

Avdekking av omsorgssvikt i barneskolen

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med avdekking av
omsorgssvikt i barneskolen

LENA HAUG

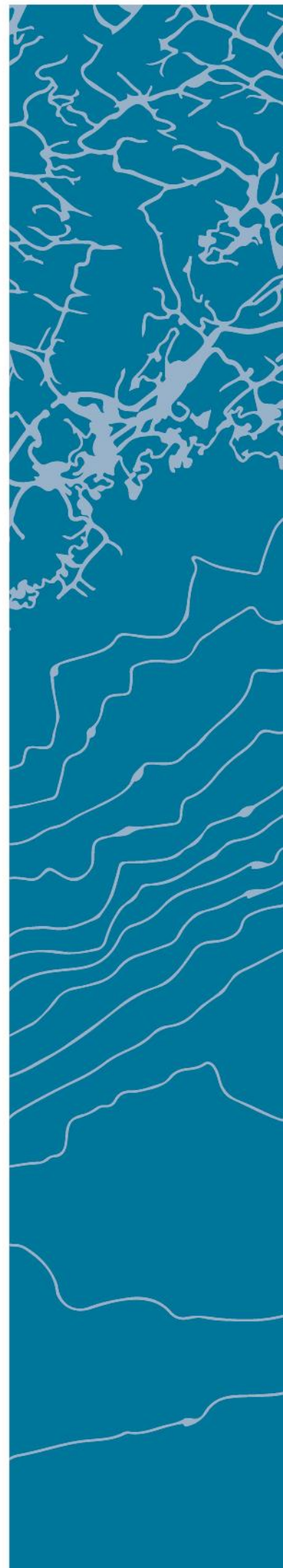
VEILEDER

Solveig Botnen Eide

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid



Arbeid med å styrke et barns omsorgssituasjon krever mot

<i>til å tørre å se</i>	<i>det man ikke ønsker å se</i>
<i>til å ta tak i noe</i>	<i>som er vanskelig</i>
<i>til å gå inn i ubehaget</i>	<i>og til å være der</i>
<i>til å hjelpe andre</i>	<i>selv de som ikke vil ha hjelp</i>
<i>til å være ydmyk</i>	<i>og vise respekt</i>
<i>for alle mennesker</i>	<i>men ikke alle handlinger</i>
<i>til å tro på egen kompetanse</i>	<i>og andres</i>
<i>til å handle sammen</i>	<i>både fort og langsomt</i>
<i>til å tro på at det nytter</i>	<i>å bry seg om – og med</i>
<i>til alltid å se</i>	<i>barnets beste</i>

(Bratterud & Emilsen, 2013, s.166)

Forord

Seks år med studier er snart over, det har vært lærerikt, utfordrende, utviklende, spennende og slitsomt. Jeg er stolt av å ha gjennomført en bachelor og en master, samtidig som jeg har fått to nydelige jenter, og jobbet ved siden av studiene de siste to årene.

Det er først og fremst jentene mine som skal ha æren for at jeg har klart å fullføre. De skaper driv og motivasjon i en travel hverdag. De har begge vært med på forelesninger og kollokviégrupper fra de var nyfødt, og de har vært tålmodige med meg gjennom innleveringer og eksamensstress. Olivia og Martine, tusen takk!

Samtidig må jeg få takke Universitetet i Agder, ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, for tillatelse til å ha med barna, for deres inkluderende holdninger og all deres hjelp. En spesiell takk til kollokviégruppen jeg deltok i under bachelor studie, Jorunn Gjedrem, Torunn Elise Ask og Solveig Botnen Eide for støtte, oppmuntring og veiledning.

Jeg vil takke mine kollegaer ved Fagerholt skole, for deres tålmodighet med en ivrig nyutdannet sosionom. For at dere alle velvillig deler av deres kompetanse og lange erfaring, og for alle gode drøftinger. Dette har medvirket til å utvide min egen kompetanse, og i forhold til denne oppgaven, tilført mange nyttige perspektiver. Jeg vil spesielt takke rektor, Arild Sæbø, for verdifull hjelp i rekrutteringsprosessen av informanter, samt rektorene på skolene jeg har gjennomført intervjuer, og til alle informantene. All ære til lærerne jeg har intervjuet, for tid og engasjement.

Til slutt, vil jeg rette en takk til alle dere, som har bidratt til å gi meg troen på at jeg kan få dette til. Tusen takk!

Lena Haug

Kristiansand, mai 2018

Sammendrag

Studiens hensikt er å belyse ulike sider ved avdekking av omsorgssvikt i barneskolen. For å kunne avdekke omsorgssvikt i arbeid med barn, må man ha kunnskap om hva som fremmer, og om hva som hemmer avdekking (Killén, 2004, s. 20). Studiens problemstilling er:

Hva hemmer og hva fremmer avdekking av omsorgssvikt i skolen

For å besvare problemstillingen best mulig søker studien svar på følgende tre forskningsspørsmål:

Har lærerne nok kunnskap for å kunne avdekke omsorgssvikt

Hvordan påvirker tverrfaglige samarbeid i skolen avdekking av omsorgssvikt

Hvordan påvirker skolens organisasjonskultur avdekking av omsorgssvikt

Studien er basert på 6 utførte kvalitative forskningsintervjuer med til sammen 8 lærere som arbeider i barneskolen. Med utgangspunkt i lærernes egne opplevelser og erfaringer med avdekking av omsorgssvikt er intensjonen å kunne gi innsikt i hva som fremmer og hemmer avdekkingen.

Resultatene av studien tyder på den ene siden at det som hemmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen er mangel på kunnskap om hva omsorgssvikt er, utfordringer i samarbeid med eksterne tjenester og mangel på en felleskultur for avdekking. På den andre siden tyder resultatene på at det som fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen, er interne tverrfaglige team, og trygghet og støtte i en felleskultur for avdekking.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning.....	6
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	6
1.2 Relevans for sosialt arbeid	7
1.3 Avgrensing og presisering	7
1.4 Aktualitet og omfang.....	9
2.0 Politiske rammer	11
2.1 Samfunnsmandat	11
2.2 Kompetansemål.....	11
2.3 Opplæringslova.....	12
2.4 FNs barnekonvensjon	12
3.0 Tidligere forskning	13
3.1 Kunnskap	13
3.2 Mestringsstrategier	14
3.3 Samarbeid.....	16
3.4 Organisasjonskultur.....	18
3.5 Oppsummering.....	19
4.0 Teori.....	20
4.1 Følelser	20
4.2 Tabukultur	22
4.3 Samarbeid.....	23
4.3.1 Premisser for samarbeid	23
4.3.2 Tverrfaglig samarbeid.....	25
4.4 Organisasjonskultur.....	26
4.5 Holdninger	29
5.0 Metode	32
5.1 Metodevalg.....	32
5.2 Forforståelse og nærhet til feltet	32
5.3 Praktisk gjennomføring av intervjuene	34
5.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter	34
5.3.2 Anonymisering.....	35
5.3.3 Planlegging og gjennomføring.....	36

5.3.4	Transkribering.....	37
5.3.5	Kritisk perspektiv	37
5.4	Analyse	38
5.4.1	Gjennomføring	38
5.4.2	Validitet og reliabilitet.....	40
6.0	Resultater	41
6.1	Kunnskap	41
6.2	Tegn som bekymrer.....	44
6.3	Skoleorganisasjon.....	45
6.4	Meldeplikt	48
6.5	Samarbeid med foreldene.....	50
6.6	Tverrfaglig samarbeid.....	51
7.0	Diskusjon	54
7.1	Har lærerne nok kunnskap for å kunne avdekke omsorgssvikt	54
7.2	Hvordan påvirker tverrfaglig samarbeid i skolen avdekking av omsorgssvikt	57
7.2.1	Internt tverrfaglig samarbeid	58
7.2.2	Eksternt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid	60
7.2.3	Oppsummering.....	63
7.3	Hvordan påvirker skolens organisasjonskultur avdekking av omsorgssvikt	64
8.0	Oppsummering og konklusjoner	69
9.0	Litteraturliste.....	72
	Vedlegg.....	78
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	78
	Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	80
	Vedlegg 3: Intervjuguide	82
	Vedlegg 4: Henvendelse angående deltakelse i studie	84

1.0 Innledning

I innledningen til denne studien blir begrunnelsen for valg av tema presentert. Videre vil det bli redegjort for hvorfor temaet er relevant for sosialt arbeid, og teamets aktualitet og omfang. Innledningen avsluttes med et avsnitt om avgrensning og presisering av tema og begreper.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Jeg leste en dag i VG om en mann som angivelig har begått overgrep mot datteren sin, kona si og andre barn gjennom 18 år (NTB, 2017). Hvordan kan dette skje? Hvorfor har ikke dette blitt oppdaget? Da jeg skrev bachelor oppgaven, «Se det! Stopp det» (Haug, 2016), så var det for å få mer kunnskap om meldeplikten, og årsakene til at mange offentlige ansatte mener at det er utfordrende å avdekke omsorgssvikt. Det jeg lærte av å skrive oppgaven var at hovedutfordringen, de offentlig ansatte opplevde, var mangel på kunnskap og kompetanse. De offentlige melderne var ofte usikre på når meldeplikten tredde i kraft, og om situasjonen de sto ovenfor var alvorlig nok til å meldes. Usikkerhet på hva som var til barnets beste førte dermed til mange gråsoner saker (Backe-Hansen, 2009; Bratterud & Emilsen, 2011; Haug, 2016). Mangelen på kunnskap og kompetanse viste seg å føre til at mange av de som arbeidet med barn, benyttet ubevisste mestringsstrategier i møte med barna som bekymrer, og at økt kunnskap og kompetanse vil kunne bidra til at de som arbeider med barn klarer å ta adekvate beslutninger, ved bekymring, basert på faglig bevisste vurderinger (Bratterud & Emilsen, 2013; Haug, 2016; Håkonsen, 2011; Killén, 2004; Sjøftestad, 2008). En annen utfordring som pekte seg ut var i forhold til samarbeidet med barnevernet. Lite kunnskap om barnevernet, og mistillit til tjenesten førte til at terskelen for å melde bekymring til barnevernet ble høynet (Backe-Hansen, 2009; Baklien, 2009; Haug, 2016).

Etter å ha skrevet bachelor oppgaven, følte jeg at jeg hadde mye kunnskap om omsorgssvikt og meldeplikten, men da jeg startet arbeidet i skolen, som sosionom oppdaget jeg at det allikevel var noe som manglet. Jeg hadde allerede bestemt meg for at temaet for master oppgaven skulle være omsorgssvikt, men det var på grunnlag av denne oppdagelsen at jeg bestemte meg for problemstillingen. Jeg ønsker å vite mer om hvordan skolen kan bli bedre på å avdekke omsorgssvikt. Dette ville jeg gjøre ved å intervjuere lærere, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen?

Forsknings spørsmål:

Har lærerne nok kunnskap for å kunne avdekke omsorgssvikt

Hvordan påvirker tverrfaglige samarbeid i skolen avdekking av omsorgssvikt

Hvordan påvirker skolens organisasjonskultur avdekking av omsorgssvikt

1.2 Relevans for sosialt arbeid

Temaet er relevant for sosialt arbeid i forbindelse med barneverntjenestens utføring av sine lovpålagte plikter (Haug, 2016). Barnevernstjenesten er avhengig av å samarbeide, med blant andre skolen, for å kunne gi barn hjelp i rett tid, i samsvar med barnevernslovens formålsparagraf, jf. bvl § 1-1 (Baklien, 2009; Barnevernsloven, 1993; Helsetilsynet, 2014; Ofstad & Skar, 2009). I følge Barnevernsloven (1993) § 3-1 pålegges barnevernstjenesten et spesielt ansvar for å søke å avdekke omsorgssvikt, og andre utfordringer hos barn, så tidlig at varige problemer kan unngås.

Offentlig omsorgssvikt er når ansatte i blant andre skole, SFO, hjelpeapparatet eller myndigheter ikke griper inn når de vet eller bør forstå at et barn utsettes for omsorgssvikt (Kvelling, 2010, s. 34). Barnevernsloven (1993) § 3-2 sier at barnevernstjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige instanser, deriblant skolen (Ofstad & Skar, 2009).

1.3 Avgrensning og presisering

Omsorgssvikt er et samfunnsproblem som er aktuelt på alle nivå. På mikronivå vil det ha konsekvenser for og påvirke de involverte individene. Det gjelder blant andre barna som opplever omsorgssvikt, deres foreldre og lærere med tilknytning til de utsatte barna. På meso nivå finner man blant annet utfordringer i forhold til samarbeid, samarbeid med foreldrene til barna og mellom etater, og på makronivå hevdes det blant annet at lærerutdanningen og tabu i samfunnet kan være hemmende for avdekking av omsorgssvikt, blant annet i skolen (Baklien, 2009; Bratterud & Emilsen, 2013; Leira, 2015; Repstad, 2007; Sjøftestad, 2008; Røde Kors, 2017). Denne studien vil ha hovedfokus på mesonivået. Dette fordi resultatene av analysen tyder på at lærerne mener at tilgjengelig kunnskap, tverrfaglig samarbeid, og organisasjonskultur er avgjørende for at lærerne skal kunne avdekke omsorgssvikt i barneskolen. Identifiserte faktorer på mikro og makronivå vil i hovedsak brukes for å belyse

problemstillingen fra flere perspektiver. Dette utelukker omsorgssvikt fra elevenes perspektiv, deres utfordringer og utvikling.

Studiens utgangspunkt er intervjuede lærernes uttalelser og deres perspektiver. Når det diskuteres for eksempel om samarbeid oppleves nyttig, vil det være utfra lærernes perspektiv. Dette utelukker andres opplevelser og perspektiv på samarbeid, for eksempel foreldre eller barnevernstjeneste.

Omsorgssvikt deles ofte inn i fire ulike kategorier, vanskjøtsel, fysiske-, psykiske-, og seksuelle overgrep. *Vanskjøtsel* omfatter både fysisk og psykisk vanskjøtsel. Det kan være rusmisbruk og dårlig ernæring i svangerskapet, det kan være unnvære å gi barnet sitt tilfredsstillende stell, mat og/ eller oppmerksomhet. Vanskjøtsel kan også være manglende evne til å følge opp barnets utdanning og å søke medisinsk behandling, herunder somatisk, psykisk eller tannhelsemessig hjelp for å forebygge eller behandle vansker, på vegne av sitt barn. *Fysiske overgrep* omfatter barn som skades ved aktiv eller unnlattelse av handling. Aktive handlinger kan være å slå barnet, riste, klype, dytte eller kaste det, samt å påføre barnet skade ved bruk av ulike typer gjenstander mens unnlattelse av handling kan være manglende tilsyn. *Psykiske overgrep* kan defineres som en kronisk holdning eller handling hos et barns omsorgspersoner som er ødeleggende for, eller hindrer utviklingen av et positivt selvbilde hos barnet. Det kan være latterliggjøring, avvisning, negativ omtale og terrorisering ved trusler om ulike typer straff. Barn som utsettes for *seksuelle overgrep* omfatter barn som av voksne omsorgspersoner engasjeres i seksuelle aktiviteter som de verken er emosjonelt eller seksuelt utviklingsmessig modne for (Killén, 2009; Kvello, 2010).

Definisjonen av begrepet omsorgssvikt varierer, dette ofte knyttet til forholdet mellom de ulike kategoriene nevnt ovenfor. Omsorgssvikt i denne studien er ikke avgrenset til alvorlig omsorgssvikt, som medfører meldeplikt til barnevernstjenesten, men inkluderer barna i gråsonene mellom god nok omsorg og meldeplikten (Barnevernloven, 1993; Bunkholdt & Sandbæk, 2013). Begrepet omsorgssvikt vil videre i denne studien brukes som en felles betegnelse for vanskjøtsel, fysiske-, psykiske- og seksuelle overgrep.

Forskning og teori knyttet til for eksempel seksuelle overgrep inkluderes i studien med et utgangspunkt i at kategoriene innenfor omsorgssvikt er overlappende, og at utfordringene som gjelder en type omsorgssvikt også til en viss grad lar seg overføre til de andre (Haug, 2016; Killén, 2009; Kvello, 2010).

Gjennomgått litteratur og forskning tyder på at funn og teori vedrørende omsorgssvikt er overlappende, uavhengig av hvor man møter disse barna. Jeg tar derfor utgangspunkt i at relevant teori og forskning med for eksempel barnehagen som undersøkelsested, også lar seg overføre til å gjelde skole (Backe – Hansen, 2009; Baklien, 2009; Bratterud & Emilsen, 2013; Drugli, 2008, Killén, 2004; Leira, 2015; Søftestad, 2008).

Informantene brukte i sine utsagn forkortelser for ulike samarbeidspartnere. Disse vil videre kort bli forklart.

PPT er forkortelse for *pedagogisk-psykisk tjeneste*. Tjenesten skal blant annet hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, og hjelpe barn med særskilte behov gjennom utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017).

ABUP står for *avdeling for barn og unges psykiske helse*. Abup er en del av Sørlandet sykehus HF, og gir spesialisert helsetilbud til barn og unge med psykiske utfordringer (Abup, 2013).

HABU står for habilitering for barn og unge. HABU gir tverrfaglige spesialisttjenester for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, og utredning av barn med bekymringsfull utvikling. (Sørlandet sykehus, 2018).

Mobilt team er en av to avdelinger under *Grunnskolens pedagogiske støtteenhet* i Kristiansand kommune. Mobilt team skal bistå skolene i kommunen i arbeid med elever og grupper hvor det er atferdsutfordringer. (Wongraven, 2015).

Videre i kapittel 2.0 blir politiske rammer relevante for analysen presentert, kapittel 3.0 redegjør for relevant tidligere forskning og kapittel 4.0 for relevant teori. Kapittel 5.0 gjør rede for metode og analyse. Studiens empiri og drøfting presenteres i kapittel 6.0, og kapittel 7.0 inneholder oppsummering og konklusjoner.

1.4 Aktualitet og omfang

Foreldre ble først i 1957 fratatt retten til å slå egne barn, i 1982 tredde videre den første versjonen av Lov om barn og foreldre i kraft. I denne lovens § 30 står det at man ikke har lov til å slå, trakassere, plage eller skremme barna. De færreste slår barna sine, men vi vet at det forekommer, og at det finnes barn som fortsatt opplever vold hjemme (Barnelova, 1982;

Raundalen & Schultz, 2016, s. 17). Raundalen & Schultz beskriver temaet vold på denne måten (2016, s. 17):

Vold mot barn er i seg selv et mangesidig tema som handler om både oppdragervold, frustrasjonsvold, arven fra egen barndom, uhåndterbar livssituasjon, tap av kontroll og utøving av vold i Guds navn

I følge NOVA rapporten «Vold og overgrep mot barn og unge» (Mossige & Stefansen, 2007) kan man anta at samfunnets samlede innsats for å forebygge og avdekke har bidratt til reduksjon av midlere former for vold, lugging, klyping og liknende, mens den grovere type vold, juling, slag med knyttneve eller gjenstander, synes å forekomme i samme grad nå som tidligere. Seks prosent av de over 4500 ungdommene som ble spurt i NOVA kartleggingen svarte at foreldrene hadde utsatt de for grov vold, dette tilsvarer 60 000 norske barn.

Man kan allikevel ikke, med sikkerhet, si hvor mange barn som utsettes for omsorgssvikt. Det er gjort flere studier på området, men per dags dato har man ikke kunnet konkludere med omfang, og et eventuelt, udekket hjelpebehov (Helsetilsynet, 2014; Kvello, 2010; Mossige & Stefansen, 2007). Samtidig har over 54 000 barn i Norge hadde i 2016 hjelpetiltak fra barnevernstjenesten, og i Røde Kors (2017) sin rapport «Sosial puls» omtales omsorgssvikt som en av de største utfordringene i samfunnet vårt akkurat nå. Rapporten avdekker åtte humanitære behov og barn som utsettes for mishandling, vold, mobbing og omsorgssvikt er nummer to på denne oversikten. Omsorgssvikt har ulike konsekvenser for hvert enkelt barn men noen eksempler er tilknytningsvansker, ulike kognitive forsinkelser og/eller varige utfordringer, psykiske lidelser, adferdsvansker og ulike utfordringer i forhold til emosjonell og sosial kompetanse (Kvello, 2010). Man kan anta at det finnes et udekket hjelpe behov. For å få hjelp er de barna dette eventuelt gjelder avhengige av at deres udekkede behov blir tatt opp med foreldrene til barna, og eventuelt med barnevernstjenesten. Dette gjør lærerne i barneskolen, som er en av de voksne som ser barna mest i løpet av oppveksten, i en unik posisjon til å bidra til avdekking av ulike former for omsorgssvikt så tidlig at varige problemer unngås (Barnevernsloven, 1993; Mossige & Stefansen, 2007; Sjøftestad, 2008).

2.0 Politiske rammer

2.1 Samfunnsmandat

I St.meld.nr.11 *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9) står det følgende:

Regjeringen ønsker en helhetlig oppvekstpolitikk, og vil legge til rette for godt tverrsektorielt samarbeid omkring oppvekst og ivaretagelse av utsatte grupper av barn. Dette forutsetter at alle yrkesgrupper som arbeider med barn og unge, har kjennskap til hverandres oppgaver og roller. De må ha grunnleggende kunnskaper som kan bidra til å avdekke forhold som er knyttet til for eksempel vold eller omsorgssvikt. I tråd med regjeringens handlingsplan mot vold i nære relasjoner er det et klart ansvar for lærerutdanningene og skoleiere å følge opp slike utfordringer.

En lærer forventes å håndtere mange ulike oppgaver i skolen. En lærers hovedoppgave er opplæring, men det forventes likeså at lærerne bidrar til å løse problemer som ikke direkte er knyttet til opplæringen, som for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon. For å kunne mestre alle de forventningene en lærer skal innfri kreves det at læreren samarbeider med kolleger, ledelse, hjem og andre instanser utenfor skolen. Forenklet kan man dele lærerrollen inn i tre hovedområder, læreren i møte med elevene, som del av et profesjonelt fellesskap og i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

Noen elever trenger oppfølging som krever kompetanse som den enkelte lærer og skolen normalt ikke har. I disse tilfellene må lærerne kunne vurdere at dere at deres egen kompetanse ikke lenger strekker til, og ha kunnskap om aktuelle samarbeidspartnere de kan innlede samarbeid med, for eksempel barnevernstjenesten. De må også kjenne sitt ansvar i situasjoner som reguleres av annet lovverk enn opplæringsloven, deriblant avdekking av omsorgssvikt. Lærerne er blant de voksenpersonene som er mest sammen med barna i dag, og er blant de som kjenner dem best (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 14). Det er sannsynlig at dette setter lærerne i en unik posisjon til å kunne bidra til avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

2.2 Kompetansemål

Det ble innlemmet i kompetansemålene skoleåret 2013/ 2014 at elever i norsk skole skal ha kunnskap om vold og seksuelle overgrep. Utdanningsmyndighetene er ansvarlige for veiledning av sektoren, men det er skoleiere som har ansvar for valg av hensiktsmessig

metode og verktøy i undervisningen for å oppnå kompetansemålene i læreplanen. (Bufdir, 2015).

Kompetansemålet i naturfag, etter andre trinn, sier at eleven skal kunne samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp, og i samfunnsfag etter fjerde trinn sier kompetansemålet at eleven skal kunne samtale om tema knyttet til seksualitet, grensesetting, vold og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.3 Opplæringslova

Personalet i skolen har både oppmerksomhetsplikt og meldeplikt, jf. § 15-3 i Opplæringslova (1999), være på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Videre skal de uten hinder at taushetsplikten gi opplysninger til barnevernstjenesten når det er grunn til å tro at et barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt. Det vises til §§ 4-10 til 4-12 samt § 4-24 i barnevernsloven (1993) for nærmere beskrivelser av hva alvorlig omsorgssvikt og vedvarende alvorlige atferdsvansker innebærer.

I §§ 4-10 til 4-12 samt § 4-24 i Barnevernsloven (1993) utdypes hva som regnes som alvorlig omsorgssvikt. § 4-10, gjelder grunn til å tro at foreldrene setter barnets helse i fare og, § 4-11, mangelfull oppfølging av barn med særlige behandlings- og opplæringsbehov. § 4-12 skiller mellom tilfeller der barnet faktisk lever under skadelige forhold og tilfeller der den aktuelle situasjonen er tilfredsstillende, men der barnet kan bli usatt for *skade på sikt*. Etter § 4-12 første ledd bokstav d) er det ikke nødvendig å påvise aktuell omsorgssvikt, men man må kunne sannsynliggjøre at det foreligger en skaderisiko på sikt (Barnevernsloven, 1993; Ofstad & Skar, 2009).

2.4 FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon er ratifisert av Norge. I konvensjonens artikkel tre står det at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. I artikkel nitten står det at det skal treffes egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnytting, herunder seksuelt misbruk (Barne- og familiedepartementet, 2003).

3.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet blir tidligere forskning om hva som hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt presentert. I første avsnitt vil relevant forskning om kunnskaps effekt på avdekking presenteres. Avsnitt to tar for seg individuelle faktorer, strategier fagfolk og lærere bruker i møte med omsorgssvikt og hvordan dette påvirker avdekking. I avsnitt tre presenteres forskning om hvordan samarbeid mellom de involverte i en avdekkingsprosess påvirker avdekking, avsnitt fire ser på organisasjonskultur. Kapittelet oppsummeres i avsnitt fem.

3.1 Kunnskap

Økt kunnskap og kompetanse fremmer og har sammenheng med økning i avdekking av omsorgssvikt (Killén, 2004, s. 20). Tidligere forskning, blant andre studien «Små barns rett til beskyttelse» viser at 75 prosent av informantene i studien opplevde å ha for liten kompetanse når det gjaldt vold og overgrep mot barn (Bratterud & Emilsen, 2011, s. 22). Formålet med studien var å kartlegge barnehageansattes kompetanse rundt vold og overgrep mot barn. Målet var å utvikle tiltak som ville gi de barnehageansatte mot til å se og trygghet til å handle riktig. På spørsmål om hva informantene ønsket mer kompetanse på, svarte mange at det var viktig å hele tiden ha oppdatert kunnskap, for eksempel på lovverk, plikter, rutiner, samtale med både barn og foreldre. De så dessuten behov for å lære mer om tegn og reaksjoner hos utsatte barn. Egenutvikling i forhold til diffuse tegn og bekymring, var også gjennomgående i svarene (Bratterud & Emilsen, 2009). Funnene gjort i, «*Små barns rett til beskyttelse*», bekreftes av flere studier. Blant andre NKVTS og Redd Barnas studie, som kartla barnevernspedagoger, allmennlærere og førskolelæreres utgangspunkt for å møte overgrepsutsatte barn. I studien kom fram til at majoriteten av studentene opplevde å ikke få tilstrekkelig kunnskap om overgrep mot barn og samtalemetodikk (Øverlien & Sogn, 2007, s. 11).

I 2008 fantes det, i følge Søftestad (2008, s. 189), ingen obligatorisk opplæring om omsorgssvikt i noen av grunnutdannelsene til lærere på høgskole- eller universitetsnivå, og det fantes svært få videre- og etterutdanningsmuligheter. Dette kan samsvare med at over 90 prosent av informantene i, *Små barns rett til beskyttelse*, mente at egen grunnutdanning ikke hadde gitt dem tilstrekkelig kompetanse om vold, overgrep og omsorgssvikt (Bratterud & Emilsen, 2011, s. 24).

Rapporten, *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*, (Øverlien & Sogn, 2007) avdekker også manglende kunnskap og dokumenterte at lærere, førskolelærere og

barnevernspedagoger på undersøkelsestidspunktet ikke fikk tilstrekkelig kunnskap om barns rettigheter, vold, seksuelle overgrep og samtalemotodikk. I 2016 publiserte NKVTS (Øverlien & Moen, 2016) oppfølgingsstudien, *Takk for at du spør!* Rapporten viser, til tross for myndighetenes fokus på å forebygge og redusere omfanget av vold og overgrep, at undervisningen som gis ikke er tilstrekkelig for å oppfylle foreliggende målsettinger og forutsetninger. Informantene i studien meldte at de opplevde undervisningen som utilstrekkelig, både i kvantitet og i kvalitet. Dette samsvarer med resultatene i masterstudien «Skolen som arena for avdekking av omsorgssvikt» (Ranes & Ødegaard, 2013) hvor 71 prosent av skolepersonalet oppga, i følge studien, at de har fått lite eller svært lite undervisning om temaet omsorgssvikt i løpet av sin utdanning. Videre oppga 56 prosent at de hadde fått utilstrekkelig eller svært utilstrekkelig tilbud om faglig påfyll vedrørende tematikken som lærer.

I følge en større studie har forbyggende undervisning til elevene, om seksuelle overgrep, vist seg å være virkningsfullt for å fremme avdekking av omsorgssvikt (Walsh, Zwi, Woolfenden & Shlonsky, 2015, i Raundalen & Schultz, 2016, s. 16). Raundalen & Schultz (2016) påpeker at det ikke handler om å gi barna ansvaret, men at undervisningens primære mål er å gi barna kunnskap om strategier for å kunne søke trygghet, hjelp og beskyttelse.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (heretter kalt Bufdir) har kartlagt informasjonsarbeidet i barnehage og skole om vold og seksuelle overgrep, og fant store variasjoner når det gjelder hvilken informasjon elevene mottar. Funnene indikerte at informasjonen som barn og unge får er tilfeldig og avhengig av de ansattes kompetanse, interesse, aktuelle problemstillinger lokalt, regionalt og nasjonalt, og fysisk nærhet til kompetanseinstitusjoner, og at det eksisterer et behov for en helhetlig tenkning og organisering av innsatser med formål å utstyre barn og unge med kunnskap om vold og seksuelle overgrep. Ingen av informantene i kartleggingen var bevisst endringene som var gjort i kompetansenemålene om vold (Bufdir, 2015).

3.2 Mestringsstrategier

I et prosjekt ved Ullevål universitetssykehus i slutten av 1970-årene, kom det blant annet fram at profesjonelle innenfor helsefag, sosialfag og pedagogikk brukte ulike mekanismer for å slippe å se og å handle i møte med omsorgssvikt (Halvorsen, Killén & Grøgaard, 2013). Mekanismene fremmer usynliggjøring og ugyldiggjør omsorgssvikt mot barn. Gjennom kunnskap om, og ved å bli bevisst mekanismene som trer i kraft, kan man redusere de

negative virkningene, og fremme avdekking av omsorgssvikt gjennom faglig bevisste valg (Søftestad, 2008). Søftestad (2008, s. 71) sier at fagfolk står ovenfor en rekke dilemmaer ved konkrete mistanker om omsorgssvikt, og at de følelsesmessige reaksjonene er mange. Hun beskriver frykt for å mistenke eller anklage feil person, vegring mot å bli blandet inn i andre familiers problemer, usikkerhet på egen fagkompetanse og skjønnsmessige vurdering av barnets situasjon. Dette kan igjen føre til at noen blir handlingslammet og gjør for lite, mens andre overreager og gjør for mye (Søftestad, 2008, s. 17). Flere forskere mener at fagfolks følelser og holdninger preger det arbeidet de utfører, og at det derfor er nødvendig å forstå og reflektere over disse følelsene og holdningene i arbeid med barn som vekker bekymring, og deres familier (Bratterud & Emilsen, 2013; Drugli, 2008; Shulman, 2003; Søftestad, 2008).

Killén (2004) beskriver mekanismene, identifisert i prosjektet fra Ullevål universitetssykehus, som ni ulike strategier. Med å *overidentifisere seg med foreldrene* mener Killén (2004) at fagfolk tillegger foreldre, sine egne følelser, egenskaper og holdninger. Dette vil føre til at de ikke klarer å se hvordan foreldrene egentlig er, hvordan de i realiteten har det og dermed også hindrer de i å gripe inn når det er nødvendig (Killén, 2004, s. 69). Med *bagatellisering* menes maksimering av det positive og minimalisering av det negative (Cramer, 1998, i Killén 2004, s. 72). Et vanlig hinder for å at de som jobber med barn ikke sender meldinger til barnevernstjenesten er at man ikke ønsker å se barnas smerte og angst, og at man derfor lukker øyne og ører for de signalene barna gir (Bratterud & Emilsen, 2013, s. 69).

Søftestad (2008, s. 98) beskriver mekanismen *problemforflytning* slik:

Å arbeide med mistanker om seksuelle overgrep anses som så utfordrende og komplisert at man bevisst eller ubevisst velger et mindre belastende og perifert problem, som for eksempel skolevansker eller familiens boligproblemer

Projisering av utilstrekkelighet er en strategi man bruker når man opplever de faglige utfordringene man står ovenfor som personlig svakhet. Bevisst eller ubevisst vil man så overføre, projisere sin egen følelse av utilstrekkelighet, over på andre samarbeidspartnere eller på foreldrene selv. I disse situasjonene kan man for eksempel bli utydelig ovenfor foreldrene og barnet, man kan vegre seg for å gå inn i hva bekymringen egentlig gjelder og man vegrer seg for å handle i forhold til bekymringen man har (Bratterud & Emilsen, 2013; Killén, 2004; Søftestad, 2008). Med *introjisering* menes at man tar inn over seg det andre mennesker opplever. Dette fører ofte til handlingslammet eller uhensiktsmessig aktivitet.

Distansering og ansvarsfraskrivelse beskriver tendensen man har til å distansere seg og

trekkes oss tilbake dersom utfordringer synes for store eller belastende. *Reduksjon av kompleksitet* beskriver hvordan man gjerne bruker modeller for å forenkle de utfordringene man står ovenfor. Man tilpasser problemene slik at de passer inn i en behandlingsmodell framfor å tilpasse valg av modell eller modeller slik at de passer de problemene man står ovenfor. Mens *normtenkning* beskriver hvordan man for eksempel lar kulturbestemte verdier virke inn på ens vurdering og handling (Killén, 2004; Sjøftestad, 2008). Det er nyttig å arbeide med holdninger og verdigrunnlaget hos den enkelte som jobber med barn. Normtenkning vil ikke alltid være det som er det beste for barnet (Bratterud & Emilsen, 2013, s. 70). Den siste strategien som blir beskrevet er *rolleforvirring og rollebytte*. Med dette menes at man tar på seg en annen rolle enn den man er tiltenkt. En lærer blir for eksempel en etterforsker eller terapeut (Killén, 2004; Sjøftestad, 2008).

Albæk & Milde (2017) sier profesjonelle i dag vet at vold og overgrep er skadelig, og at det er de voksne som har ansvar for å ta initiativ for at barna skal forteller. Allikevel klarer vi ikke å avdekke krenkelser mot barn, og dermed hjelpe dem. Albæk, Kinn & Milde (2017) har gjennomført en studie basert på analyser av hvordan fagpersoner opplever å tematisere mulige traumer i intervjuer med barn. Studien konkluderer, i liket med tidligere studier, med at det følelsesmessige ubehaget som vekkes i de som arbeider med barn hemmer avdekking og trolig utløser ulike unngåelsesstrategier.

3.3 Samarbeid

Lærerne må kunne samarbeide med andre samarbeidspartnere, deriblant barnevernstjenesten, når deres egen kompetanse ikke lenger er nok. Som en naturlig del av oppfølging av enkelt elever må lærerne samarbeide med elevenes foreldre (Barnevernsloven, 1993; Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre vil relevant forskning om hvordan ulike former for samarbeid og hvordan ulike faktorer i samarbeidene påvirker avdekking av omsorgssvikt.

I Bergljot Bakliens (2009) studie «Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bildet av «de andre» hindrer samarbeid», konkluderes det med at kunnskap om hverandre er en forutsetning for samarbeid. Hun sier også at om flere barn som trenger det skal få hjelp, stå tidlig som mulig, så må skole og barnehage få erfaringer som øker barnevernstjenestens tillitsverdighet. Dette bekreftes av erfaringer gjort, i kommuner, hvor man har jobbet aktivt for å få nære samarbeidsforhold mellom barnevernet og andre faggrupper. Erfaringen som gjøres er at tilliten til barnevernet øker i takt med kontakt og kunnskap om hvordan tjenesten jobber (Sagbakken & Aanderaa, 1993).

Bakliens (2009) studie er en kvalitativ studie gjort blant lærere, barnehageansatte, helsesøstre og ansatte i barnevernstjenesten. Funnene gjort tyder på at en stor samarbeids utfordring ligger i hvordan de ulike aktørene oppfatter hverandre, og at det er en gjensidig mistillit mellom de som arbeider med barn, for eksempel lærerne og de barnevernsansatte. Den opplevde mistilliten til barnevernet dreide seg i hovedsak om tre punkter. Den første var opplevelsen av barnevernet som et lukket system, ofte sett i sammenheng med taushetsplikten. De fleste informantene mente at barnevernstjenesten krevde informasjon uten å gi noe tilbake. I tillegg til å vite hva som blir gjort etter at en bekymring er meldt ønsket informantene flere råd og veiledning fra tjenesten. Det andre punktet som førte til mistillit var at barnevernstjenesten gjorde for lite, og at det var lite hjelp i å henvende seg til dem (Baklien, 2009). Denne utfordringen, i forhold til samarbeid, finner vi også igjen i Backe-Hansens NOVA- studie (2009). Grunnen til at flere av informantene i studien opplevde mistillit til barnevernstjenesten var at de var usikre på om saken ville bli tatt alvorlig og gjort noe med, når den først ble meldt. Informantene fortalte at de var usikre på om en melding til barnevernstjenesten ville bedre barnets situasjon (Backe-Hansen, 2009, s. 44). Det tredje punktet var at barnevernet gjorde for mye og brukte for drastiske tiltak. Dette punktet hadde for mange av informantene sammenheng med den relasjonen de har til foreldrene, og flere viste til at foreldre ofte har et negativt syn på barnevernstjenesten. Flere av informantene framhevet at kontakt med pedagogisk – psykologisk (PPT) og helsesøster ikke påvirket tillitsrelasjonen til foreldrene på samme måte som barnevernstjenesten. Det fremkommer i studien at både informantenes og foreldrenes opplevde mistillit til barnevernstjenesten kunne være påvirket av hva man har hørt av andre om tjenesten eller gjennom negative medieoppslag (Baklien, 2009). Baklien(2009) sier at intervjuene kan tyde på at læreres oppfatninger av barnevernet ikke skiller seg så mye fra den vi finner hos folk flest.

Studier viser videre at samarbeidet med barnas foreldre kan oppleves utfordrende når fagfolk er bekymret for et barns omsorgssituasjon, og dette hemmer avdekking av omsorgssvikt. Ansatte i skole, barnehage, helsetjeneste og andre barnerelaterte virksomheter ser det som en utfordring å ta opp sine bekymringer med foreldre og/ eller barnevernstjenesten fordi de mener at deres relasjon til foreldrene, og den tilliten man har klart å bygge opp, blir svekket eller kan opphøre helt. Frykt for at et dårlig samarbeid, eller et ikke eksisterende samarbeid, skal ha negative konsekvenser for barnet, er likeså en grunn til at man synes det er vanskelig å

ta avgjørelsen om å melde fra om sin bekymring vedrørende et barnets omsorgssituasjon (Bratterud & Emilsen, 2013; Eklund Nilsen, 2013; Søftestad, 2008). På bakgrunn av utfordringene, i forhold til samarbeidet med foreldrene, og eventuelle konsekvenser for barnet, er det enkelte som ønsker å kunne være anonyme når de skal melde sin bekymring til barnevernstjenesten. De faglige og etiske begrunnelsene for at offentlige virksomheter skal stå åpent fram for foreldrene, om at de har meldt sine bekymringer og mistanker til barnevernstjenesten, er at virksomheten har oppgaver og ansvar for barn på samfunnets vegne, og at åpenhet og tydelighet rundt situasjonen skaper tillit og at det kan åpne for felles forståelse (Søftestad, 2008, s. 122-123).

3.4 Organisasjonskultur

I Albæk, Kinn & Mildes (2017) studie, presentert tidligere, ble det avdekket at organisasjonskultur kan være en medvirkende faktor i avdekking av omsorgssvikt. Utilstrekkelige retningslinjer, uklare rolle- og ansvarsfordelinger og mangelfull sosial støtte gjorde fagpersonene utrygge på egen organisasjonskultur og ble koblet til manglende avdekking. Det stilles samtidig spørsmål ved om fokuset på ytre faktorer kan være eksternaliseringer for å håndtere følelsesmessige belastninger. Forskerne mener at det ikke er mulig å redusere det følelsesmessige ubehaget til slike standardiserte løsninger og konkluderer med at fagfolk må få hjelp til å håndtere kompleksiteten og uforutsigbarheten som preger denne typen arbeid, framfor å tilby manualiserte og generaliserte løsninger. Videre legges det vekt på at i tillegg til målrettet trening trengs en utviklende og støttende organisasjonskontekst. Dette i form av tilpasningsdyktig ledelse, kontinuerlig og målrettet videreutvikling av organisasjonskultur, roller, strukturer og funksjoner (Albæk & Milde, 2017). Albæk & Milde forklarer det slik:

For at organisasjonskulturen skal kunne gi sosial støtte og lette vanskelige samtaler med barn må vi sikre at vanskelige tema kan diskuteres åpent. For når angstnivået øker, søker organisasjoner forenklete løsninger på samme måte som enkelt individer.

De anbefaler videre opplæring med fokus på følelsesregulering og selvbevissthet, og videreutvikling av evner til relasjonsbygging og kommunikasjon. Dette for å bli flinkere til å håndtere emosjonelt ubehag, økt mestningsro i samtaler om sensitive tema og for å kunne manøvrere i høykomplekse problemstillinger og dilemmaer (Albæk & Milde, 2017).

3.5 Oppsummering

I tillegg til forskningen referert til ovenfor kan man finne ulike masteroppgaver med samme tema. Denne og disse studiene skilles ved at de andre studiene legger hovedvekt hvordan man kan avdekke omsorgssvikt på mikronivå, og hvordan barns signaler kan medvirke til avdekking av omsorgssvikt ved kunnskap om tilknytning, relasjon og samtale med barn (Andersen, 2016; Skogvoll, 2017;). Denne studiens hovedfokus er avdekking på mesonivå, og legger i stor grad vekt på hvordan lærernes kunnskap om omsorgssvikt, tverrfaglig samarbeid og organisasjonskultur påvirker avdekking av omsorgssvikt i barneskolen. Denne studien kan derfor bidra med ny og relevant forskning til feltet.

4.0 Teori

I dette kapittelet vil teorigrunnlaget for drøftingen av studiens forskningsspørsmål og problemstillingen presenteres.

4.1 Følelser

Søftestad (2008, s. 17) beskriver følelsene fagfolk kan oppleve i møte med barn som utsettes for omsorgssvikt slik:

Mange fagfolk er redde. Mange er redde for å se og høre for mye. Andre er redde for å se og høre for lite. Noen blir handlingslammet og gjør for lite. Enkelte overreagerer og gjør for mye.

I tidlige forsøk på å begrepsfeste hjelpeprosessen lånte hjelpeyrkene den medisinske modellen. En hovedtanke i denne modellen er at man skal skjule egne følelser, fordi følelsene angivelig vil virke forstyrrende inn på yrkesrollen. Å legge stor vekt på betydningen av egne følelser går på tvers av mange forestillinger om profesjonalitet (Shulman, 2003). I følge Skau (2005) utgjør personlig kompetanse, herunder den profesjonelles følelser, en del av en samlet profesjonell kompetanse. Flere forskere støtter dette synet, og mener at det er nødvendig å forstå og reflektere over følelsene våre, i arbeid med barn som vekker bekymring og deres familier. Dette blant annet fordi disse følelsene og holdningene vil sette sitt preg på arbeidet som utføres (Bratterud & Emilsen, 2013; Drugli, 2008; Shulman, 2003; Søftestad, 2008).

Flere teorier søker å forklare hva følelser er, videre vil det bli relevant teori om det ubevisste aspektet ved følelser, knyttet opp mot psykodynamisk teori og forsvarsmekanismer presentert. Psykoanalytisk teori er på individnivå, og er derfor ofte også koblet til teorier med fokus mer mot omgivelsene. Psykologisk kunnskap berører alle områder i livet og gir innsikt i menneskets evne og mulighet til å finne mening i, forholde seg til og løse problemer som kan oppstå hos det enkelte menneske eller i forholdet mellom mennesker (Håkonsen, 2011). I følge Håkonsen (2011, s. 79) er menneskets følelser alltid til stede. Følelsene farger og former opplevelsene våre og setter mange rammer for muligheter og evne til å tåle og å takle ulike situasjoner. Følelser er et av de mest sentrale begrepene i psykologien, samtidig som det er et begrep som er vanskelig å forstå. Håkonsen (2011, s. 80) definerer følelser slik: *Følelser er en subjektiv opplevelse eller erfaring som er ledsaget av en rekke fysiologiske reaksjoner.*

Det er to systemer som bearbejder følelser i hjernen. Det ene er det automatiske følelssystemet som fungerer nærmest ubevisst, og er knyttet til menneskets implisitte hukommelse. Dette innebærer «å vite» noe uten å vite at man vet det, og er kunnskap som kan påvirke atferd og tanker og følelser, nærmest automatisk, uten å kreve bevisste eller overveide tanker. I tillegg til at mennesket fra naturens side er forberedt på å reagere spesielt følsomt på visse inntrykk, kan det automatiske følelssystemet raskt lære følelsesmessige reaksjoner gjennom klassisk betinging. Dette er følelsesreaksjoner som er vanskelige å glemme. Klassisk betinging bygger på at en rekke responser utløses «automatisk» i form av følelsesmessige eller fysiologiske reaksjoner. Når man hører ord i tilknytning til positive eller negative følelser, for eksempel gjennom beskrivelser av omsorgssvikt i media, vil man senere reagere bare på ordene fordi det etableres en assosiasjon mellom de to hendelsene (Håkonsen, 2011; Hutchinson & Oltedal, 2003).

Det andre følelssystemet er det bevisste, dette er knyttet til kunnskap som er lagret i menneskets eksplisitte hukommelse. Denne kunnskapen vet man at man har, og det er bevisst kunnskap som hentes frem i en spesiell situasjon. Følelsesreaksjoner som følge av dette følelssystemet utvikler seg gjerne langsomt mens man tenker. Disse reaksjonene styres i større grad av aktivitet i hjernen, og er under større bevisste kontroll. Mennesket søker bevisst kunnskap og lærer metoder for å finne løsninger på problemer og utfordringer gjennom konsekvenser av ulike handlinger. Konsekvenser i form av positive reaksjoner for det man gjør, vil styrke denne atferden og øke sjansen for at man vil gjenta den. Negative reaksjoner vil motsatt redusere sannsynligheten for at man gjør dette en gang til. På denne måten justerer man atferd etter reaksjoner fra omgivelsene, og lærer handlingsmønstre som blir en del av ens måte å være på (Håkonsen, 2011).

I motsetning til tidligere oppfatning av mennesket som rasjonelt vesen, som tenkte og handlet på grunnlag av bevisste og fornuftige resonnementer, hevder Freud at mye av atferd og tanker stammer fra ubevisste prosesser som tanker, følelser, drifter og ønsker. I Sigmund Freuds psykoanalytiske teori framheves det at i tillegg til det ubevisste sjelelivet at personlighet baseres på grunnleggende drivkrefter kalt drifter. For å holde disse driftene i sjakk utvikles ulike strategier, forsvarsmekanismer, der ønsker og behov som man ikke vil vedkjenne seg, kan bli fortrent eller på andre måter forskjøvet fra bevisstheten (Håkonsen 2011 s. 25).

Menneskets følelssystemer og Freuds forsvarsmekanismer kan ses i sammenheng med Lazarus og Folkman (i Håkonsen, 2011, s. 279) to hovedformer for mestring.

Problemfokuserert mestring innebærer at individet fokuserer på den aktuelle situasjonen og søker å endre, avslutte eller løse de vanskeligheter eller problemer ved bruk av lærte mestringsstrategier. Denne evnen øker med erfaring. Jo bedre man er i stand til å analysere og forstå et problemområde, jo større evne har man til å bevare selvkontrollen i stress-situasjoner. *Følelsesmessig mestring* innebærer at individet fokuserer på de følelsesmessige problemene som er knyttet til en situasjon eller hendelse. Dette kan medføre at man ubevisst søker å redusere eller eliminere det følelsesmessige ubehaget, ved bruk av ulike forsvarsmekanismer, uten at man forandrer situasjonen (Håkonsen, 2011).

4.2 Tabukultur

I følge Søftestad (2004, s. 90) vil fagfolk påvirkes av saker som til en hver tid fremmes i media, de samfunnsforhold og meningstrender som er aktuelle i samtaler blant «folk flest». Hun sier videre at man for å forstå fagfolks følelsesmessige reaksjoner, trengs kunnskap og kjennskap til de tidsaktuelle forhold som påvirker det fagfeltet de befinner seg i. Et kulturelt fenomen som i følge Leira (1990, i Søftestad, 2004, s. 91) er en påvirkningsfaktor er kulturens tabu, et sosialt forbud mot å synliggjøre eller fortelle. En kultur opprettholder sine tabuer med forakt som en mulig sanksjon. For å unngå andres forakt og følelse av skam vil derfor de fleste mennesker underordne seg kulturens norm om at vi skal forholde oss til de tabuiserte hendelsene som om de var ugyldige. Om dette sier Leira (2015, s. 83) at kulturens tabu er utsatte barn og unges største problem fordi tabu forbyr oss å se hvordan de har det. Hadde det vært lov å se dem, kunne de ha fått hjelp. (Thorkildsen, 2015, s. 64) beskriver tabukultur slik:

Når noe er tabu og vi ikke snakker om det, er risikoen for at det som ikke snakkes om, skjer. I tabukulturen kan den som krenker andre, gjøre det i visshet om at offeret antakelig ikke vil si det til noen, og heller ikke vil bli trodd. Tabuer er på mange måter overgriperens beste venn.

Seksuelle overgrep er et fenomen som de fleste kjenner til, og kunnskap er formidlet til både fagfolk og til folk i sin alminnelighet de siste 30 årene. Til tross for dette så er temaet fortsatt preget av tabuisering. Når omsorgssvikten er utenfor en egen erfaringsverden og fatte evne, så søker man forklaringer på barnas uttalelser, atferd og signaler innenfor det som er kjent. Man må ha kunnskap om mennesker som forgriper seg for å tro at det barnet forteller er sant framfor å tolke barnets uttalelser som løgn, fantasier, misforståelser eller uttrykk for andre problemer (Søftestad, 2008).

4.3 Samarbeid

Når skole – hjem samarbeidet ikke er nok for å hjelpe elevene har kontaktlærer behov for å søke bistand fra andre for å gi eleven god nok hjelp. Samarbeid internt på skolen er tverrfaglig. Skolens interne hjelpeapparat kan blant andre være sosiallærer, spesialpedagogisk team, sosionom ansatt av skolen eller rektor. Samarbeid med eksterne etater, barnevernet, PP – tjeneste, politi og liknende er tverretatlige samarbeid. Tverretatlige samarbeid kan på enkelte områder være regulert i lovverk eller forskrifter og krever derfor ofte noe systemkunnskap i forkant av samarbeid (Ropstad & Tønnesen, 1998, s. 86).

Informasjonssvikt og samarbeidsproblemer kan hemme kommunikasjon mellom meldere og barnevernet, dette understreker hvor viktig det er at partene har fokus på god dialog og samarbeid. Ikke bare i hver enkelt sak men kontinuerlig, for å fremme et konstruktivt samarbeidsklima til barnets beste. Noen tiltak som kan bidra til dette er blant andre personlig kjennskap til de ansatte, informasjon om hverandres muligheter og begrensinger, felles kompetanseutvikling og samtaler rundt faglig ståsted, forståelser og fortolkning (Søftestad, 2008, s. 126).

4.3.1 Premisser for samarbeid

Knudsen (2004, s. 43) beskriver følgende tre kriterier for å lykkes med samarbeid; domenekompatibilitet, ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet, og mandatkompatibilitet.

Med domenekompatibilitet menes enheter som kan utfylle og utnytte hverandres kompetanser. Enhetene må samarbeidet som nyttig og oppnå samarbeidsgevinster. Ved fullstendig sammenfallende domene vil det ofte foreligge et potensiale for konflikter mellom enhetene, for eksempel om de samme ressursene, områdene eller klientene. I det ligger at dersom man har samme klientell eller kjemper om de samme ressursene for å utføre sitt samfunnsoppdrag er det vanskelig å få til samarbeid. Uten noen form for overlapping av domene vil enhetene også ofte ha lite å tilby hverandre i et samarbeid.

Ideologisk og kvalitetsmessig kompatibilitet forutsetter at premisset om domenekompatibilitet er oppfylt. For å lykkes med samarbeid må enhetene videre ha kompatible ideologier og kompatible oppfatninger av hverandres kvaliteter (Benson, 1975, i Knudsen, 2004).

Ideologisk kompatibilitet omfatter blant annet syn på hva som er gode arbeidsmåter, kultur, behandlingsformer, hva enheten står for og hva potensielle andre samarbeidspartnere står for.

Kvalitetsmessig kompatibilitet innebærer vurdering av den andres faglige prestasjonsnivå. Nivået bør være slik at enhetene opplever å ha respekt for hverandre, ofte noenlunde likt.

Mandatkompatibilitet sikter til samarbeid hvor de to overstående premissene ikke er nok for at samarbeid kommer i stand. Samarbeid kan da pålegges ved lover og særavtaler utenfra. I noen tilfeller kan det være ønskelig at man får et påtrykk utenfra for å få i stand samarbeid på tvers av enheter. Man kan også gi en av partene et mandat til å være kontrollorgan.

Tillit mellom partene og muligheten for reell nytte av samarbeid beskrives som de avgjørende komponentene for vellykkede samarbeid. Hvis man ikke har eller klarer å opprette tillit mellom partene i samarbeidet ofte kunne oppleve samarbeide som ineffektivt (Knudsen, 2004). Ved mangel på nytte beskriver Knudsen (2004) samarbeidet som bortkastet. Tillit er en forutsetning for vellykket samarbeid. Tillit kan lette overføring av informasjon og kunnskap samt gjør samarbeid lettere. Tillit til samarbeidspartnere kan opparbeides over tid til tross for at samarbeidet i starten ikke oppleves nyttefullt (Grimen, 2008; Knudsen, 2004; Vangen & Huxham, 2009). Knudsen (2004) understreker at det må være nyttig å samarbeide for at det skal være noen mening i å forsøke. Nytte er opplevelse av samhandlingsgevinster. Dette kan være i form av umiddelbare gevinster (synergieffekter) og læringsgevinster som følger over tid fordi partene får et bredere erfaringsgrunnlag og blir kjent med alternative måter å utføre oppgaver på. Umiddelbare gevinster kan være at et godt samarbeid gir mulighet for å yte bedre service overfor elever og deres foreldre. Bedre service kan oppnås ved å minske antall kontorer foreldrene må forholde seg til, unngåelse av motstridende opplysninger, tidskonflikter, og unngåelse av unødvendig datainnsamling og unødig saksbehandlingstid. Nyttefullt samarbeid innebærer mulighet for spesialisering og kan bidra til synkronisering av arbeidsrutiner, operativ rasjonalisering og forenkling av administrative rutiner, noe som gir reduserte produksjonskostnader eller bedre kvalitet. Samarbeid kan styrke kultur ved å fremme tro på at innsats og samarbeid nytter. Læringsgevinster kan være økt erfaring og spesialisert kompetanseutvikling. Økt samhandling og læring på tvers av organisasjonsgrensene samt muligheter for å danne arbeidsteam, sammensatt fra ulike enheter, slik at man kan oppnå de ønskede kompetansekombinasjoner. Identifisering av mulige samarbeidsgevinster krever at en aktivt ser etter verdien av samarbeid. (Knudsen, 2004, s 52).

4.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Det formelle rammeverket fra offentlige meldinger og lover legitimerer og bidrar til et nødvendig grunnlag for samarbeid. Imidlertid utløses ikke samarbeidet mellom partene før en «sak» oppstår, og samarbeid er nødvendig for å oppnå integrerte tjenester. Vanligvis er det ikke noen formelle avtaler mellom de samarbeidende tjenestene, på organisasjonsnivå, knyttet til felles mål, ansvarsfordeling eller strukturering av samarbeidet. Tjenestene er pålagt å samarbeide, men manglende spesifikasjoner rundt hvordan samarbeidene skal forgå, kan være en medvirkende årsak til at det er en utfordring å få til gode tverrfaglige samarbeid i praksis (Willumsen, 2009).

Med tverrfaglig samarbeid menes flere personer med ulike fagbakgrunn og kompetanse som kommer sammen for å tilføre samarbeidet sin kompetanse. Når samarbeidet foregår på tvers av etater kalles samarbeidet for tverretatlig (Kinge, 2012). Når fagpersoner med ulike yrkesutdanning deltar i samarbeid vil ofte ulike verdier, normer, fagsyn og problemoppfatninger lett kunne hemme samarbeidet (NOU 2009: 22). Kinge (2012) mener at god kjennskap til hverandres faggrupper, og tilgjengelighet vil kunne føre til bedre utnyttelse av fellesfaglige ressurser. Tillit og trygghet oppstår i relasjoner dermed vil samlokalisering og nærhet til hverandre som fagpersoner, kunne øke trygghet og redusere forsvarsreaksjoner som blant annet selvheldelse, konkurranse, plassering av skyld og ansvar på andre og handlingsvegrings (Kinge, 2012, s. 252).

Kinge (2012, s. 239) mener at det er behov for hyppige samarbeidsprosjekter som inkluderer samtlige sentrale aktører, og at departementene må samarbeide tettere. Dette vil kunne gi gode modeller og gode praksiserfaringer. Mange kommuner har samlokaliserte tjenester og ser betydningen av nærhet i kontakten mellom de ulike tjenesteyterne. Sentrale tjenester som barnevern, helseetat, barnehage, skole og PPT har sine kontorlokaler under samme tak, med mulighet for hyppig både formell og uformell kontakt (Kinge, 2012, s. 245). Det er naturlig at ulike profesjoner betrakter verden gjennom ulike briller. Barnevernet vil for eksempel raskt kunne fange opp symptomer som kan forstås i en barnevernfaglig sammenheng som svak eller mangelfull omsorg, mens en pedagog vil kunne avdekke læringsvansker. Styrken tverrfaglige samarbeidet, vil ligge i utvekslingen av spesialkompetanse og erfaringskunnskap, og konklusjoner som er basert på en felles vurdering (Kinge, 2012, s. 59). Dersom samarbeidet mangler den helhetlige faglige bredden og kompetanse, kan man ofte trekke forhastede slutninger og se for begrenset på et komplisert symptombilde (Kinge, 2012, s. 61). Kinge (2012, s. 59) sier at man med økt innsikt, forståelse og kunnskap øker forutsetningene for å gi

god tilrettelagt og treffsikker hjelp, samtidig reduseres faren for feiltolkning, misforståelser og feilaktige konklusjoner.

4.4 Organisasjonskultur

Med organisasjonskultur menes hvordan mennesker kan utvikle felles mønstre av meninger og holdninger som gir seg utslag i bestemte måter å handle og løse problemer på. Kulturen som utvikler seg vil være påvirket av hva som oppstår gjennom samspill mellom mennesker i organisasjonen, faktorer gitt utenfra og de arbeidsoppgavene som gjøres i organisasjonen. Arbeidsoppgavene som utføres vil være med på prege hva som legges vekt på, hvordan medlemmene forholder seg til hverandre og til arbeidet, og etter hvert hva de tror på (Bang, 2011; Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Organisasjonskultur kan ha sterke effekter på atferden til medlemmene en organisasjon. Kulturen vil påvirke de ansattes opplevelse av tilhørighet og fellesskap, motivasjon og tillit. Dette vil videre ofte føre til at man internaliserer fellesskapets mål og verdier, og medvirke til at samarbeid mellom ansatte, grupper og ledelse blir enklere. En kultur vil også gi føringer for hvordan ansatte bør handle i gitte situasjoner gjennom grunnleggende antakelser, verdier og normer som avgrenser oppmerksomhet for hva som oppfattes som relevant og viktig for arbeidsoppgavene. Videre vil kulturen ha stor betydning for hvordan ansatte former en etikk som gir holdepunkter for å skille mellom hva som er rett og galt, og godt og dårlig. Dette gir retningslinjer for hvordan man skal opptre som representant for organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik 2013).

Schein (i Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 131) hevder at kultur eksisterer på tre kulturelle nivåer. Det første nivået er grunnleggende antakelser. Dette er kjernen i enhver kultur. Det vi tar forgitt og betrakter som sant. Denne delen er vanskelig å avdekke, men reflekteres i verdier og atferdsnormer som utgjør kulturens andre nivå. Verdier sier noe om hva som verdsettes, hva man er opptatt av å ivareta og fremme, og at man tar bevisste valg om at noe er godt og at noe annet er dårlig. Normer er uskrevne regler som angir hva som er passende å gjøre i ulike sammenhenger. I organisasjoner vil normer for atferd ofte være formalisert i form av regelverk, rutiner og formelle etiske standarder, samtidig vil noen normer også være uformelle. Det tredje nivået er artefakter, og er de uttrykk for kultur som man kan observere. Artefakter kan være konkrete fysiske gjenstander, tekst, språk atferd, som igjen er uttrykk for de underliggende kulturelementene, grunnleggende antakelser, verdier og normer. Ved å tolke hva artefaktene symboliserer kan man si noe hva som kjennetegner underliggende

kulturelementer i organisasjonen. De ulike elementene påvirker hverandre gjensidig. De grunnleggende antakelsene er med på å skape artefakter. Samtidig vil artefaktene være med å forme og forsterke normer og verdier, som igjen vil påvirke de grunnleggende antakelsene (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Gjennom utdanning tilegner man seg ikke bare kunnskap, men også verdier, holdninger og sosiale identifikasjoner som man bringer med seg når man ansettes i en organisasjon. Effekten av de kulturelementene man internaliserer gjennom utdanning vil aldri totalt kunne elimineres, selv om organisasjoner gjennom sosialisering, disiplinering og kontroll kan påvirke de ansattes organisasjonsatferd betraktelig. Dette gjelder spesielt for profesjonsutdannelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Studier viser at personer med lik utdanningsbakgrunn ofte vil søke sammen på arbeidsplassen, og ofte opprettholde kontakt med profesjonskollegaer på andre arbeidsplasser. Gjennom sosialt samvær støtter de hverandres holdning i arbeidet, og forsterker tendensen til å tenke og å handle likt. Dersom organisasjonens normer, verdier og retningslinjer for arbeidet kommer i konflikt med deres faglige normer, verdier og standarder, er tendensen til at profesjonelle vil være mer lojale mot egen profesjonskultur enn mot verdier og normer som er ment å være organisasjonens formelle kultur (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 155).

Læring blant profesjonskollegaene foregår på premisser formet av egne begreper og egne forståelser, som de blir mer og mer fortrolig med, mens andre perspektiver, begreper og teorier blir fjernere og forbundet med «de andre». Spesialistene fordyper seg gjerne i interne eller egne problemer, og forholdene for andre grupper er mindre interessante og kanskje heller ikke kjent for dem (Nylehn, 2002, s. 60). Spesialisering nedfelt i organisasjonens struktur kan svekke forbindelsene mellom ulike grupper ansatte. Gruppene kan bli fremmede for hverandre, og en konsekvens av dette er at de kun involverer seg deres hovedoppgaver (Nylehn, 2002).

All samhandling er sosial og foregår mellom mennesker. Det enkelte individ må gjøre det som er best for fellesskapet, og eventuelle personlige interesser må vike for fellesskapet. Deltakerne i et samarbeid er ofte medlemmer av forskjellige kulturer. Dette betyr at de kan ha ulike verdier, forholder seg til ulike normer, ulike teknologier, snakker ulike språk og benytter ulike symboler. (Jacobsen, 2004). Organisasjonskultur kan være en medvirkende årsak til at samhandling er utfordrende. En organisasjonskultur kan begrense en organisasjons evne til å

oppfatte impulser utenfra og likeså friheten til å reagere på slike impulser ved at aktørene i organisasjonen er innfanget i en kontekst av etablerte tankebaner, fortolkningsnormer, verdinormer og språk. Ofte skaper kultur samhold innad i organisasjon og avstand til andre kulturer. For å minske avstanden mellom ulike enheter kan et tiltak være å skape en felleskultur mellom enhetene (Bang, 1988 i Jacobsen, 2004, s. 91; Jacobsen, 2004; Knudsen, 2004). En mulig måte å bygge ned profesjonelle barrierer på er å lage mer multiprofesjonelle organisasjoner. Et annet tiltak kan være tverretattlig utdanning, som vil kunne skape felles språk, teknologi, normer og verdier. Slik vil man lære hverandre å kjenne, og barrierene for kontakt senere senkes (Jacobsen, 2004).

Et viktig trekk ved sosiale grupper er at gruppestrukturen varierer. En skole har for eksempel en formell struktur og de ansatte i skolen sine oppgaver eller plass i systemet er klart definert. Plasseringen i systemet kalles sosial posisjon. Til denne posisjonen er det knyttet bestemte forventninger og den sier noe om hvilke rettigheter og plikter man har i forhold til andre i det samme systemet. I den grad man lever opp til posisjonens forventninger, utøver man en rolle. Hvordan man utøver rollen kalles videre rolleatferd. Denne atferden er et resultat av samspillet mellom individ og omgivelsene, og vil derfor variere. Når man deltar i ulike sosiale grupper og har forskjellige roller kan man oppleve å være i en rollekonflikt. Ofte håndterer man å av og til være i rollekonflikt men over tid kan de være mer alvorlig og være uheldig for den enkeltes psykiske velvære. Ofte kan inter-rolle-konflikter løses ved at man vurderer en rolle som viktigere enn den andre, mens intra-rolle-konflikter er knyttet til konflikt mellom positive og negative sider ved samme rolle. I tillegg kan man oppleve at andres forventninger til vår rolle ikke samsvarer med vår egen (Raaheim, 2002).

Flere ulike kulturer, subkulturer, kan utvikles og eksistere side ved side i en og samme organisasjon. De ulike subkulturene i en organisasjon vil ofte stå i en eller annen relasjon til hverandre, det kan for eksempel være knyttet til utdanningsgruppe eller alderskultur (Bang, 2011; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Subkulturene i en organisasjon kan virke støttende eller fremmende på hverandre, de kan være i konflikt å virke hemmende og de kan være uavhengige og dermed ikke påvirke hverandre (Martin, 2002, i Bang, 2011, s. 30). Subkulturer i konflikt kan skape utfordringer i en organisasjons identitet i form av at det oppstår en «vi – de» holdning mellom funksjonsheter, yrkes- eller profesjonsgrupper og fagideologier. Subkulturer vil ofte betrakte hverandre ut fra en stereotyp oppfatning av hverandre. I stedet for å se at det finnes nyanser vil medlemmene ofte legge vekt på hva som skiller gruppene fra hverandre og forenkle forskjellene. Slike polariserte oppfatninger finner

man ofte mellom ulike utdanningsgrupper. Når subkulturer er i konflikt vil gruppene ofte fremme sin egen gruppes egenskaper som primært positive mens den andre gruppen primært fremstilles negativt. Videre vil man ofte oppfatte den andre gruppen gjennom de briller, kategorier og standarder man har utviklet i egen gruppe, i stedet for å betrakte den andre gruppen på dens egne premisser. Dette samtidig som man ofte er uvillig til å forsøke å sette seg inn i den andre gruppens måte å tenke og resonnerer på (Bang, 2011).

En organisasjons nasjonale og lokale kultur vil prege organisasjonens interne kultur. Organisasjonens bransjetilhørighet vil for eksempel påvirke organisasjonens virkelighetsoppfatninger og spilleregler. Politiske føringer vil likeså virke inn på hvordan organisasjonen tilpasser seg omgivelsene, og hva som blir ansett som viktig og uviktig. Kulturelle føringer fra omgivelsene er gitte betingelser som medlemmene i en organisasjon vanskelig kan påvirke (Bang, 2011). Verdier, normer og forventinger i en organisasjons omgivelser har betydning for hvordan organisasjonen oppfattes og blir akseptert i omgivelsene. Den eksterne kulturen medfører et press for å tilfredsstille omgivelsenes forventinger og organisasjoner kan ofte ta hensyn til dette i målformuleringer, uten at det nødvendigvis har praktisk betydning for arbeidet som blir gjort (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

4.5 Holdninger

Drugli (2008) forklarer hvordan ulike holdninger i arbeid kan påvirke avdekking av omsorgssvikt:

Arbeid med barn som vekker bekymring og deres familier vil utfordre også mer personlige forhold som følelser og holdninger hos hver enkelt fagperson. Disse følelsene og holdningene vil sette sitt preg på det arbeidet som utføres og bør derfor bevisstgjøres, reflekteres over, og også endres om nødvendig.

En barnehage ansatt eller en lærers holdninger til et barn med utviklingsproblemer kan være avgjørende for om de velger å melde fra om sin bekymring ovenfor barnet eller ikke.

Holdningene som ligger til grunn er avgjørende for om man ser barnet som grunn til den bekymringsfulle atferden man reagerer på eller om man ser etter andre grunner til at barnet oppfører seg slik som det gjør. På bakgrunn av dette ser man at det er viktig at alle som arbeider med barn er villige til å reflektere over og drøfte sine egne holdninger og atferd. En bør være bevisst på å skille mellom egne følelser og fakta, å unngå å trekke raske konklusjoner om hvordan et barn er, og hvorfor det er slik (Drugli, 2008).

Holdning er et begrep som beskriver noe vi ikke kan observere, men som kommer til uttrykk gjennom en persons verbale ytringer og gjennom det han eller hun gjør. Vi tolker det vi observerer og bruker begreper som holdning for å beskrive det vi tror er en forklaring på en persons reaksjon i ulike situasjoner. I enkelte tilfeller kan vi også ta feil og tillegge andre holdninger de ikke har (Raaheim, 2002). Holdninger er evaluerende, vurderende eller dømmende – i positiv eller negativ retning. En holdning innebærer dermed at vi tar et standpunkt (Håkonsen, 2011). Vi kan si at holdninger etableres gjennom ulike kognitive, affektive og atferdsmessige prosesser, gjennom et samspill av alle tre prosesser eller utelukkende på basis av en av dem. Denne trekomponentmodellen mener at man ikke har en holdning før man har evaluert en hendelse, et fenomen eller et objekt på en evaluerende måte. Man må vurdere det som skjer gjennom et man tenker (kognitivt), føler (affektivt) eller sier og gjør (atferd). Utfallet av vurderingen vil skape grunnlag for en tendens som sier noe om hvordan man vil møte samme objekt i framtiden. (Raaheim, 2002). Holdninger er dermed lært, og i de aller fleste tilfeller er det snakk om en langvarig læringsprosess hvor følelser som tanker og atferdsmessige reaksjoner er involvert. De første årene i vårt liv, hvordan tilknytning skjer og hvordan omgivelsene reagerer på oss, er avgjørende for vår holdning til oss selv, og vårt selvbilde har innvirkning på måten vi tolker og forklarer det som skjer med oss og rundt oss. En annen måte holdninger kan dannes på er gjennom sterke positive eller negative opplevelser som påvirker oss så sterkt at vi kan ha vanskelig for å kvitte oss med dem. Vi identifiserer oss med dem som er like oss selv og trekkes mot mennesker og grupper som har de samme holdningene og verdiene som oss. Vår holdninger har en identitetsfunksjon som vil si at de er et uttrykk for vår kunnskap om oss selv og våre omgivelser, de formidler trygghet og de er nedfelt i vår personlighet gjennom sosialt samspill. Gjennom å gi uttrykk for bestemte holdninger, formidler vi noe om vår kunnskap, eller mangel på kunnskap, om ulike forhold – og på denne måte vet andre «hvor de har oss», dette er holdningenes kunnskaps eller informasjonsfunksjon. Når man skal kartlegge folks holdninger er det viktig å være klar over at holdninger er sammensatte. Det er for eksempel ikke alltid en overensstemmelse mellom de tre holdningskomponentene. I «ansikt til ansikt» situasjoner har mange en tendens til å opptre annerledes enn de vanligvis gjør, noen ganger svarer man det man tror er mest «riktig» å svare – det som er mest sosialt akseptabelt og noen ganger er man ikke helt klar over hvilke holdninger man egentlig har selv (Raaheim, 2002).

Man ser ofte at det er ubalanse mellom holdning og atferd, mellom det vi tenker om et handlingsobjekt, og det vi gjør i forhold til det. Ubalansen kan i enkelte tilfeller forklares ut i

fra måten vi måler en holdning på og ut fra hvordan en utenforstående observerer og forholder seg til det han eller hun observerer. Det er ikke slik at det er et en-til-en forhold mellom holdning og atferd, og det er heller ikke slik at det er noe en-til-en forhold mellom en bestemt kunnskap og en bestemt holdning (Raaheim, 2002). En teori som beskriver forholdt mellom holdning og atferd er Icek Ajzens (1991, i Raaheim, 2002) teori om planlagt atferd. I denne teorien viser Azjen hvordan atferd kan forstås som en konsekvens av individets intensjoner. Intensjonene er videre påvirket av tre forhold: holdning til atferden, subjektiv norm, personens oppfatning av hva andre rundt ham eller henne mener er riktig å gjøre, personens vilje til å følge opp disse opplevde forventningene, opplevd kontroll, at man føler at man er i stand til å utføre en bestemt handling og at handlingen har et forventet utfall. Konklusjonen er at jo mer spesifikk en holdning er, jo sterkere er den, jo mer avgrenset holdningen er, jo større betydning har den for personens liv og jo mer fremtredende den er i personens tenkning og hukommelse, desto bedre vil den kunne forklare atferd. Det er alltid mange forhold som påvirker adferden vår. Blant de viktigste faktorene er de forventninger som andre mennesker har til oss. Det sosiale presset som slike forventninger skaper, kan vi forklare med begreper som roller, normer, lydighet og konformitet. En rolle er uttrykk for forventninger som omgivelsene har til personen og til hvordan personen skal oppføre seg, normer er en verdiskala som beskriver hva som er akseptabel adferd og hva som ikke er akseptabel adferd for personer som fungerer sammen i en sosial enhet. Lydighet forutsetter at andre mennesker utøver en direkte innflytelse på adferden vår og konformitet forklares ved at noen endrer adferden sin slik at den blir i samsvar med andre menneskers adferd og de normene som gjelder for deres adferd (Håkonsen, 2009; Raaheim, 2002).

Det finnes ulike framgangsmåter og teorier om holdningsendring. Det som er viktig når det er snakk om holdningsendring er at man skiller mellom meninger, holdninger og fordommer. Endringspotensialet avhenger ofte av hvor mye en bestemt holdning er basert på grundig vurdering og refleksjon eller i hvor stor grad det er snakk om en «følelsessak». Altså om det er en holdning basert på en kognitiv komponent eller en affektiv komponent. I tilfeller hvor det er snakk om et høyt innslag av den kognitive komponenten vil det kanskje være mest effektivt med saklig informasjon for å skape en holdningsendring mens om det er den affektive komponenten som dominerer så vil det kanskje være nødvendig med en form for indirekte overtalelse eller manipulasjon (Raaheim, 2002).

5.0 Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for valg av metode, fremgangsmåte, praktisk gjennomføring av intervjuene og analyse av datamaterialet (Ryen, 2012).

5.1 Metodevalg

Metode er ulike måter å gå fram på for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2013, s. 111). Valg av metode avhenger av hva man ønsker å undersøke. Kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter, mens kvalitative metoder brukes til å fange opp mening og opplevelse (Dalland, 2013, s. 112). Innen kvalitativ forskning finnes det videre ulike paradigmer som viser til ulike spenninger og motsetninger til hvordan man tilnærmer seg den sosiale virkeligheten, til hvordan mennesket blir oppfattet og hvordan kunnskap blir skapt. Lenge antok forskere at man kunne observere virkeligheten nøytralt. Dette argumenteres det nå mot med at det ikke finnes noen objektiv virkelighet, og at nøytrale observasjoner derfor er umulig. Det anses som viktig å være bevisst egen tilnærming til valg av paradigme for å heve bevissthet rundt egen posisjon og rundt de valg man tar underveis (Ryen, 2012; Postholm, 2005).

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å bruke det kvalitative intervjuet som metode, og å tilnærme meg metoden med et fenomenologisk utgangspunkt. Fenomenologien søker å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen mennesker har når det gjelder et spesifikt fenomen. Denne studien søker å finne svar på hva som hemmer og hva som fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen, gjennom lærere i barneskolens erfaringer og opplevelser av fenomenet, avdekking av omsorgssvikt (Postholm, 2005).

5.2 Forforståelse og nærhet til feltet

Ingen forsker er nøytral og forskningsprosessen påvirkes av ståsted, faglige interesser, motiver og personlige erfaringer (Malterud, 2011, s. 37). Videre vil jeg derfor redegjøre for hvordan min forforståelse og nærhet til feltet kan ha påvirket forskningsprosessen.

Malterud (2011, s. 40) sammenlikner forforståelsen med en ryggsekk. Hun sier at forforståelsen ofte er en viktig side av forskerens valg av tema, og at ryggsekken inneholder erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og en teoretisk referanseramme som forskeren har med seg ved prosjektets innledning. På den ene siden er forforståelsen nyttig mens den på den andre siden kan den bidra til å begrense forskerens åpenhet for å se utover sin forforståelse. For å forebygge dette bør forskeren ha et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse.

Jeg leverte i 2016 en bachelor oppgave om meldeplikten de offentlige ansatte har til barnevernet. Oppgaven var min motivasjonskilde, og bakgrunn til at jeg valgte omsorgssvikt som tema, for denne studien. Som sosionom i skolen, og i jevnlig kontakt med lærere, elever, foreldre og barnevern var det derfor naturlig å spisse studien til å dreie seg om barneskolen.

I gjennomføringen av denne studien har jeg vært bevisst på min forforståelse. Resultatet fra bachelor oppgaven viste at mangel på kunnskap var en medvirkende årsak til at offentlige ansatte ikke meldte sine bekymringer til barnevernet. Jeg startet intervjuprosessen med en tanke om å bekrefte at dette var en sannhet, samtidig ble jeg tidlig bevisst på at dette ikke var hele sannheten. Jeg måtte endre holdningen min til undersøkelsen underveis, og forsøke å løsrive meg fra denne forforståelsen (Haug, 2016). Malterud (2011, s. 41) sier at en studie vil være av dårlig kvalitet om man ikke kan skille prosjektbeskrivelsen og resultatpresentasjonen, og mener at det å neglisjere det kunnskapskorrektiv som empirien presenterer resulterer i upålitelig forskning. Jeg burde fra starten ha jobbet mer aktivt med forforståelsen jeg hadde til studiens tema, jeg kunne ha satt av mer tid, jevnlig, og skriftliggjort de forhold som styrte min inngang til kunnskapen, spesielt på bakgrunn av min sterke tilknytning til temaet (Malterud, 2011).

I intervjusituasjonen vil forforståelsen av temaet og aktuell teori påvirke fortolkningen av informantens utsagn og beretninger (Dalen, 2011, s. 17). Jeg kommer tilbake til praktisk gjennomføring av intervjuene i et senere avsnitt, på bakgrunn av måten intervjuene er gjennomført på, mener jeg at jeg har klart å innhente data uten at min fortolkning underveis har påvirket empirien i den grad at resultatene er upålitelige. Forforståelsen om temaet kan ha påvirket studiens teoretiske referanseramme, de modeller, teorier, begreper, definisjoner og forskning som er brukt til å gi mening og til å strukturere forståelse av materiale og funn. Jeg håper jeg allikevel at jeg har klart å løsrive meg fra bacheloroppgavens teoretiske referanseramme, og at erkjennelsen av å ha vært låst til egen forforståelse av temaet har resultert i en teoretisk referanseramme som samsvarer med innsamlet data og analyse (Malterud, 2011, s. 42).

På den positive siden så mener jeg at forforståelsen jeg har til temaet har bidratt til å stille mange gode spørsmål i intervjuprosessen, og at den har bidratt til at informantene har følt seg forstått og mer positive til å dele informasjon og til å delta i studien (Dalen, 2011).

5.3 Praktisk gjennomføring av intervjuene

5.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Ved valg av informanter må man benytte seg av utvalgsstrategier som tar sikte på å gi data om fenomenet man ønsker å utforske. Strategien man velger legger videre grunnlag for kunnskapens gyldighet og rekkevidde (Malterud, 2011, s. 55). Empirisk data i forskning er underlagt bestemte regler, blant andre et krav om systematisk utvelging av data, som tar sikte på å hindre at data blir valgt på en slik måte at det påvirker resultatet av undersøkelsen. Dette kravet er ikke mulig å etterkomme i denne studien. Jeg har valgt informanter som jeg på forhånd mente at hadde noe å bidra med for å kunne svare på problemstillingen. Dette kalles et strategisk utvalg. Kravet om systematisk utvelging faller dermed bort, og erstattes av et krav om å argumentere på en faglig overbevisende måte for det utvalget som er gjort (Malterud, 2011). Jeg vil videre redegjøre for hvordan utvalget i denne studien er foretatt.

Med utgangspunkt i problemstillingen var det gitt at informantene måtte være lærere som arbeider i barneskolen. Ut fra egen erfaring vurderte jeg at det kunne være vanskelig å få informanter til studien da lærerne allerede har mye å gjøre i sin arbeidshverdag. Jeg valgte derfor å gå til rektor på skolen hvor jeg jobber, for å drøfte mulighetene med han. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju seks lærere fra to ulike skoler. Tanken var at jeg da fikk et bredere innblikk i ulike erfaringer mellom lærerne og mellom de to skolene. Rektor mente at det kunne bli vanskelig å få tillatelse fra rektor ved de utvalgte skolene til å gjennomføre seks timer med intervjuer blant deres ansatte. Dette med grunn i både økonomi og tid.

Sammen ble vi enige om at rektor skulle ta kontakt med seks av sine kollegaer, rektorer ved andre skoler, via mail. Rektorene ble forespurt om å gi meg tillatelse til å intervju to av deres lærere i forbindelse med studien. Dokumentet *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet* (vedlegg 1) og godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata (heretter kalt NSD) (Vedlegg ble 2) ble lagt ved mailen (se vedlegg 4). Fire av rektorene responderte, og satt meg videre i kontakt med to av sine lærere.

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjennomføre tolv intervjuer, og oppsøkte egen rektor for å få lov til å intervju to av lærerne på egen skole. Ryen (2012, s. 89) skriver at når man intervjuer noen man har en nær relasjon til kan medføre mangel på distanse, og at informanten ikke opplever å føle seg fri til å snakket åpent. Dette kan igjen føre til at dataene blir ufullstendige eller skjeve. Jeg hadde reflektert rundt dette da jeg tok avgjørelsen om å intervju lærere fra egen arbeidsplass, men kom fram til at jeg allikevel ønsket å forsøke. Det var først da jeg

skulle analysere dataene, fra det første intervjuet, at oppdaget at jeg ikke klarte å være like objektiv og saklig som i analysen av de andre dataene. Min forforståelse av egen arbeidsplass, i kombinasjon med egen forforståelse av temaet, førte til en opplevelse av å analysere dataene annerledes enn de andre innsamlede dataene (Dalland, 2013). Jeg valgte derfor å se bort fra dataene fra intervjuet med egen kollega, og ikke å gjennomføre det andre planlagte intervjuet, med informant fra egen arbeidsplass.

Ni lærere fra fem ulike skoler ble intervjuet i denne studien, to menn og syv kvinner. På grunn av relasjonen til den ene læren, som nevnt ovenfor, er dette intervjuet ikke nevnt videre i studien. Den videre analysen vil derfor baseres på data hentet fra intervjuer med åtte lærere fra fire ulike skoler. Den ene læreren hadde jobbet i barneskolen i fem år, de andre syv hadde arbeidet i barneskolen mellom 10 og 25 år. De hadde alle ulike kombinasjoner av grunnutdannelse og videreutdannelse. Det ble blant annet nevnt grunnutdannelse som allmennlærer og førskolelærer, samt fordypninger i spesial pedagogikk, skoleledelse og veilednings pedagogikk. Målet med intervjuene vil være å finne fellesnevner i lærernes opplevelser med avdekking av omsorgssvikt, for å kunne svare på problemstillingen (Postholm, 2005).

5.3.2 Anonymisering

Studien er meldt inn til NSD i samsvar med retningslinjene (NSD, 2017). NSD sin tilbakemelding (vedlegg 2) er at studien ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33. Alle data innhentet i forbindelsen med studien er anonyme, og kan ikke direkte eller indirekte knyttes til enkeltpersoner (Dalland, 2012, s. 101).

Intervjuobjektene mottok i forkant av intervjuet dokumentet *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet* på mail (vedlegg 1). Dokumentet beskriver bakgrunn og formål med studien, hva det innebærer å delta i studien og hva som skjer med informasjonen om dem selv. Det blir avslutningsvis beskrevet at det er frivillig å delta i studien og at informantene når som helst kan trekkes seg. Alle intervjuobjektene fikk utdelt dokumentet i forkant av intervjuet, og signerte dokumentet som bekreftelse på at de hadde mottatt informasjon om studien, og at de var villige til å delta.

For å ivareta personvernet til informantene, og til eventuelle elever og andre lærere gjorde jeg i tillegg intervjuobjektene muntlig oppmerksomme på at vi under intervjuet ikke skulle bruke navn, ikke på personer eller sted (Dalland, 2012). I et av intervjuene hvor jeg intervjuet to

lærere samtidig, brukte den ene læreren den andre lærerens navn ved et par anledninger. Da jeg transkriberte dataene valgte jeg her å skrive XXX istedenfor lærerens navn.

5.3.3 Planlegging og gjennomføring

Både søknaden til NSD, og prosessen med å finne intervjuobjekter var med på å starte studien. Søknaden til NSD krevde at jeg måtte ha et klart formål med studien samt detaljer for hvordan jeg skulle samle inn data, og hvordan jeg skulle behandle disse i etterkant av intervjuet (NSD, 2017).

Før jeg startet med intervjuene valgte jeg å lage en intervjuguide (vedlegg 3). Når man lager en intervjuguide bør man reflektere over grad av struktur man ønsker. På den ene siden kan mye struktur blinde forskeren, og man kan gå glipp av eller misforstå fenomener som er viktige for informanten. På den andre siden kan manglende struktur gjøre at man ikke tar opp temaer eller stiller spørsmål som er relevante for det man undersøker. For å kunne finne fellesnevneren i lærernes opplevelser med avdekking av omsorgssvikt valgte jeg en semistruktur på min intervjuguide, med en rekke hovedtemaer som jeg ønsket å komme igjennom i løpet av hvert enkelt intervju (Postholm, 2005; Ryen, 2012).

De fem første intervjuene gjennomførte jeg en til en. Planen var å fortsette med en til en intervjuer, men da jeg skulle avtale intervju nummer seks så viste det seg at informantene hadde oppfattet at de skulle intervjues sammen. Dette fikk meg til å vurdere fordelene og ulempene ved å intervju to informanter sammen i forhold til en og en. Jeg hadde allerede underveis reflektert over at intervjuene ble kortere enn forventet. Jeg opplevde egen forforståelse og nærheten til temaet som utfordrende som intervjuer. Jeg ønsket at svarene fra informantene skulle påvirkes minst mulig av min forforståelse. Dette kan samtidig ha påvirket innsamlingen av data da jeg, slik jeg opplevde det, strevde med å finne en god balanse mellom oppfølgingsspørsmål og egne erfaringer, for å drive samtalen framover (Dalland, 2013). Jeg vurderte derfor at det ville være positivt for studien å intervju lærerne sammen. Jeg vurderte det slik at svarene som ble gitt av informantene ville påvirkes mindre av hverandre enn av min forforståelse, og at jeg som intervjuer fikk en mer objektiv rolle. Jeg vurderte også at om det ikke gikk slik som jeg forventet i det første intervjuet, så kunne jeg gå tilbake til å intervju de to siste objektene en og en. Erfaringen jeg gjorde var kun positiv, og jeg valgte derfor også å gjennomføre det siste intervjuet med begge intervjuobjektene sammen.

5.3.4 Transkribering

For å bli best mulig kjent med innhentet datamateriale transkriberte jeg de syv intervjuene selv. Jeg beholdt lydfilene under hele prosessen for å kunne gå tilbake, på hvilket som helst tidspunkt, om noe skulle være uklart. Det var også ønskelig å kunne gå dypere inn i ulike deler av materialet som under analysen viste seg å være viktig, og å lytte til disse delene om igjen. Dette for å være helt nøyaktig i siteringer eller for å tolke stemning eventuelt andre momenter i viktige segmenter (Dalen, 2011, s. 55).

Da jeg skulle transkribere det siste intervjuet oppdaget jeg at rommet som ble brukt til dette intervjuet ga en helt annen gjenklang enn den jeg hadde hørt på de andre lydfilene. Det ble både utfordrende og tidkrevende å transkribere dette intervjuet. Til en annen gang vil jeg forsikre meg mot dette ved å ta en test med båndopptakeren i det aktuelle rommet i forkant av intervjuet, og eventuelt søke å finne alternativer, i form av annet rom, plassering av båndopptakeren eller liknende for å forhindre at transkriberingen blir så vanskelig og for å forhindre at det resulterer i at dataene blir så utydelige at de ikke kan brukes (Dalland, 2013, s. 177).

5.3.5 Kritisk perspektiv

Jeg vil videre redegjøre for noen av utfordringen jeg møtte på underveis, og hvordan dette kan ha påvirket resultatene.

Ryen (2012, s. 89) skriver at det anbefales å kontakte informanter direkte, og ikke gjennom overordnede. Dette for å etablere en likeverdig relasjon, og fordi en tredjepart ofte ikke kan redegjøre for prosjektet godt nok. Etter å ha mottatt bekreftelse fra rektorene til de aktuelle skolene, med navn på to deres lærere som jeg kunne intervju, tok jeg kontakt med lærerne en og en for å avtale tid til gjennomføring av intervju. Alle informantene ga uttrykk for at temaet for studie var interessant og viktig. Jeg opplevde ikke at det hadde noen stor negativ innvirkning på intervjuene at jeg ikke hadde tatt den innledende kontakten med informantene selv. Samtidig antar jeg at noen ting ville ha vært annerledes om jeg selv hadde tatt kontakt med lærerne, og om jeg hadde vært den som informerte de om formålet med studien. For eksempel var noen av lærerne godt forberedt til intervjuene med notater, noen visste hva temaet var mens andre virket overrasket over at de skulle intervjues. Grad av forberedelser og for forståelse blant lærerne, kan ha hatt innvirkning på de innsamlede dataene, og ført til at ulike tema har blitt ulikt vektlagt i de ulike intervjuene (Dalland, 2013; Postholm, 2005).

Jeg nevnte tidligere at jeg i utgangspunktet ønsket tolv informanter til å delta som informanter i studien. Jeg endte opp med ni. Jeg har fortløpende vurdert om jeg trengte flere informanter eller om ni var nok. Kvale (1996, i Ryen, 2012, s. 93) sier at man når et slags metningspunkt i innhenting av data, hvor nye intervju begrenset bidrar med ny innsikt. Jeg vurderte behovet for nye data etter at jeg var ferdig med analysen, og vurderte at det ikke var behov for mer data.

Etter å ha gjennomført studien er jeg ydmyk for at gjennomføringen av studien, og resultatene er preget av at det er først gang jeg bruker metoden. Dalland (2012, s. 114) sier at jo bedre du behersker metoden, jo bedre blir resultatene.

5.4 Analyse

5.4.1 Gjennomføring

Feltarbeid, analyse og tolkning er en lang prosess og blir ofte en runddans, ikke en rekke påfølgende stadier. Det er en tidkrevende og kreativ prosess med rom for mye tvil, som tilslutt skal bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data (Ryen, 2012, s. 145).

Kvalitative studier, deriblant fenomenologien, fordrer at forskeren er lojal til informantenes opprinnelige utsagn og meninger. Det legges vekt på at det finnes en virkelighet for respondenten, denne virkeligheten skal gjengis så riktig som mulig i analysen. Samtidig vil prosessen fra rådata til kategorier innebærer dette reduksjon av datamengden (Malterud, 2011; Ryen, 2012). Dette krever at man som forsker viser lojalitet til informantens opprinnelige utsagn og meninger, til tross for at det er utfordrende å forende analytisk reduksjon med aktiv nærhet til den levende kunnskapen. Ved hjelp av dekontekstualisering kan man løfte ut deler av dataene for å se det sammen med andre deler av materialet som sier det samme. I rekontekstualiseringen sørger man for at materialet fortsatt stemmer overens med den sammenhengen det ble hentet ut fra. På denne måten valideres delene opp mot helheten og man bevarer informantenes virkelighet (Malterud, 2011, s. 93).

I den videre analysen tar jeg utgangspunkt i Giorgis fenomenologiske analyse, som beskrevet i Malterud (2011, s. 96-110). Analysen gjennomføres i fire trinn:

- Helhetsinntrykk
- Identifisering av meningsdannende enheter

- Abstrahering av de meningsdannende enhetene
- Sammenfatning

For å danne et helhetsinntrykk anbefaler Malterud (2011) å skrive ut alle transkriberingene. Når man leser gjennom materialet skal man så se etter helhet og mulige temaer, framfor detaljer.

Allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden forelå det en antakelse om relevante temaer. Et tema var kunnskap. Ved å fortelle om utdanning, formell og uformell, relevant kurs til temaet omsorgssvikt og erfaring ønsket jeg å høre hva lærernes opplevelse av om de har nok kunnskap til å kunne avdekke omsorgssvikt blant sine elever. Andre tema var skolens rutiner når lærerne var bekymret for en elev, lærernes egen vurdering av egen og skolens terskel for å melde fra ved bekymring til barnevernstjenesten, hva som hemmer og fremmer avdekking og hvilke erfaringer lærerne har med å samarbeide med barnevernstjenesten. Underveis i intervjuprosessen jobbet underbevisstheten stadig med å flytte data rundt i de ulike temakatalogene. Samtidig dukket det opp nye temaer som jeg ikke hadde tenkt på i forkant, blant andre tegn på omsorgssvikt og organisasjonskultur. Under transkriberingen noterte jeg tanker underveis i alle katalogene for å danne meg et helhetsinntrykk av dataene og aktuelle temaer (Dalland, 2013; Ryen, 2012). Dette skulle jeg i følge Malterud (2011) forsøke å legge til side. Jeg valgte å notere fortløpende tanker mens jeg leste. Etter å ha lest igjennom å dannet meg en foreløpig oversikt over temaer, oppsummerte jeg temaene og vurderte hvordan hvert enkelt tema kunne belyse problemstillingen. Sett i forhold til intervjuguiden er det i følge Malterud (2011) et godt tegn på at man ikke er bundet for mye av sin forforståelse at det dukket opp nye temaer underveis.

Det neste trinnet i analysen er identifisering av meningsbærende enheter. I dette trinnet skal man finne de delene av teksten som belyser problemstillingen og systematisere dem. Dette blir kalt koding. Jeg laget et fargesystem, i tillegg til at jeg noterte i margin, og på et eget ark når data passet i flere kategorier eller når jeg oppdaget noe interessant i dataen som jeg ønsket å se nærmere på. Når det dukket opp nye koder, gikk jeg tilbake i teksten for å sjekke ut om det fantes flere meningsbærende enheter som samsvarte med de nye funnene. Videre klippet jeg ut de ulike meningsbærende enhetene og limte beslektede tekstelementer inn i egne word dokumenter. Dette kalles systematisk dekontekstualisering. Samtidig beholdt jeg en versjon de komplette transkriberingene for å til slutt å kunne vurdere funnene opp mot helheten (Malterud, 2011).

I tredje trinn av analysen skal man ta for seg hver enkelt kodegruppe og sortere materialet i tilsvarende subgrupper. Denne prosessen resulterer i et kondensat. Kondensatet skal gjenfortelle og sammenfatte subgruppen, helst ved bruk av informantenes egne ord og begreper. I løpet av denne prosessen ble noen av enhetene vurdert til å passe i andre kategorier enn jeg opprinnelig hadde tenkt, mens andre enheter ble tatt vekk (Malterud, 2011).

Analysen av dataene resulterte i følgende tre kodegrupper:

- Kunnskap
- Samarbeid
- Organisasjonskultur

I analysens siste trinn ble enhetene satt sammen, rekontekstualisert, til gjenfortellinger som jeg håper er lojale mot informantenes stemmer, og som gir leseren innsikt og tillit.

5.4.2 Validitet og reliabilitet

Et krav til metode er at metoden skal gi troverdig kunnskap. Dermed må kravene til validitet og reliabilitet være oppfylt. Med validitet menes at det som måles må ha relevans og være gyldig i forhold til problemstillingen. Reliabilitet sikter til pålitelighet. Man skal utføre alle målinger nøye og alle feilmarginer skal angis (Wallén, 1993, i Dalland, 2013, s. 52; Dalland, 2013; Østby, Helland, Knapskog, Larsen, Moe, 2013). Reliabilitet eller pålitelighet, sikres ved forskerens forskningskvalitet. Forskeren er selv studiens viktigste instrument, og kvalitet i fenomenologiske studier blir sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Pålitelighet sier noe om hvor godt analysen forsvare fortolkninger gjort av informantenes utsagn, hvor godt funnene er frie for forutinntatte synspunkt. For å utføre studien så pålitelig og som mulig og sikre validitet har jeg i dette kapittelet forsøkt å synliggjøre egen subjektivitet ved å redegjøre for min forforståelse og nærhet til feltet, samt detaljert beskrivelse av gjennomføring av intervjuene og analysen, og jeg har behandlet innsamlet data så nøyaktig og pålitelig som mulig. Ved å ta opp intervjuene er studiens metodiske reliabilitet styrket ved at jeg har kunne forholde meg til et som har blitt sagt ord for ord. For å styrke validiteten er alle de transkriberte intervjuene blitt tatt utskrift av og brukt aktivt gjennom hele prosessen. Utskriftene har vært tilgjengelige for nytolkning, og blitt brukt etter hvert som forståelsen av studien har utviklet seg over tid. Validitet er videre søkt sikret ved at informantenes utsagn er rimelig dokumentert og logisk konsekvente, og at kategorisering representerer kategorier i samsvar med lærernes erfaringer (Postholm, 2005; Østby, Helland, Knapskog, Larsen, Moe, 2013).

6.0 Resultater

6.1 Kunnskap

Resultatene tyder på at de ulike skolene har ulikt fokus på omsorgssvikt som tema, og at lærerne har ulik kunnskap og kompetanse når det gjelder omsorgssvikt. En lærer sier: *Jo mer man vet om jo mindre truende blir ting tror jeg.*

En lærer forteller at hun kun gjennom saker, hvor elever hun har hatt har fått oppfølging fra andre tjenester, har fått kunnskap og veiledning i temaer som omhandler omsorgssvikt. Hun nevner å ha fått veiledning i traumbasert omsorg, og at det i hovedsak har vært PP – tjenesten som har stått for veiledningen, noen ganger også ABUP og mobilt team. Hun legger til at det ikke har gått direkte på omsorgssvikt, men hvordan man skal ivareta hele elevgruppen. Hun forteller videre at hun ikke kan huske at skolen har hatt omsorgssvikt som tema på planleggingsdager eller andre kurs. Læreren sier at hun syns avdekkingsbiten er vanskelig, selv om hun opplever at hun gjenkjenner avvikende atferd og tegn hos elevene, er hun usikker på hva omsorgssvikt er, hva som er innenfor normalen og ikke. For å trygge skolens ansatte mener hun at det er viktig at de får påminnelser på hva de skal se etter, på hva de skal si og gjøre, og om når meldeplikten trer i kraft. Uten kunnskap blir det opp til hver enkelt av oss sier hun.

En annen lærer forteller at han ikke har noen utdanning, i form av kurs eller annet, i forhold til omsorgssvikt. Han mener samtidig at det aller viktigste for å fremme avdekkingen av omsorgssvikt i barneskolen er kunnskap. Han sier at han opplever at omsorgssvikt som tema har fått mer fokus i den siste tiden men at lærerne som står i førstelinje, som møter elevene, bør ha mer kunnskap. Kunnskap om hvordan andre instanser jobber, hvilke tegn man skal se etter, hva er god nok omsorg, hva er akseptabelt i samfunnet og omgivelsene. Han understreker videre at alle skolens ansatte må være kjent med hvilke rutiner skolen har når man er bekymret for en elev.

En av lærerne forteller at hun har hatt et dagskurs om seksuelle overgrep, med fokus spesielt på incest, men at dette var da hun jobbet i barnehagen. Hun sier at hun for ikke så lenge siden hadde et lignende kurs i regi av skolen hvor hun jobber nå, men at det ikke er sånn at om du har hatt et kurs så kan du det. Hun sier at kunnskapen må holdes ved like.

Den neste læreren jeg intervjuet forteller at hun heller ikke gjennom sin utdanning har fått noe kunnskap om omsorgssvikt, men at hun i skolens regi nylig hadde vært på et kurs som de

ansatte kunne melde seg på, frivillig. Hun mener at skolens ansatte trenger kunnskap for fremme avdekking av omsorgssvikt. Hun sier at det trengs en felles forståelse for når man skal melde og at hun opplever at det i dag, er manglende rammer rundt dette.

To av lærerne forteller at de har hatt tre ulike forelesere inne på planleggingsdager, hvor temaene har vært aktuelle i forhold til omsorgssvikt. De nevner at de blant annet har fått kunnskap om Barnehuset og hvilke tegn de som skole kan være obs på. De to siste lærerne jeg intervjuet sier at de kun har fått kunnskap gjennom erfaring, i arbeidet med elever som har trengt ekstra oppfølging, og i samarbeid med andre instanser.

En av lærerne opplever at skolen som system ønsker at de ansatte skal vite mest mulig om temaet, omsorgssvikt, og at de skal kjenne igjen tilfellene når de oppstår. Læreren mener at den kunnskapen man ofte sitter igjen med er gjennom erfaring, fra når man faktisk står oppe i sånne saker. Han sier også at fokuset på temaet gjerne øker når man har elever hvor dette er en aktuell problemstilling. Dette er flere av lærerne enige i. Erfaringen gjør de mer avslappet i forhold til temaet, samarbeid med foreldrene og man kjenner lettere igjen tegnene på omsorgssvikt. En av lærerne sier at den kunnskapen han besitter om temaet mest er tilegnet gjennom erfaring, i arbeid med elever og foreldre hvor barnevernet har vært involvert.

Alle de intervjuede lærerne anser kunnskap som nødvendig for å fremme avdekking av omsorgssvikt. Fem av informantene nevner også at elevene og foreldrene bør få økt kunnskap om temaet.

En av lærerne forteller at de i fjor hadde et læreverk, på andre trinn på hennes skole, som satt på dagsordenen at de skulle ta opp vold og seksuelle overgrep i undervisningen. Det ble vist en film og det ble snakket om valg, hva som er lov og ikke lov, hvem de kan snakke med og forhold til egen kropp og å sette grenser. Hun sier at kunnskapen og bevisstgjøringen kan være med på å forebygge så vel som å avdekke.

Hun forteller:

Men jeg tror allikevel at vi aldri må slutte å gi ungene den samme grensen for egen kropp for vi vil jo gjerne at det er den voksen som bestemmer ikke sant. Det er de voksne som gjør sånn og sånn, men det er jo ikke alle voksne som gjør det som er lurt og bra for de og det må de jo også vite. De skjønner jo det når jeg sier det at. Jeg kan spørre en elev «Hvorfor slår du» Nei jeg vet ikke. Men hvis jeg hadde slått så hadde jeg kommet i fengsel. Jeg har jo ikke lov å slå. Og så. Men jeg skal jo ikke slå når jeg blir voksen. Ikke sant. For det skjønner de men når

skal vi øve da? Da må vi øve når vi er små. For eller så er det jo ikke så lett å stoppe når man blir voksen heller. Og det har vi ikke lov til. Og det er derfor jeg tenker, å i forhold til vold. De må kjenne; Syns jeg dette er greit eller syns jeg ikke. Men da må de voksne tørre å sette de ordene på det. Du må øve de på å kjenne på det. At neste gang mamma eller pappa eller noen andre. Nei dette vil jeg ikke mer. Stopp. Altså at man må øve seg på de strategiene der. Eller så tror jeg bare at redselen og følelsen og lojaliteten og. Jeg tror det er mye som kommer fram da hvis ikke.

To av lærerne nevner barns lojalitet til foreldrene sine som en faktor som hemmer avdekking, og begge er enige i at kunnskap til barna kan være med på å gi barna trygghet til å snakke med andre voksne, hvis de bærer på hemmeligheter de bør dele med andre.

En annen lærer forteller at de ikke har tilsvarende på deres skole men mener at informasjon til elevene er lurt. Læreren har selv opplevd at uvitenhet om barnevernstjenesten kan oppleves traumatisk for enkelt elever. Læreren forteller at elever kan ha hørt negative ting om barnevernet fra foreldrene, og at de derfor reagerer sterkt negativt om barnevernet blir nevnt.

De andre lærerne forteller at de ikke finnes faste opplegg, som de vet om, for å gi kunnskap til elevene om temaet omsorgssvikt på deres skole. En lærer sier at helsesøster på deres skole har et opplegg for de litt eldre elevene på deres skole mens en annen sier at *Alarm telefonen for barn og unge* og *Sinnemann* har blitt presentert på deres skole.

Flere av lærerne mener at kunnskap til elevene og til foreldrene vil føre til større åpenhet og at temaet dermed vil bli mindre skambelagt.

Den ene læreren forklarer det slik:

Det er skremmende for foreldre og det er skremmende for barn. Foreldrene føler at de ikke har oppnådd det de ønsket i forhold til oppdragelse og barnet ser jo bare for seg at de blir hentet. Ja så der er vi tilbake igjen på informasjon. Hva er prosessen, hva skjer, hvorfor gjør vi det, hva skjer med søknaden eller papirene, meldingen. Fra den går fra skolen og til de kommer hjem til dere eller innkaller til samtale eller innkaller til møte. For det er veldig mange som enda tenker at barnevernet bare kommer hjem og henter barna med en gang. Det er mange som enda sitter igjen med den tanken.

Lærerne mener at foreldrene bør informeres om skolens plikter og hva barnevernet jobber med. En lærer sier:

Også har jeg også tenkt på en ting til men jeg vet ikke om det er noen god ide altså men jeg har tenkt litt sånn at veldig mange har et sånn ambivalent forhold i forhold til dette med barnevernet. Og så har jeg tenkt hva kan vi gjøre. Hva kan vi som skole gjøre for at vi får fram at det faktisk er et gode, det er noen som vil hjelpe. Det er noen som ikke vil. Og barnevernet kommer ofte inne likevel når det er saker men jeg tenker kan vi ligge i forkant, i fredstid kan vi informere litt. Hadde det for eksempel i forkant gått an på et foreldremøte, på et trinn, alltid på andre eller ligger det noe så kunne man ha hatt et sånn bra opplegg. Og det der få ned litt av de fordommene og det der så si litt hvordan barnevernet hjelper og hva de kan hjelpe til med.

En annen påpeker:

Mange av de som trenger å vite mer om det for å vite hva barnevernet dreier seg om også gjerne de som ikke møter på sånne arrangementer og tilstelninger på skolen. Det er i hvert fall min erfaring at et tegn. At foreldre som trenger hjelp er de foreldrene som holder seg unna.

Lærene kommer med flere forslag til hvordan skolen best kan informere foreldrene. De nevner førskoledagen, foreldremøter, temakvelder i regi av skolen som tenkelige arenaer for informasjonen, og en nevner at informasjonen gjerne må komme fra en annen instans, utenfor skolen, for eksempel helsesøster.

6.2 Tegn som bekymrer

En lærer beskriver at tegn som vekker bekymring slik:

Det er gjerne to typer atferd, det er enten den veldig stille atferden eller den veldig urolige aggressive atferden. Men du kan ikke liksom bare se på det du må se på flere ting. Det kan være at en enn begynner å registrerer enten ting de sier eller ting de får lov til hjemme, eller man kan tenke hvorfor har du ikke lagt deg, hvorfor er du sammen med, nesten sånne banale ting som niste pakke, kommer de, kommer de ikke, kommer de veldig skitne, det er liksom summen av ting som jeg føler kanskje er det som begynner å vekke min interesse. Å hos noen så tenker jeg , er ikke du for liten til å ha en sånn seksualisert atferd for eksempel. Hvis du har barn som er veldig opptatt av «å sekse». Og de bruker begrepene eller de har fokus på kjønnsorgan. Så er det hvert fall sånn at man begynner å notere litt, og legge merke til ting.

Hun mener at det er lettere å oppdage de tingene som går på ren omsorgssvikt, mangel på struktur, manglende niste, at eleven ikke er kledd for vær og vind, at foreldrene ikke er «på», enn å oppdage vold og seksuelt misbruk, da dette er mindre synlig.

Lærerne er stort sett enige om hvilke tegn som vekker deres bekymring. De sier at de ofte kan se at eleven ikke har det greit, og at det er noe som er galt. Det kan være tristhet, og fornemmelse av at gleden de viser ikke er helt ekte. Atferd og endring av atferd nevnes av alle. Videre nevner de fleste dårlig oppfølging hjemmefra, ikke niste, skitne klær, dårlig hygiene, at eleven kommer mye for sent og/ eller ikke gjør lekser, at man oppdager at eleven lyver på vegne av foreldrene. At foreldrene ikke møter på arrangementer og tilstelninger. Det at de holder seg unna er aldri noe godt tegn sier en av lærerne.

Samtidig virker lærerne å være reflekterte over at bekymring gjerne bygger seg opp over tid, og at tegnene ikke nødvendigvis skyldes omsorgssvikt.

En lærer sier at hun tror at de veldig stille elevene av og til kan gå under radaren. De gjør det de får beskjed om, de fungerer bra i skolearbeidet og de gjør leksene sine. Men de er ofte ikke så lett å få i tale. Hun presiserer at det ikke er sånn at hun tror at mange av de stille elevene blir omsorgssviktet, men at det kan være vanskeligere å avdekke de som eventuelt måtte finne seg i den gruppa.

Den andre læreren sier at hun tror at det er lettere å avdekke omsorgssvikt hos de minste elevene da de er så ærlige og mer tillitsfulle i den alderen. Hun spør kollegaen sin hva hun tenker da hun har mer erfaring med de eldre elevene. Kollegaen svare at hun vil tro at barna lærer seg veldig godt strategier for å dekke over, og at de blir flinkere til det jo eldre de blir.

Først kommer magesfølelsen, ved avvikende atferd, og så kobler hodet seg på ved konkrete ting som manglende niste forklarer den ene læreren. Da må du i dialog med foreldrene og da er terskelen for å ta en telefon til foreldrene, for å si «jeg opplever sånn og sånn» lav sier hun.

6.3 Skoleorganisasjon

De gjennomførte intervjuene viser at det er store forskjeller i rutiner for hvordan man skal gå fram når man er bekymret. Både mellom skolene, og internt mellom lærerne.

Noen tar opp bekymring med foreldrene selv, andre vurderer situasjonen og får med seg andre i denne samtalen mens en lærer overlater denne samtalen helt til andre, rektor, helsesøster eller andre.

På de fleste skolene er det rektor som står som melder, mens en lærer mener at det er hun som skal stå som melder, om bekymringen kommer fra henne. Hun påpeker at det er skolens ansvar og at det er i samarbeid med rektor, men at hun underskriver på meldingen selv.

En lærer forteller at deres skole er organisert med trinn, og det er et tett samarbeid mellom lærerne på trinnet. Han mener at man må ha en god plattform for å kunne diskutere med sine nærmeste kollegaer er nødvendig for å fremme avdekking. Videre sier han at alle de ansatte på skolen må vite mest mulig om hvilke rutiner skolen har, når det gjelder bekymring. Han utdyper at det ikke er nok at de med erfaring vet om rutinene, og sier:

Man må være flink til å selge inn rutinene, og være helt sikker på at alle ansatte. Ikke bare alle lærere, men alle ansatte, vet hva prosedyren er når en har mistanke og en er bekymret for.

Flere av lærerne forteller at, når de begynner å se flere tegn og bekymringen vekkes, begynner å notere og blir mer bevisst på å observere eleven.

Det neste som ofte gjøres er å drøfte bekymringen sin med kollegaer, en nevner samtale med barnet, for å sjekke ut ting. En lærer forteller at om man ikke er kontaktlærer så skal man ta bekymringen til den som har denne rollen for eleven man er bekymret for. Noen skoler forteller at de har ressurs team, som er neste steg for å ta opp bekymring, på den ene skolen skal det gjøres et forarbeid med pedagogisk analyse av situasjonen, på trinn i forkant, en skole bruker skolens sosionom eller helsesøster før de går til rektor, og en skole går til rektor etter å ha drøftet bekymring på trinn. Terskelen for å ta opp bekymring i ressursteamene beskrives som lav. En lærer forteller at de av og til har ringt barnevernsvakta og drøftet saker anonymt før det har blitt avgjort om de skulle sende melding eller å vente.

En lærer sier:

Jeg synes det er et veldig viktig tema. Og det er jo noe som er veldig aktuelt hvert fall her på skolen nå for tiden. Vi har snakket mye om det, noen av oss har vært på kurs som sagt. Så det blir mer fokus og det er jo veldig bra. Og nå er det bare å fortsette den veien forhåpentligvis og at flere skoler henger seg på.

Lærerne på en skole forteller at toleranse grensen deres er lav, på hele skolen, fra ledelsen til SFO. De tror at de er bedre enn mange andre skoler på å handle ved bekymring. De sier at de har mye erfaring, og at denne erfaringen har gjort de tryggere. Tryggere og ikke redde for å ta

feil. Den ene læreren sier at alle på deres skole viser forståelse om man er bekymret og støtter opp om det. Han forteller videre at de har en rektor som legger til rette for at det skal være sånn på deres skole, og sier at deres rektor er klar på at man skal melde kjapt om man ser ting som er veldig bekymringsfullt.

En lærer sier at terskel for å melde bekymring til barnevernet er individuell, og det ved deres skole er høy terskel for å melde bekymring. Hun sier at skolen bør ha en felles forståelse for når de skal melde bekymring.

Hun sier:

Jeg tenker mer åpenhet om temaet. Mer kursing mer på en måte mer kanskje normalisering om det å sende bekymringer da. For det er sånn tabu føler jeg. Det er veldig skummelt med barnevernet for veldig mange, det er skremmende. Da tenker de med en gang at barnet skal bli tatt.

En lærer sier at skolen kultur har mye å si når det gjelder avdekking, og å melde bekymring til barnevernet. Hun sier at hun tror de fleste skoler har fokus på å se alle elvene, men at deres skole har hatt mye fokus på det. Hun sier at hun ikke tror at avdekking på deres skole avhenger av hvilken lærer elevene har, men at alle lærerne på deres skole bryr seg mye og at de har oppmerksomhet på temaet langt framme og i fokus hele tiden. Lærerne fra denne skolen beskriver en vi kultur, hvor alle har ansvar for at alle barna skal ha det best mulig, og hvor samarbeid er viktig. En lærer beskriver det slik:

Nei jeg tror det viktigste må være ikke vær redd for å si i fra om du sitter på en bekymring men si i fra til på en måte de som er rundt det som klasse trinn eller rektor ikke sant. Ikke å være så redd for ikke gå med det forlenge ta det opp og få råd om du er i tvil. Det er litt sånn. Her er det godt miljø blant oss voksne som gjør at det er lett å ta opp ting. Det er ikke sikkert det er det overalt». «Det sosiale miljøet på skolen har mye å si.

En av lærerne påpeker at relasjon er viktig for avdekking av omsorgssvikt. Kontinuitet, at man har samme klasse i flere år gjør at man blir godt kjent med elevene. Kjenner man elevene godt er det lettere å se eventuelle endringer i atferd hos elevene. En annen lærer forteller at det er positivt for avdekking at det blir lagt ut ekstra ressurser på trinnene. Det å ha ekstra voksne gjør at man får anledning til å prate med barna, og å se de på en helt annen måte.

To av lærerne mener at voksentetthet er avgjørende for å kunne fremme avdekking. Den ene læreren forteller at hun alltid sitter med en følelse av at hun ikke strekker til. Hun sier at hun gjør så godt hun kan, men at hun gjerne skulle ha hatt flere timer i løpet av en dag, flere hender og flere øyne. Hun sier at det er kontaktlæreren som har den nærmeste relasjonen til elevene og som i størst grad kan avdekke ting. Den andre læreren sier at det er stor forskjell på å ha 20 elever og 28 elever. Hun presiser at det foregår mye mer enn læring i et klasserom og at hun ikke er i tvil om at det skulle ha vært større lærer tetthet i skolene. Elevene skal ha faglig utbytte, individuell og tilpasset opplæring, noen ganger skal læreren rett ut etter timen for å ha vakt. Hun beskriver en hverdag hvor det ikke alltid er tid til å prate med elevene, rydde opp i konflikter og høre hvordan de har det.

Den ene læreren sier:

Sånn er situasjonen, og så må vi bare forholde oss til det. Men ja det er mange elever som svirrer rundt oppe i der etter endt arbeidsdag. I dag så jeg ikke han nok, i dag ble jeg irritert istedenfor å ha tid til å spørre hva det egentlig dreide seg om. Hvorfor var du så urolig i dag, ikke sant.

Videre forteller hun:

Være det å avholde elevsamtaler er jo vanskelig. Hvert halv år skal vi jo ha elevsamtaler ikke sant men hver elev. Men det er ikke så lett og få til. I fjor så brukte jeg alle fri timene jeg hadde på det. For det at jeg ville så gjerne. Det var ny klasse og jeg ville så gjerne snakke med dem, og jeg ville bruke mer en fem minutter. Jeg ville bruke en halvtime på hver elev.

To av lærerne som jobber på en mindre skole mener at skolens størrelse, og et færre antall elever fremmer avdekking av omsorgssvikt. På mindre skoler ser man alle, man blir godt kjent med alle i klassen og man får en oversikt over alle elevene. De forteller at man blir godt kjent med foreldrene, og at det også er en fordel at rektor har oversikt og kjennskap til alle elevene når miljøet er lite og oversiktlig.

6.4 Meldeplikt

De fleste av lærerne synes det er vanskelig å si noe om hvor mange meldinger de har sendt til barnevernstjenesten, på egne vegne eller sammen med andre. Seks av lærerne svarte på spørsmålet, en hadde ikke sendt noen bekymringsmeldinger, to hadde sendt en, to hadde sendt to eller tre og en fire eller fem.

Lærernes opplevelse av egen og skolens terskel for å melde varier. En sier at terskelen oppleves som litt for høy, en sier den er ganske høy, en sier at det er tøft å være melder men at terskelen bør være lav.

En av lærerne sier at hun synes det er vanskelig å melde fra om bekymring til barnevernet, når hun ikke er skråsikker. Hun sier hun vet at det er viktig å melde og at hun ikke skal være feig men at hun må ha så mye at hun er helt sikker på at hun gjør det som er rett. Hun sier at hun ikke ønsker å henge ut foreldrene men at det samtidig er barnet som skal være i fokus. Hun sier at hun forstår det og at det vi skal tørre å melde. Hun avslutter med å si at de melder inn til skolens rektor og at det er han som melder videre.

Noen av de andre lærerne er enig i at det kan være vanskelig, og at som foreldre kan oppleves veldig sårt om det ikke er hold i bekymringen. En sier at foreldrene nok også blir redde og at det blir mye følelser.

Læreren beskriver opplevelsen av meldesituasjonen slik:

Asså nå tenker jeg helt på generelt grunnlag. Jeg tenker bare kanskje vi gir. Jeg føler kanskje at foreldrene får så mange sjanser. Vi ønsker jo bare det beste. vi ønsker jo å vise de tillit men så synes jeg kanskje vi skal skille litt på om det er fordi de er inne i en vanskelig fase, med en skilsmisse eller om det er rein vold eller sex vi snakker om. Det er liksom noe med hvilken type omsorgssvikt snakker vi om her. Jeg tenker at det som går på vold og sex skal det være null toleranse for uansett. Men igjen så er det der med at vi må ha noe å melde på. Det er jo fryktelig vanskelig hvis ikke vi har helt sikre bevis eller at det kom en uttalelse eller summen av ting som gjør at bekymringen er reel.

En av lærerne sier at hun savner kunnskap om når meldeplikten trer i kraft, hva og hvor mye man trenger for å sende en melding. Når er det grunn til å gjøre noe og når der det bare en følelse beskriver hun. Hun sier videre at det kan være vanskelig å vite hva årsaken til ulike tegn faktisk er. Seksuellatferd og seksualisert språk kan også skyldes at eldre søsken har tilgang på medier, at de bruker andre ord og lytter til annen musikk forklarer hun og sier at hun synes det er vanskelig å vite hva som er hva.

Noen av lærerne påpeker at de og flere av lærerne de jobber sammen med ikke er sikre på hva som er nok for at man skal gå videre med bekymringen sin. De beskriver at man kan være redd for å trå feil, for å melde eller innrapportere noe som ikke er tilfelle, og en frykt for at en melding vil skade samarbeidet med elevens foreldre, at man får foreldrene mot seg. Noen har

også opplevd at foreldre har valgt å bytte skole eller flyttet ut av kommunen etter at de har sendt melding. Det blir også nevnt at en konsekvens av å ha handlet feil kan føre til at terskelen for å melde nye bekymringer blir høyere.

Andre sier at de har barnet i fokus, at de heller melder en gang for mye enn en gang for lite og at frykten for foreldrenes reaksjoner ikke hemmer dem i deres avgjørelse om å melde fra ved bekymring.

6.5 Samarbeid med foreldene

En lærer sier at skole hjem samarbeidet er det viktigste redskapet for å avdekke noe. Hun beskriver at samarbeidet med hjemmet er et godt parameter, og at det er et varseltegn om det er vanskelig å komme i kontakt med hjemmet, om de aldri stiller på foreldre samtaler. Hun sier videre at det er lett og merke om foreldrene bløffer på foreldre samtaler. Videre sier hun at hun har tro på jevnlig kontakt med foreldrene, og at man som kontaktlærer må være på. Om det er en eller annen ting ved barnet som skolen vet, så må foreldrene vite det.

En lærer sier at det er viktig å planlegge nøye hvordan man legger fram bekymringer for foreldrene og om man skal sende en bekymringsmelding til barnevernet. Hun forteller at foreldrene kan se rødt når de hører ordet, barnevern, og at det er viktig å få lagt hjelp fra barnevernet fram som en ressurs og ikke en trussel. En annen sier at enten får du foreldrene med deg eller så trekker de seg unna. En tredje lærer sier at hun gjerne kan ta opp bekymring med foreldrene, å gjør de oppmerksomme på hva hun ser, og at hun sier at om foreldrene trenger noe hjelp så må de gi beskjed. Hun sier at samspillet med foreldrene, hva de sier og hva de gjør kan minske eller forsterke en bekymring.

En bekymringsmelding som viser seg å ikke være like bekymringsverdige som man trodde kan gjøre samarbeidet med foreldene vanskeligere.

Lærerne opplever at mange foreldre er veldig positive til åpenhet, men at noen føler det kanskje som en trussel og går litt i forsvarsposisjon.

Læreren opplever at foreldre synes familiesenteret er mindre skummelt enn barnevernet. Det er også mindre papirer som skal fylles ut i forkant, og man kan bare møte opp uten avtale. På familiesenteret kan man få tips og veiledning på hva man skal gjøre. Læreren avslutter med å si at det aldri er godt for foreldre å få en oppvekker på at en ikke gjør en god nok jobb som mor eller far.

6.6 Tverrfaglig samarbeid

To av skolene har tverrfaglige ressursteam hvor de drøfter bekymringer vedrørende elevene. I disse ressursteamene sitter blant andre helsesøster, sosiallærer, rektor og spesial pedagogisk leder. En av skolene har sosionom i sosiallærer rollen. Sosionom har blant annet samtaler med elevene, bidrar med observasjoner og brukes til å drøfte bekymringer før kontaktlærerne tar det videre opp med rektor. Helsesøster nevnes også av en av lærerne som en god drøftingspartner og at det er godt å kunne ha andre profesjoner inne som ser elevene på andre arenaer og fra et annet perspektiv. Den siste skolen forteller at de har tette samarbeid på trinn. At de drøfter seg i mellom før de eventuelt tar bekymring opp med rektor.

To av lærerne forteller at de ønsker en helhetlig linje som kan hjelpe barna, elevene. En linje hvor de blir ivaretatt uten at det går måneder, uker og år før en får satt i gang. En annen mener skolen ville ha godt av bedre samarbeid mellom flere arenaer.

En av lærerne sier at skolen må være litt tydelige på at de har pedagogisk kompetanse og ikke psykologisk kompetanse. Bruker gjerne PPT når skolens kompetanse ikke strekker til, men læreren sier at PPT har sine tilmålte timer og at hun ikke opplever de som spesielt tilgjengelige i det daglige. At det tar lang tid fra skolen har en bekymring til det blir gjort noe.

Læreren ønsker flere av skolens samarbeidspartnere inn i skolen og sier:

At det tar for lang tid at det kunne ha vært mye bedre samarbeid mellom alle etater. At vi hadde fått mye mer inn i skolen, faglig er det PPT når det går på atferd ABUP HABU å få de inn. Å la noen sitte på noe papir arbeid og la være der de er. Sosionomer, la noen sitte med papir arbeid og la de andre gå inn i skolen. Der vi ser vi trenger det. Da tror jeg vi hadde klart å løse mye mer på en effektiv måte, og jeg tror vi hadde sett flere glade og lykkelige barn. Så den her, vi sitter litt for mye på hver vår tue vi skal ikke ha innsyn i hverandre sine ting og det er dårlig når det gjelder å redde barn.

Det blir videre nevnt i intervjuet at skolens samarbeidspartnere noen ganger kommer på skolen. For å observere, at de er der i et par timer og at de etter dette skriver en sakkyndigvurdering ut fra det. Læreren presiserer at hun ønsker mindre byråkrati, og at de andre instansene bør tilknyttes de enkelte skolene, at de fysisk bør ha arbeidsplass i skolen. De ulike profesjonene er gode på ulike ting og til sammen kunne vi bli kjempe gode sier hun, uten alle møtene og uten at ting tar altfor lang tid. At det blir en helhetlig linje for å hjelpe barn. Hun forklarer:

For vi sitter på forskjellige.. De kan ikke, mobilt team har sine begrensninger, de kan ikke skrive sånn og sånn, barnevernet sitter sånn og kan ikke si noe om det og det men skolen de kan si alt. Og så føler jeg på veldig lite tilbake og så tar det himmels lang tid. Det er noe her som burde vært skrudd sammen litt annerledes.

Der kjenner jo vi som jobber i skolen litt sånn utålmodighet egentlige med de fleste instanser. Være seg PPT, ABUP, barnevernet. Skulle gjerne sett at ting kom i litt kjappere rekkefølge når man først har bestemt seg for et samarbeid. Det må jeg si og jeg har jo snakket med utallige foreldre som er frustrert.

Samarbeidet med barnevernet oppleves av flere lærere som asymmetrisk. At skolen rapporterer og gir informasjon uten at man får så mye tilbake. Lærerne opplever at det går år inn og år ut uten at det skjer noe, og at samarbeidet rundt enkelt elever blir preget av veldig mye møter, mye repetisjoner og lite progresjon. Den ene læreren sier:

Vi føler vel at vi har hatt flere barn som vi tenker at skulle ha vært tatt ut av hjemmet for lenge siden. Da har vi holdt på i flere år og meldt og det har egentlig ikke blitt noe bedre. Så det er jo egentlige frustrasjonen vår i flere saker.

Læreren sier videre at de flere ganger har opplevd at de har hatt dårlig samvittighet for at barnevernet ikke har gjort jobben sin. At tiltakene som er satt inn ikke har ført til endringer, og at eleven fortsetter å ikke ha det bra. Læreren forteller at det har konsekvenser for alle rundt, for klassen og læreren. En annen sier:

Jeg savner litt innsikt i hvordan barnevernet jobber i sakene. Jeg savner en bedre dialog med barnevernet. Da kommer de også hører de hvordan ting går og så hører man ikke noe mer. Som tredje part på en måte, som skole, så virker det som om de er mer opptatt av å veilede foreldre enn å hjelpe barnet. På en måte. Altså. Så de har en viktig rolle men det har av og til vært vanskelig å samarbeide med di.

Flere av lærerne ønsker mer innsikt og mer kunnskap om hvordan barnevernet jobber. En lærer sier at barnevernet gjerne kunne ha kommet og informert personalet om dette.

Det nevnes i et intervju at det er positivt at skolen kan kontakte barnevernet for å drøfte saker de er usikre på, men at samarbeidet underveis i saker kan oppleves vanskelig da skolen ikke får oppfølging videre. Læreren forteller at hun har opplevd at foreldre har kommet i klem mellom skole og barnevernet, og at det har ført til konflikter underveis i saker.

En lærer forteller at hennes erfaring med å samarbeide med barnevernet har vært både positivt og negativt, men at det negative ikke har økt terskelen hennes for å melde senere eller å ta opp bekymring med foreldre.

7.0 Diskusjon

I dette kapittelet blir resultatene, tidligere forskning og gjennomgått teori brukt for å belyse problemstillingen, og besvare studiens forskningsspørsmål.

Studiens problemstilling er:

Hva hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen?

Kapittelet er videre delt opp i tre avsnitt hvor hvert avsnitt tar for seg et av studiens tre forskningsspørsmål:

Har lærerne nok kunnskap for å kunne avdekke omsorgssvikt

Hvordan påvirker tverrfaglige samarbeid i skolen avdekking av omsorgssvikt

Hvordan påvirker skolens organisasjonskultur avdekking av omsorgssvikt

7.1 Har lærerne nok kunnskap for å kunne avdekke omsorgssvikt

Det framkommer av resultatene at det er stor enighet blant informantene om at kunnskap om omsorgssvikt fremmer avdekking. Dette samsvarer med resultatene fra tidligere forskning (Killén, 2004; Søftestad, 2008).

Noen av lærerne sier at de kun har tilegnet seg kunnskap om omsorgssvikt gjennom saker hvor de har arbeidet med elever som har trengt ekstra oppfølging, og i samarbeid med andre instanser. Andre lærere har noe kunnskap tilegnet fra kurs eller foredrag, i tillegg til erfaring. Det blir nevnt at erfaringen gjør noen av lærerne mer avslappet i forhold til temaet, samarbeid med foreldrene og man kjenner lettere igjen tegnene på omsorgssvikt. Dette kan tyde på at kunnskap kan føre til at lærerne blir tryggere på egen evne til å avdekke omsorgssvikt.

Flere av lærerne ønsker mer kunnskap og en felles forståelse i deres skole for hva omsorgssvikt er, hvilke tegn man skal se etter, når meldeplikten trer i kraft og om hvordan andre instanser jobber. En lærer sier at hun ønsker at skolens ansatte får jevnlig påfyll av kunnskap om omsorgssvikt. Uten jevnlig påfyll mener hun at det blir opp til hver enkelt. Dette er andre lærere enige i. En av lærerne understreker at alle skolens ansatte må være kjent med hvilke rutiner skolen har når man er bekymret for en elev. En annen sier at det ikke er sånn at om man har hatt et kurs så kan man det og mener at kunnskap må holdes ved like.

Alle de intervjuede lærerne anser kunnskap som nødvendig for å fremme avdekking av omsorgssvikt. Fem av informantene nevner også at elevene og foreldrene bør få økt kunnskap om temaet. En lærer sier at kunnskap og bevisstgjøring kan være med å forebygge så vel som å fremme avdekking av omsorgssvikt. Til tross for kompetansemålene etter andre og fjerde trinn er det kun en av lærerne som vet at elevene på deres skole har fått slik undervisning. Ingen av informantene, som nevnte at elevene også burde få kunnskap om temaet, nevnte de nye kompetansemålene. Det betyr ikke at ikke skolene følger kompetansemålene, men det kan tyde på at kartleggingen gjort av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (heretter kaldt Bufdir) (2015) stemmer, og at informasjonen barn får i skolen er tilfeldig, og at den avhenger av ulike variabler som for eksempel enkelt læreres eller skoleleders kompetanse og interesse. I likhet med flere av informantene i denne studien, mener Bufdir at det er behov for en helhetlig strategi og organisering, en felles plattform, for å sikre at alle barn og unge får nok informasjon om omsorgssvikt.

To lærere sier at kunnskap til barna kan være med på å gi barna trygghet til å snakke med andre voksne, hvis de bærer på hemmeligheter de bør dele med andre. Dette samsvarer med Raundalen & Schultz (2016), og på en side vil kunnskap til barna vil gi barna strategier for å kunne søke trygghet, hjelp og beskyttelse. På den annen side er det samtidig nødvendig at fagfolk får kunnskap og kjennskap om omsorgssvikt. For å tro at et barn blir utsatt for krenkelser og omsorgssvikt må den voksne som barnet oppsøker hjelp hos tro på barnets uttalelser (Søftestad, 2008; Thorkildsen, 2015). Tidligere forskning avdekker at fagfolk ofte tyr til ulike mestringsstrategier i møte med barn som har opplevd omsorgssvikt. Dette for å slippe å se og å slippe å handle. Man må ha kunnskap for å tro på det barnet forteller framfor å tolke og bortforklare barnets utsagn (Søftestad, 2008; Halvorsen, Killén, Grøgaard, 2013). Ved snakk om seksuell atferd sier en av informantene:

Og så tenker jeg og at av og til at de som har eldre søsken har gjerne tilgang på medier og bruker andre ord og lytter til en annen musikk og har liksom mye mer av den seksuelle atferden eller disse tenåringsfaktene som selvfølgelig trekkes ned i småskolen. Så jeg synes kanskje det er vanskelig å vite om det er helt naturlig svingninger mellom søsken for å si det sånn eller om det er seksuelt misbruk.

Samtidig som man kan bagatellisere elevs utsagn og atferd, så må lærere samtidig være seg bevisst på ikke å overreagere (Søftestad, 2008). Så hvordan vet man når man gjør for lite og når man gjør for mye?

På den ene siden har man det automatiske følelsessystemet. Dette følelsessystemet fungerer mer eller mindre ubevisst og kan påvirke atferd uten å kreve bevisste tanker. Om lærerne, for eksempel, har hørt om eller opplevd at de har tatt feil og «anklaget» feil person tidligere eller at bekymring har ført til negative reaksjoner fra foreldre, vil det automatiske følelsessystemet ubevisst trekke fram følelser fra denne opplevelsen i liknende situasjoner senere (Håkonsen, 2011). Resultatene av denne studien og andre studier tyder på at frykten for videre foreldre samarbeid, ved bekymring, er en av faktorene som hemmer avdekking av omsorgssvikt (Bratterud & Emilsen, 2013; Eklund Nilsen, 2013; Søftestad, 2008). En lærer setter ord på sin usikkerhet, og sier at hun ikke har lyst til å henge ut noen voksne, om hun skulle ta feil. Når man har fokus på følelsene knyttet til situasjonen vil man ubevisst oftest søke til å redusere eller eliminere ubehaget ved hjelp av ulike forsvarsmekanismer, eller mestringsstrategier. I stedet for å gå videre med en bekymring, og muligens kunne oppleve ubehagelige reaksjoner fra foreldre, vil noen unnlate å melde fra og bortforklare bekymringen med andre årsaker enn omsorgssvikt, for eksempel skolevansker (Håkonsen, 2011, Killén, 2004; Søftestad, 2008).

På den andre siden har man det bevisste følelsessystemet som knyttes mot kunnskap. Ved økt kunnskap, og gjennom erfaringer vil man kunne holde fokus på den aktuelle situasjonen man står ovenfor, og søke å løse situasjonen ved bruk av lærte bevisste mestringsstrategier. Desto bedre man er i stand til å bruke lært kunnskap, til å analysere og å forstå situasjonen, desto større evne vil man ha til å bevare selvkontrollen, og å ha mindre fokus på følelser. Å lære bevisste mestringsstrategier krever kunnskap om adekvat handling, samtidig vil kunnskap gjøre at man kan bli bevisst når ubevisste strategier trer i kraft, og føre til bevisst valg av strategi hvilket i sin konsekvens kan bidra til å fremme avdekking av omsorgssvikt gjennom faglig bevisste valg (Håkonsen, 2011; Søftestad, 2008).

Lærerne referer til å ha vært og å være bekymret for elever, de beskriver ulike tegn som gjør dem bekymret. Disse tegnene samsvarer med Killéns (2004) beskrivelser av de ulike kategoriene for omsorgssvikt. Flere av lærerne sier videre at de har gode kollegaer de drøfter bekymringer med, flere nevner også at de har tverrfaglige team på sin skole, hvor de kan ta opp og drøfte bekymringer. Det gjentas ved flere anledninger at lærerne stiller spørsmål ved deres egen kompetanse vedrørende omsorgssvikt, noen sier at de må være helt sikre, redsel for å ta feil, redsel for ikke å ha støtte hos kollegaer. Det er naturlig å anta at mer kunnskap vil fremme avdekking av omsorgssvikt, og kunnskap vil kunne gjøre lærerne tryggere på hva de skal se etter og hvordan de skal handle når de er bekymret, men samtidig vil man ofte flytte fokuset over på ytre faktorer for å håndtere følelsesmessige belastninger i møte med barn hvor

man er bekymret for deres omsorgssituasjon. Man kan undre seg over om lærerne, til tross for at de ønsker mer kunnskap allikevel er kompetente nok (Albæk & Milde, 2017; Killén, 2004). På den ene siden fremmer økt kunnskap og kompetanse avdekking av omsorgssvikt. På den andre siden er det nok at læreren er bevisst sine egne begrensinger, og at han eller hun tar kontakt med aktuelle samarbeidspartnere for å få den kunnskapen de selv mener at de trenger for å vurdere situasjonen, og eventuelt få råd om hvordan de skal handle videre. I noen av skolene er det tilgjengelige ressurser på skolen, mens andre må vite hvilke samarbeidspartnere de eventuelt kan ta kontakt med for å få relevant informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2009).

7.2 Hvordan påvirker tverrfaglig samarbeid i skolen avdekking av omsorgssvikt

Gjennomgang av tidligere forskning og teori tyder på at samarbeid på ulike nivå er avgjørende for å avdekke omsorgssvikt. Skolen må kunne samarbeide internt, og eksternt på tvers av fag og etater. Dette innebærer både tverrfaglig og tverretatlige samarbeid. På den ene siden er grunn til å tro at lærernes kompetanse om andre samarbeidspartnere, og evne til samarbeid vil kunne fremme avdekking av omsorgssvikt i barneskolen. På den andre siden antyder tidligere forskning at utfordringer med samarbeid i dag er en av faktorene som hemmer avdekking av omsorgssvikt (Knudsen, 2004; Sjøftestad, 2008; Backe-Hansen, 2009; Kinge, 2012; Bratterud & Emilsen, 2013).

Med utgangspunkt i resultatene vil det videre skilles mellom to ulike type samarbeid, som har betydning for barneskolens muligheter til å avdekke om omsorgssvikt. Den ene typen samarbeid er internt tverrfaglig samarbeid dekkes i første avsnitt, og den andre typen er eksternt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i andre avsnitt. Kapittelet oppsummeres i avsnitt tre.

Når det refereres til internt tverrfaglig samarbeid, menes det her samarbeid mellom personer med ulik fagbakgrunn og kompetanse som er plassert internt på samme skole, herunder helsesøster, som flere av informantene nevner som del av skolens ressursteam. Eksternt tverrfaglig samarbeid referer til samarbeid mellom skolen og andre etater som er eksternt plassert (Kinge, 2012; Ropstad & Tønnesen, 1998). Knudsen (2004) mener at om man skal kunne lykkes med samarbeid så må deltakerne i samarbeidet oppleve samarbeidet som nyttig og deltakerne må ha tillit til hverandre. Videre vil de to ulike formene for tverrfaglig samarbeid analyseres opp mot Knudsen (2004) sine premisser for samarbeid for å avdekke

eventuelle faktorer ved de ulike samarbeidene som hemmer og eller fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

7.2.1 Internt tverrfaglig samarbeid

En av informantene forteller at de på skolen hvor hun jobber har sosionom og helsesøstre som lærerne kan drøfte saker med. Hun sier:

Jeg tror vi ser at det er en enorm nytte i å ha en sosionom, sosiallærer rolle på skolen her. Hun er kjempeflink. Så både det at vi har henne og at som kan ta samtaler med elever. Hun kan være med å se. Ser vi de samme tingene, og så, det er en måte og enten, holdt på å si, ikke avgrense en bekymring men liksom sette litt sånn fokus på hva er det som er en reel bekymring her. Veldig fint å bruke henne. Og så har vi to helsesøstre, så vi har vært kjempe heldige. De er ikke her hver dag men de er tilgjengelige.

Så vi bruker de også, og drøfter med. Hvis det er ting vi er opptatt av.

En lærer sier:

Tenker litt at når det meldes en bekymring så meldes det til KO team, og der sitter jo helsesøster der sitter ledelsen, og der sitter sosial lærer og spesped leder sitter. Der sitter alle som ser elevene fra forskjellige vinkler. Og det synes jeg er positivt at disse også kommer inn. Altså helse ser elevene på en annen arena, på kontroller med foreldrene de får et annet innblikk. De ser etter litt andre ting enn oss. De har litt andre øyer enn oss, de har en litt annen bakgrunn. Det har jeg opplevd utrolig fint, det har jeg opplevd veldig utfyllende at vi utfyller hverandre. At gode samtaler, den åpenheten de har, det synes jeg er det betyr altså så mye å kunne drøfte det sammen at en ikke sitter liksom holder på sitt men at vi kan ha et godt samarbeid. Å helsesøster her, vi har to helsesøstre, og de er veldig flotte. Vi har gjort avtaler om at de har samtaler med elever og henter de jevnlig og det har vært kjempe positivt altså.

En annen lærer sier:

Altså vi drøfter det alltid i et ressursteam på skolen først og det er jo en veldig sånn trygghet.

Flere av lærerne, fra ulike skoler, beskriver tilgang på ansatte som ikke er lærere, og noen har tverrfaglige team. Sammensetningen og form varierer, men alle lærerne, som har tilgang på tverrfaglig støtte, opplever samarbeidet som vellykket. De lærerne som har tilgang på tverrfaglige ressurser internt, beskriver at dette oppleves som nyttig og som en trygghet ved bekymring vedrørende elever.

For å lykkes med samarbeid så må partene ha en opplevelse av at samarbeidet er nyttig, og at samarbeidet gir samarbeidsgevinster (Knudsen, 2004). Knudsen (2004) beskriver tre premisser for at samarbeid skal kunne lykkes. Det første er domenekapabilitet. Elevene faller inn under samme domene. Ha samme domene kan føre til konflikt om ikke enhetene har noe å tilby hverandre. I disse interne tverrfaglige samarbeidene tilbyr læreren og de andre partene ulik kompetanse for å kunne hjelpe elevene. Lærerne forteller at de trenger det tverrfaglige teamets kunnskap og veiledningen for å kunne utføre sitt samfunnsmandat, med å bidra til å løse utfordringer som ikke er direkte knyttet til opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2009). En lærer forteller at hun opplever at de ulike deltakerne i teamet utfyller hverandre. En annen lærer beskriver samarbeidet med skolens sosionom som enormt nyttig. Flere av lærerne sier at de er utrygge på egen kunnskap, når det gjelder omsorgssvikt, dermed kan man anta at kompetanse utveksling og felles problemløsning vil kunne oppleves som en samarbeidsgevinst og øke opplevelsen av det interne samarbeide som nyttig (Knudsen, 2004).

Det neste premisset for samarbeid er ideologisk kompatibilitet, gode arbeidsmåter, hva enheten står for og så videre, hvilket man kan anta at det ligger til rette for, om deltakeren i det tverrfaglige teamet er en av skolens egne ansatte. Helsesøster i skolen jobber for skolehelsetjenesten, det kan føre til ulik ideologi, men i intervjuene utført i denne studien snakker informantene kun positivt om helsesøstrene, og man må kunne anta at premisset om ideologisk kompatibilitet er tilstede. En lærer sier at deres skole ikke har helsesøster hver dag, men at hun opplever at helsesøstrene er tilgjengelig. En annen opplever det som nyttig at helsesøster kan ha samtaler med elever som trenger det (Helsedirektoratet, 2018; Knudsen, 2004).

Det siste premisset for samarbeid er kvalitetsmessig kompatibilitet, hvordan lærerne og de andre deltakerne i det tverrfaglige teamet opplever å ha respekt for hverandre, hvilket synes sannsynlig at partene har, utfra informantene med tilgang på slike ressurser udelt omtaler dette positivt (Knudsen, 2004).

Med utgangspunkt i Knudsens (2004) premisser for samarbeid er det grunn til å anta at samarbeid mellom lærerne og interne tverrfaglige team oppleves som nyttig for lærerne, og at slike interne tverrfaglige samarbeid er med på fremme avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

7.2.2 Eksternt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

En lærer sier at barn som har opplevd omsorgssvikt trenger hjelp, og at de trenger hjelp med en gang. Hun sier det etter hennes erfaring tar for mye tid, og at de tjenestene som skal hjelpe disse barna må samarbeide for å virkelig kunne hjelpe. Sammen kan vi bli kjempe gode sier hun.

Ut fra de fleste av informantene sine uttalelser synes det å være utfordrende å oppnå vellykkede eksterne tverrfaglige samarbeid. Det første premisset for at samarbeid skal lykkes, i følge Knudsen (2004), er domenekapabilitet. Et domene er elevene, og informantene nevner PPT, mobilt team, ABUP, HABU, barnevernstjenesten, familiesenteret og familiekontoret, som aktuelle samarbeidspartnere. Domene er sammenfallende, og samarbeid utløses når en «sak» oppstår og det er behov for integrerte tjenester. Når en lærer vurderer at egen kompetanse ikke strekker til, for å følge opp en elev, skal læreren kontakte aktuelle samarbeidspartnere, med den kompetansen eleven trenger for å få videre oppfølging (Knudsen, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2009; Willumsen, 2012).

Ideologisk kompatibilitet omfatter blant annet syn samarbeidspartens arbeidsmåter, og flere av lærene uttrykker uenighet i flere av samarbeidspartenes ideologi (Knudsen, 2004).

En lærer beskriver samarbeidet med barnevernstjenesten slik:

At det også kan være vanskelige, jeg har i hvert fall erfaring med det selv. At man kan bli litt sånn etter på. Nei vi ser ikke noen grunn til å være bekymret men så kjenner jeg fortsatt at det knyter seg i magen.

Ja det syns jeg og kan være litt vanskelig. Barnevernet sier kan du legge merke til det, eller du må observere nye ting da og så får jeg ikke vite noe etter på. Jeg vet ikke hva jeg skal se etter, nei se etter alt mulig. Og jeg er jo mye sammen med barnet eller og sånn også har jeg snakket med barnevernet etter på nei de kan ikke fortelle meg noen ting. Så det syns jeg er vanskelig, jeg vet jo ikke hva de hvordan de jobber med saken videre eller hva som skjer. Det blir jo vi som kjenner barnet så har kanskje barnevernet hatt noen samtaler men allikevel så er det de som sitter litt med makta over hva som skjer da, eller hva som skal skje

Det er jo veldig. Det blir litt rart, jeg skjønner jo at de må ha taushetsplikt men det blir litt vanskelig for oss som kjenner de og så er det ikke vi som får den informasjonen egentlig.

Manglende kunnskap om barnevernstjenestens arbeidsmåter kan, slik flere av informantene gir uttrykk for, føre til opplevelse av at samarbeid er vanskelig. Man har samme domene men ulike arbeidsmetoder, og usikkerhet knyttet til hva som skjer med informasjon man gir videre oppleves utfordrende for flere av lærerne. Dette ser man igjen i Bakliens (2009) studie hvor de samme grunnene ble oppgitt som årsaker til samarbeidsutfordringer og mistillit. En av lærerne sier at han opplever samarbeidet med barnevernstjenesten som asymmetrisk. Han sier:

Jeg føler vel at det er et veldig asymmetrisk samarbeid. At en som skole melder en bekymring også vet jeg at barnevernet er pålagt taushetsplikt i mange saker men allikevel så blir det et samarbeid som blir preget av at en rapporterer og gir informasjon og så blir man sittende å lure på hva som skjer.

Og det blir preget av veldig mye møter syns jeg. Veldig lite action som vi ser på skolen i hvert fall. Veldig mye repetisjoner, fortelle hvordan det går på skolen og sånn. Med det holder man på i år ut og år inn føles det ut som og da begynner man å lure litt i hvert fall.

Jeg savner litt innsikt i hvordan barnevernet jobber i sakene. Jeg savner en bedre dialog med barnevernet. Da kommer de også hører de hvordan ting går og så hører man ikke noe mer. Som tredje part på en måte, som skole, så virker det som om de er mer opptatt av å veilede foreldre enn å hjelpe barnet. På en måte. Altså. Så de har en viktig rolle men det har av og til vært vanskelig å samarbeide med di. Man ser ikke endring hos barnet.

Kvalitetsmessig kompatibilitet innebærer vurdering av den andre partens prestasjonsnivå. En av lærerne beskriver erfaring med barnevernstjenesten slik:

Vi føler vel at vi har hatt flere barn som vi tenker at skulle ha vært tatt ut av hjemmet for lenge siden. Da har vi holdt på i flere år og meldt og det har egentlig ikke blitt noe bedre. Så det er jo egentlige frustrasjonen vår i flere saker.

Vi har tenkte flere ganger at vi har dårlig samvittighet for at barnevernet ikke har gjort jobben sin. De har også sagt at de ikke har gjort jobben sin. Spesielt en sak, hvor de skulle ha gjort ting for lenge siden men som han sier det har vært sykemeldinger og så har det bare blitt utsatt og utsatt. Så er det jo den eleven som får svi for det da.

Denne utfordringen, i forhold til samarbeid, finner vi også igjen i Backe-Hansens NOVA-studie (2009). Grunnen til at flere av informantene i studien opplevde mistillit til barnevernstjenesten var at de var usikre på om saken ville bli tatt alvorlig og gjort noe med,

når den først ble meldt. Informantene fortalte at de var usikre på om en melding til barnevernstjenesten ville bedre barnets situasjon (Backe-Hansen, 2009, s. 44).

Samarbeid mellom de ulike tjenestene er pålagt og regulert i ulike lover og politiske føringer, blant annet er barneverntjenesten pålagt samarbeid med blant andre skolen (Barnevernsloven, 1993). Samarbeid mellom partene gjennomføres på grunn av deres mandat kompatibilitet, men oppleves ikke alltid av informantene som nyttig (Knudsen, 2004).

En lærer beskriver samarbeidet med skolens samarbeidspartnere slik:

Og det er da vi må ha inn PPT men det er jo noe med det at PPT har sine tilmålte timer på hver skole og er ikke spesielt tilgjengelige i det hverdagslige, i det daglige. Så det går ofte utrolig lang tid. Fra vi har en bekymring.

Det er jo en arena hvor de bruker utrolig mye tid så jeg tenker det å at eksempelvis ABUP noen ganger inn her istedenfor at de må opp der. Nå er jo ABUP noen ganger her også og observerer men så er de her kanskje i to timer og så skal de skrive en sakkyndigvurdering ut fra.

Altså jeg mener at de skal være her. De skal være tilknyttet her, altså mindre byråkrati. Altså det skal være noen som skal skrive og så skal de som kan de ut å jobbe i felten.

Og de ulike etatene, sosionom, PPT, det er faglig, ABUP hadde vært inne familiekontoret altså det kommer med en eneste gang.

Så også det at vi leverer og leverer og forbereder og forbereder til de og så nei det kan ikke vi gjøre noe med nei det kan ikke si noe om nei det kan ikke vi gjør.

For mange er jo det en hjelp men det tar for lang tid.

En lærer annen lærer sier: *Ja vi har hatt ansvarsgruppemøter da, men jeg syns ofte det kommer lite ut av da ikke sant.*

Flere av lærerne sier at de opplever samarbeidsgevinster i form av erfaring og kunnskap fra samarbeid med skolens eksterne samarbeidspartner. I noen saker forteller lærerne at elever og foreldre har fått hjelp, til tross for at det ofte tar lang tid, mens i andre saker opplever lærerne at samarbeidene ikke har ført til endring eller bedring for elevene (Knudsen, 2004).

Med utgangspunkt i Knudsens (2004) premisser for samarbeid er det grunn til å anta at samarbeid mellom lærerne og eksterne tverrfaglige team ikke kun oppleves nyttig for lærerne og at disse samarbeidsutfordringene kan hemme avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

7.2.3 Oppsummering

Forskningsspørsmålet dette avsnittet søker å besvare er; Hvordan påvirker tverrfaglig samarbeid i skolen avdekking av omsorgssvikt? Resultatene av analysen avdekket to ulike tverrfaglige samarbeid som lærerne deltar i ved bekymring og saker relatert til omsorgssvikt. Den ene typen samarbeid er interne tverrfaglige samarbeid og den andre eksterne tverrfaglige samarbeid. Tidligere forskning og teori presentert i studien antyder at tverrfaglige samarbeid, hvor det deltar personer med like fagbakgrunn og kompetanse, kan være utfordrende. Utfordringene forklares blant annet relatert til manglende spesifikasjoner, ulike verdier og manglende tillit (Baklien, 2009; Backe-Hansen, 2009; Kinge, 2012; Willumsen, 2012).

Utfra analysen av de to ulike typene samarbeid som lærerne sier at de inngår i ser man klare ulikheter i lærernes opplevelse av nytte og tillit til sine samarbeidspartnere. De interne tverrfaglige samarbeidene beskrives, av de lærerne som har tilgang på slike samarbeid, som nyttige og trygghetsskapende. Man kan anta at slike interne samarbeid, på tvers av fag og kompetanse fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen. Mens de eksterne tverrfaglige samarbeidene beskrives som utfordrende med grunn i manglende nytte og mistillit til de andre tjenestenes utførelse av sine tjenester. Det er grunn til å anta at utfordringer i de eksterne tverrfaglige samarbeidene skolen inngår i kan være hemmende for avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

På den ene siden etterlyser informantene kunnskap om andre tjenester og hvordan de jobber, og mener at dette vil kunne føre til bedre samarbeid. På den andre siden etterlyses tettere samarbeid, mer tilgang, mer tid og mer kommunikasjon. Vil mer kunnskap alene skape vellykkede samarbeid mellom tjenestene, og avdekke flere tilfeller av omsorgssvikt i barneskolen? Det er grunn til å anta, med utgangspunkt i forskning, teorigjennomgang og sammenlikningen mellom de ulike typene tverrfaglig samarbeid at det er nærhet mellom de aktuelle samarbeidspartene, som er avgjørende for å få til vellykkede samarbeid, og at kunnskap alene ikke er nok for å fremme avdekking (Knudsen, 2004; Søftestad, 2008; Baklien, 2009; Kinge, 2012). Søftestad (2008) sier at god dialog og samarbeid må være

kontinuerlig, og ikke bare foregå i enkelt saker. En av lærerne uttrykker ønske om akkurat dette:

Men akkurat å hatt litt mer informasjon om barnevernet, hvem er vi, hva gjør vi og hvordan jobber vi. Det tror jeg godt vi kunne ha hatt. Ikke bare en gang men kanskje litt jevnlig. Jeg tenker det å ha det fremme sånn at vi har det med oss.

Analysen av de ulike typene samarbeid skolen inngår i antyder at de interne samarbeidene, hvor deltakerne i samarbeidet er samlokalisert, hvor deltakerne har personlig kjennskap til hverandre fremmer gode samarbeidsklima. Tillit oppstår i relasjoner og er en av de avgjørende faktorene for vellykkede samarbeid (Knudsen, 2004; Sjøftestad, 2008; Kinge, 2012).

Avsnittet kan oppsummeres med at opplevelse av nytte og følelse av tillit i tverrfaglige samarbeid kan fremme avdekking av omsorgssvikt.

7.3 Hvordan påvirker skolens organisasjonskultur avdekking av omsorgssvikt

Albæk, Kinn og Milde (2017) avdekket i sin studie at manglende sosial støtte og utrygghet på egen organisasjonskultur kunne kobles til manglende avdekking av omsorgssvikt.

Noen av informantene mener at det er behov for en felles forståelse i skolen, om hva omsorgssvikt er, og hvordan man skal håndtere bekymringer og avdekking av omsorgssvikt, dette for å skape en fellesplattform, eller en felleskultur. Noen av lærerne savner trygghet, en lærer beskriver at det å være bekymret kan oppleves slik:

Jeg tenker at det er frykt for å ikke bli tatt seriøst. Bare bli avvist. Rett og slett. Kanskje frykten for å se litt dum ut. Litt dramatisk ut.

En annen lærer sier at terskel for å melde bekymring til barnevernet er individuell, og det ved deres skole er høy terskel for å melde bekymring. Hun sier at skolen bør ha en felles forståelse for når de skal melde bekymring.

Andre forteller at de opplever trygghet og støtte i sin organisasjon. En lærer sier at skolens kultur har mye å si når det gjelder avdekking, og å melde bekymring til barnevernet. Hun sier at hun tror de fleste skoler har fokus på å se alle elvene, men at deres skole har hatt mye fokus på det. Hun sier at hun ikke tror at avdekking på deres skole avhenger av hvilken lærer elevene har, men at alle lærerne på deres skole bryr seg mye og at de har oppmerksomhet på

temaet langt framme og i fokus hele tiden. Lærerne fra denne skolen beskriver en vi kultur, hvor alle har ansvar for at alle barna skal ha det best mulig, og hvor samarbeid er viktig. En lærer beskriver behovet for en fellesplattform slik:

Er en alene i dette så er det veldig tøft så det er godt å kunne ha noen å diskutere med så gode trinn sammensetninger og gode kollegaer må en ha og jeg tror en må de ansatte på skolen må vite mest mulig om de rutinene vi har på huset her. Det er ikke sikkert at alle på huset her, som ikke har hatt særlig erfaring med elever som er klienter hos barnevernet, vet om disse rutinene. Man må være flink til å selge inn rutinene og være helt sikker på at alle ansatte. Ikke bare alle lærere, men alle ansatte, vet hva prosedyren er når en har mistanke og en er bekymret for.

En av informantene sier:

Altså jeg kan godt si at jeg har meldt eller at jeg har sagt min bekymring ett par tre ganger i løpet av de årene men det har noe med at jeg har hatt en annen mer diffus rolle, jeg har jobbet mer med spes ped så det kommer litt an på hvilken rolle en har hatt. For det er nok primært kontaktlærere og det har jeg kun vært de senere årene. Så dermed er det litt sånn vanskelig, for det kommer litt an på hvordan du jobber. I forhold til hvilke bekymringer som du ser eller hva du for innblikk nok i.

Informantene beskriver ulike opplevelser av hva slags kultur deres skoler har for av dekking av omsorgssvikt. Gjennom grunnleggende antakelser, verdier og normer gis føringer for hva som oppfattes som relevant og viktig for arbeidsoppgavene (Jacobsen & Thorsvik, 2013). En læreres hovedoppgave er opplæring, samtidig er lærerne forventet å bidra til å avdekke omsorgssvikt, de har oppmerksomhetsplikt og meldeplikt til barnevernstjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2009; Opplæringslova, 1999). Til en lærer er det dermed knyttet flere forventninger, og en kulturen i skolen vil kunne påvirke hva som legges vekt på i arbeidet. I Røde Kors sin rapport «Sosial puls» (2017) omtales omsorgssvikt som en av de største utfordringene i samfunnet vårt akkurat nå. På den ene siden vil de kulturelle føringene fra omgivelsene vil påvirke skolen som organisasjon, på den andre så vil ikke nødvendigvis fokus på omsorgssvikt som team nødvendigvis ha praktisk betydning for det arbeidet som blir gjort. For at de som arbeider i skolen skal utvikle felles mønstre av meninger og holdninger som videre gir utslag i bestemte måter å handle og løse problemer på så må det skapes en felles kultur som internaliseres hos de ansatte (Bang, 2011; Jacobsen & Thorsvik, 2010).

Flere forskere mener at fagfolks følelser og holdninger preger det arbeidet de utfører, og at det derfor er nødvendig å forstå og reflektere over disse følelsene og holdningene når det gjelder avdekking av omsorgssvikt (Bratterud & Emilsen, 2013; Drugli, 2008; Shulman, 2003; Søftestad, 2008). Holdninger til elever med utviklingsproblemer kan være avgjørende for om man kan avdekke omsorgssvikt eller ikke (Drugli, 2008). Holdninger er lært og man identifiserer seg ofte med og trekkes mot andre som har like holdninger som en selv (Raaheim, 2002). Raaheim (2002) sier at man ofte kan se ubalanse mellom holdning og atferd. Altså kan det være ubalanse mellom den holdningen man har til omsorgssvikt og hvordan man handler for å avdekke omsorgssvikt. Icek Ajzens (1991, i Raaheim, 2002) teori om planlagt atferd beskriver atferd som en konsekvens av individets intensjoner. Det første forholdet som påvirker atferden holdning til atferden. Dette kan for eksempel være lærerens holdning til hvordan man avdekker omsorgssvikt, om læreren er usikker på hvordan hun eller han skal gå fram vil dette kunne ha innvirkning på om læreren handler ut fra bekymring eller velger å la det være. Det andre forholdet er subjektiv norm, hva andre rundt mener er riktig å gjøre, og egen vilje til å følge opp slike opplevde forventninger. En lærer som opplever at de andre lærerne og ledelsen i skolen mener er det er riktig å handle ved bekymring for å kunne avdekke omsorgssvikt vil dermed mer sannsynlig handle. Det tredje forholdet som påvirker atferd er opplevd kontroll. Læreren må kunne føle at han eller hun er i stand til å ta opp sin bekymring og at dette for et utfall som læreren forventer. Utfra Ajzens teori kan man anta at en felles kultur for avdekking av omsorgssvikt vil kunne føre til at flere lærere handler utfra sine bekymringer og at organisasjonskultur kan fremme avdekking av omsorgssvikt. På den ene siden er det grunn til å anta at de fleste lærere har en holdning til omsorgssvikt som tilsier at den bør avdekkes, dermed vil det ikke være nødvendig å endre lærernes holdninger. På den andre siden bør skolen legge til rette en kultur som er utviklende og støttende når det gjelder avdekking. Dette i form av tilpassningsdyktig ledelse, kontinuerlig og videreutvikling av organisasjonskultur, roller, strukturer og funksjoner (Albæk & Milde, 2017; Raaheim, 2002)

To av lærerne forklarer at de har liten tid til å følge opp hver enkelt elev så godt som de har lyst til. Den ene sier:

Har de nok faglig utbytte, du skal se hver enkelt elev, de har jo og rett på individuell opplæring. Altså tilpasset opplæring, og det er og den kjenner en jo på. Spesielt det der med å kunne prate med de og ha tid. Så tid er jo et stikkord i mye av det.

Lærerne sier at de opplever for lite tid til å følge opp enkelt elever, dette kan medføre at læreren kommer i en rollekonflikt. På den ene siden er en læreres hovedoppgave opplæring, på den andre siden skal en lærer bidra til avdekking av omsorgssvikt. Ofte vil man, når man står ovenfor konflikt, løse konflikten ved å velge den rollen man mener er viktigere enn den andre. Det er ingen grunn til å anta at ikke lærerne mener at deres rolle i å avdekke omsorgssvikt er viktig, men det kan være at så lenge lærerne opplever opplæring og avdekking som to ulike roller at de ofte vil tendere til å velge opplæring, da dette er deres hovedrolle. Slike rolle konflikter kan unngås ved en fellesplattform, en kultur hvor avdekking av omsorgssvikt blir opplevd som en del av skolen og lærerens hovedrolle og ikke som en birolle (Kunnskapsdepartementet, 2009; Raaheim, 2002).

En lærer beskriver nytten av skolens tverrfaglige team, samtidig påpeker læreren behovet for at alle ansatte i skolen er informert om skolens rutiner for avdekking. Et tverrfaglig team internt i skolen kan anses som en subkultur i skolen organisasjonskultur. På den ene siden kan teamet være en støtte for lærerne når de tar opp sine bekymringer for elever. På den andre siden kan et slikt tverrfaglig team oppleves som fremmed, og det kan oppstå en «vi – de» holdning mellom lærerne og teamet. I denne studien var alle informantene, med tilgang til interne tverrfaglige team, positive til sitt team. Samtidig er det nødvendig at bruken av slike interne team ligger nedfelt i organisasjonskulturen og at, slik informanten sier, alle er informert om skolens rutiner ved avdekking. Bruken av teamet må oppfattes som nyttig for at samarbeidet mellom lærerne og teamet skal være vellykket. Dersom nytten av teamet ikke er en del av skolens organisasjonskultur, som en måte å handle og løse problemer på, kan det være at det kun er de lærerne som opplever teamet som nyttig, som oppsøker det (Bang, 2011; Knudsen, 2004; Raaheim, 2002). Om en subkultur oppleves som fremmed vil det kunne oppstå konflikter, slik vil lærerne kunne ta avstand fra teamet, og finne egne måter å løse utfordringer knyttet til avdekking av omsorgssvikt på. En av grunnene til at subkulturer kan oppstå, og gjøre lærerne negative til det interne tverrfaglige teamets måte å tenke og resonnerer på, kan være ulikhet i profesjonsutdannelse (Jackobsen & Thorsvik, 2013; Nylehn, 2002). Jacobsen og Thorsvik (2013) sier at effekten av de kulturelementene man internaliserer gjennom utdanning aldri helt kan elimineres. På den ene siden kan interne tverrfaglige team fremme avdekking av omsorgssvikt. Teamet kan oppleves som en støtte for lærerne når de er usikre på hvordan de skal gå fram når de er bekymret for en elev. På den annen side kan slike team, hvis opplevd som fremmed for de ansatte i skolen, føre til utfordringer mellom lærerne

og deltakerne i teamet og dermed hemme avdekking av omsorgssvikt (Bang, 2011; Martin, 2002, i Bang, 2011; Nylehn, 2002).

Organisasjonskultur kan likeså være en medvirkende årsak til at samhandling eksternt er utfordrende. For å minske avstanden mellom ulike enheter kan et tiltak være å skape en felleskultur mellom enhetene (Bang, 1988 i Jacobsen, 2004, s. 91; Jacobsen, 2004; Knudsen, 2004). På den ene siden viser tidligere forskning at lærere ikke får tilstrekkelige kunnskap og kompetanse om avdekking av omsorgssvikt i sin utdanning. På den andre siden viser teorigjennomgangen at tverrfaglig utdanning vil kunne skape felles språk, teknologi, normer og verdier for avdekking av omsorgssvikt. På denne måten vil de ulike samarbeidspartene lære hverandre å kjenne, og barrierene for kontakt senere vil kunne senkes (Jacobsen, 2004).

Man kan dermed anta at økt kunnskap om omsorgssvikt, gjennom lærerutdannelsen, vil kunne fremme en felles kultur for avdekking, både internt og mellom skolen og eksterne samarbeidspartnere, og dermed bidra til å fremme avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

8.0 Oppsummering og konklusjoner

Dette kapittelet oppsummerer studiens funn, og søker å besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

Har lærerne nok kunnskap for å kunne avdekke omsorgssvikt

Studiens resultater samsvarer med tidligere forskning, og det er enighet om at økt kunnskap om omsorgssvikt vil kunne fremme avdekking. Økt kunnskap vil gjøre lærerne tryggere på hva de skal se etter, og hvordan de skal handle når de er bekymret. Ved å lære bevisste mestringsstrategier om adekvat handling, vil lærerne kunne ha mindre fokus på følelser og ta faglig bevisste valg når de er bekymret for en elevs omsorgssituasjon (Håkonsen, 2011; Killén, 2004; Sjøftestad, 2008).

Hvordan påvirker samarbeid skolen inngår i avdekking av omsorgssvikt

Resultatene av studien tyder på den ene siden at samarbeid mellom lærerne og interne tverrfaglige team oppleves nyttig, for de lærerne som har slike team på sine skoler, og at slike samarbeid fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen. På den andre siden fremkommer det av resultatene at lærerne ikke opplever den samme nytten av eksterne tverrfaglige samarbeid (Knudsen, 2004). Man kan derfor anta at utfordringer relatert til eksterne tverrfaglige samarbeid, som skolen inngår i, hemmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen.

Hvordan påvirker skolens organisasjonskultur avdekking av omsorgssvikt

En skoles organisasjonskultur påvirker hvilke holdninger lærerne har, hvordan lærerne handler og hvordan lærerne og skolen samarbeider med andre profesjoner, både internt og eksternt. Økt kunnskap og kompetanse vil kunne fremme en felles kultur for avdekking, både internt, og mellom skolen og eksterne samarbeidspartnere, og dermed bidra til å fremme avdekking av omsorgssvikt i barneskolen (Martin, 2002, i Bang, 2011; Bang, 2011; Jacobsen, 2004; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nylehn, 2002).

Hva hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen?

Resultatene av studien tyder på den ene siden at det som hemmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen er mangel på kunnskap om hva omsorgssvikt er, utfordringer i samarbeid med eksterne tjenester og mangel på en felleskultur for avdekking. På den andre siden tyder

resultatene på at det som fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen er interne tverrfaglige team, og trygghet og støtte i en felleskultur for avdekking.

For at barnevernstjenesten skal kunne utføre sitt lovpålagte ansvar, om å avdekke omsorgssvikt så tidlig at varige problemer unngås, er det grunn til å se nærmere på hva som hemmer avdekking av omsorgssvikt i skolen. Dette er alles ansvar, staten, barnevernstjenesten, oppvekstsektoren, skolen og skolens ansatte. For å kunne gi barn hjelp i rett tid, må det sette inn egnede tiltak for å fremme avdekking. De ansatte i skolen trenger mer kunnskap om bevisste handlingsalternativer, skolen og skolens aktuelle eksterne tverrfaglige samarbeidspartnere må kunne samarbeide, og det må skapes en felles kultur for avdekking, gjennom felles holdning og handlingsstrategier (Bang, 2011; Barnevernloven, 1993; Barne- og familiedepartementet, 2003; Håkonsen, 2011; Jacobsen, 2004; Jacobsen & Thorsvik, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2009; Søftestad, 2008).

I møte med barn som vekker bekymring må man ha mot til å tørre å se det man ikke ønsker å se, man må ha mot til å ta tak i noe som er vanskelig og til å gå inn i ubehaget. Man må ha mot til å hjelpe andre, selv om de ikke vil ha hjelp, og ha tro på egen og andres kompetanse. Man må ha mot til å handle sammen og ha tro på at det nytter. Vi har alle et felles ansvar for å ha nok kunnskap og kompetanse til å beskytte barn mot alle former for alvorlig omsorgssvikt og til alltid å se barnets beste (Bratterud & Emilsen, 2013; Barne- og familiedepartementet, 2003, i Haug, 2016).

9.0 Litteraturliste

Abup. (2013). *Om Abup*. Hentet fra: <http://www.abup.no/om-abup/>

Andersen, S. F. (2016). *Avdekking av seksuelle overgrep i barnehagen: En kvalitativ intervjuundersøkelse av pedagogiske ledere*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52174/MASTEROPPGAVE-ENDELIG-UTGAVE-PDF5.pdf?sequence=5>

Albæk, A. U. & Milde, A. M. (2017). *Avdekking av vold og overgrep – som å lose barn gjennom et minefelt*. Hentet fra https://psykologisk.no/2017/10/avdekking-av-vold-og-overgrep-som-a-lose-barn-gjennom-et-minefelt/#_ENREF_2

Albæk, A. U. Kinn, L. G. & Milde, A. M. (2017). Walking Children Through a Mindfield: How Professionals Experience Exploring Adverse Childhood Experiences. *Qualitative Health Research*. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732317734828>

Backe – Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være?: En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern* (NOVA notat 6/ 2009). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3735/1/3735_1.pdf

Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(04), 236 – 244. Hentet fra <https://www.idunn.no/tnb/2009/04/art03>

Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Barnelova. (1982). Lov om barn og foreldre. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barne-, ungdoms- og familiedepartementet. (2015). *Gjennomgang av kurs- og informasjonsvirksomhet om vold og seksuelle overgrep i barnehage og skole. En supplerende kartlegging*. (11/ 2015). Hentet fra

https://www.bufdir.no/global/Gjennomgang_av_kurs_og_infovirksomhet_vold_og_seksuelle_overgrep.pdf

Barnevernloven. (1993). Lov om barneverntjenester. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Bratterud, Å., & Emilsen, K. (2009). Små barns rett til beskyttelse. *Barnehagefolk*, 26(3-4), 115-123. 8 sider.

Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse: Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn* (Rapport 18/ 2011). Hentet fra <http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Hele%20rapporten%20Sm%C3%A5%20barns%20rett%20til%20beskyttelse.pdf>

Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2013). *Dørstokkmila – Barnehagens vei fra magesfølelse til melding*. Bergen: Fagforlaget.

Bunkholdt, V. & Sandbæk, M. (2013). *Praktisk barnevernarbeid* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Drugli, M.-B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Eklund Nilsen, A. C. (2013). Når barnehagepersonalet melder bekymring til barnevernet. I Marthinsen, E. & Lichtwarck, W. (Red.), *Det nye barnevernet* (142-160). Oslo: Universitetsforlaget. s. 142 – 160, 18 sider.

Grimen, H., (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander, L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.), Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, S., Killén, K. & Grøgaard, J. (2013). Hvorfor overser vi barnemishandling? *Tidsskrift for Den Norske Legeforening*, 133(1-8), 16-17. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/article/2949631>

Haug, L. (2016). *Se det! Stopp det!* (Bacheloroppgave). Kristiansand: Universitetet i Agder.

Helsedirektoratet. (2018). *Helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Hentet fra:

<https://helsedirektoratet.no/helsestasjon-og-skolehelsetjeneste#kommunens-plikt-til-%C3%A5-tilby-helsestasjon-og-skolehelsetjeneste>

Helsetilsynet. (2014). *Helsepersonells opplysningsplikt til barnevernet: Oppsummering av kunnskap fra tilsyn mv.* (rapport 2/ 2014). Hentet fra

https://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/rapporter2014/helsetilsynetrapport2_2014.pdf

Hutchinson, G. & Oltedal, S. (2003). *Modeller i sosialt arbeid* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Håkonsen, K. M. (2011). *Innføring i psykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Jacobsen, D. I. (2004). Hvorfor samarbeid er så vanskelig? I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker: tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (s. 75-112). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Killén, K. (2004). *Sveket: Omsorgssvikt er alles ansvar* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

Killén, K. (2009). *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn : En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Knudsen, H. (2004). Samarbeid på tvers av organisasjoner. I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (s. 19-70). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. (St.meld.nr.11).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Pedagogisk-psykisk tjeneste*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leira, H. K. (2015). *Det gode nærvær: Kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge: En selvrapporderingsstudie blant avgangselever i videregående skole* (NOVA rapport 20/2007). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3059/1/3059_1.pdf
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/sec1>
- NSD. (2017). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern>
- NTB. (2017, 28.10). Mann skal ha begått overgrep mot datteren i 18 år. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/krim/mann-skal-ha-begaatt-overgrep-mot-datteren-i-18-aar/a/24174194/>
- Nylehn, B. (2002). Kan profesjonelle samarbeide. I B. Nylehn & A. M. Støkken (Red.), *De profesjonelle* (s. 52-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ofstad, K. & Skar, R. (2009). *Barnevernloven med kommentarer* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1999). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ranes, S. & Ødegaard, A.-S. (2013). *Skolen som arena for avdekking av omsorgssvikt*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra:
https://www.buudir.no/global/Ranes_Odegaard_2013_Skolen_som_arena_for_avdekking_av_omsorgssvikt.pdf
- Raundalen, M. & Schultz, J. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Hva er sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropstad, H. & Tønnessen, L. K. B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner: Læreren i møte med elever som opplever, krise, sorg og omsorgssvikt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røde Kors. (2017). *Sosial puls*. Hentet fra:
<https://www.rodekors.no/contentassets/bc8ae399af1e47d68eb122f8ccdc0bd6/sosial-puls.pdf>
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sagbakken, A., Aanderaa, B. & Aanderaa, S. (1993). *Barnevern i barnehagen: En felles utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Shulman, L. (2003). *Kunsten å hjelpe individer og familier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skau, G. (2005). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*(3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogvoll. (2017). *Skolen som arena for å identifisere omsorgssvikt: Se meg, hør meg, gjør noe*. (Mastergradsavhandling, NORD universitetet). Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2458648/Skogvoll.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Søftestad, S. (2004). Fagfolks følelsesmessige reaksjoner – en ressurs i tverretattlig arbeid med overgrepssaker. *Fokus På Familien*, 32(02), 88-99. Hentet fra

https://vpn.uia.no/+CSCO+1h75676763663A2F2F6A6A6A2E76716861612E6162++/fokus/2004/02/fagfolks_folelsmessige_reaksjoner_-_en_ressurs_i_tverretattlig_arbeid_med

Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep – veier ut av fortielsen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørlandet sykehus. (2018). *Habilitering for barn og unge (HABU), Kristiansand*. Hentet fra: <https://sshf.no/avdelinger/somatikk-kristiansand/barne-og-ungdomsavdelingen-bua/habilitering-barn-og-unge>

Thorkildsen, I. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad Bjørke.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i naturfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Vangen, S., Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I boken E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid* (s. 67-103). Oslo: Universitetsforlaget.

Willumsen, E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wongraven, O. (2015). *Grunnskolen pedagogiske støtteenhet*. Hentet fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/barnehage-og-skole/grunnskoler/grunnskole/grunnskolens-pedagogiske-stotteenhet/>

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L.O., Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Øverlien, C. & Moen, L., H. (2016). *Takk for at du spør*. (NKVTS rapport 3/2016). Hentet fra: https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_nettpdf

Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (NKVTS rapport 3/2007). Hentet fra: <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/KunnskapMotTrygghetHandle.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hva hemmer og hva fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen»

Bakgrunn og formål

Formålet med oppgaven er å se nærmere på hva som hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt i skolen. Problemstillingen er «Hvilke utfordringer står lærerne i barneskolen ovenfor i forhold til sin lovpålagte opplysningsplikt til barnevernstjenesten?» Det vil være interessant å undersøke om ulik kunnskap om hva omsorgssvikt er utgjør en forskjell i forhold til om man velger å melde eller om man lar det vær. Videre er det interessant å undersøke om kunnskap øker bruk av bevisste mestringsstrategier i møte med omsorgssvikt framfor bruk av ubevisste mestringsstrategier som feks ulike typer forsvarsmekanismer som hemmer avdekking av omsorgssvikt.

Prosjektet er en masteroppgave gjennomført i forbindelse med en mastergrad i sosialt arbeid ved Universitetet i Agder.

Forespørsel om deltakelse sendes til seks ulike skoler i Kristiansand kommune. Forespørselen sendes til skolenes rektorer som videre velger ut hvilke lærere som skal være med i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at vi avtaler et tidspunkt for å gjennomføre et personlig intervju. Intervjuet vil vare i cirka tre kvarter max en time. Spørsmålene vil være relatert til temaet for oppgaven, hva du som lærer, gjennom erfaring og kunnskap, mener fremmer og hemmer avdekking av omsorgssvikt. Dataene registreres ved bruk av båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun via samtykke skjemaet at det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger, disse vil oppbevares separat fra annet datamaterialet. I selve intervjuet, og i selve oppgaven vil det ikke innhentes eller benyttes navn eller andre direkte personidentifiserende opplysninger, som for eksempel navn og skole

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2017.

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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lena Haug, telefon nummer 45660616. Veileder i prosjektet er Solveig Botnen Eide ved universitetet i Agder, hun kan kontaktes via mail, solveig.b.eide@uia.no eller på telefon 480 69 883.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Solveig Botnen Eide Institutt for sosiologi og sosialt arbeid Universitetet i Agder Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 29.05.2017

Vår ref: 54177 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Lena Haug
haug_lena@hotmail.com

54177 Hva hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt i skolen? Behandlingsansvarlig
Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Solveig Botnen Eide Student
Lena Haug

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken: - direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.) - indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.) - via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Selv om prosjektet ikke omfattes av meldeplikt, minner vi om at datainnsamlingen må gjennomføres i tråd med regler for taushetsplikt.

Vedlegg 3: Intervjuguide

«Hva hemmer og hva fremmer avdekking av omsorgssvikt i skolen?»

Spørsmålene i guiden tar utgangspunkt i:

Backe – Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være?: En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern* (NOVA notat 6/ 2009). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3735/1/3735_1.pdf

Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(04), 236 – 244. Hentet fra

<https://vpn.uia.no/+CSCO+0h756767633A2F2F6A6A6A2E76716861612E6162++/tnb/2009/04/art03>

Bratterud, Å., & Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse: Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn* (Rapport 18/ 2011).

Hentet fra

<http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Hele%20rapporten%20Sm%C3%A5%20barns%20rett%20til%20beskyttelse.pdf>

1. Kan du fortelle litt om din utdanning?

- Tittel
- Generell utdanning
- Videre utdanning
- Kompetanse ifht omsorgssvikt?
 - Gjennom formell utdanning
 - Videre utdanning: eget initiativ eller arbeidsgiver?
 - Erfaring
 - Oppmerksomhetsplikt/ Opplysningsplikt

2. Hva mener du bidrar til å hemme avdekking av omsorgssvikt i skolen?

3. Hva mener du bidrar til å fremme avdekking av omsorgssvikt i skolen?

4. Hvilke rutiner har deres skole for hva som skal gjøres hvis det oppstår en bekymring for at et barn er utsatt for vold, overgrep eller omsorgssvikt?
5. Hvordan vurderer du egen terskel for å melde fra til barnevernstjenesten ved bekymring?
 - Hva tenker du om skolens terskel for å melde fra?
6. Hva er din erfaring med å melde saker til barnevernstjenesten?
 - Hvordan vurderer du skolens samarbeid med barnevernstjenesten
 - Positive/ negative erfaringer

Vedlegg 4: Henvendelse angående deltakelse i studie

Hei!

På Fagerholt skole er vi så heldige å ha en sosionom. Hun holder på med en master i sosialt arbeid, og problemformuleringen hennes er: **«Hva hemmer og hva fremmer avdekking av omsorgssvikt i barneskolen»**

Dette er et tema som vi alle burde være interessert i, og de funnene hun kommer frem til i sin undersøkelse, vil kunne være nyttig for oss i etterkant. Lena Haug er villig til å presentere funnene på din skole eller på en skoleledersamling i bydelen når hun er ferdig med masteren.

Først trenger hun å intervju 2 lærere fra 6 forskjellige barneskoler. Derfor sender jeg denne mailen til deg, og spør om du kan gi tillatelse til at Lena henvender seg til 2 av dine lærere. Hvis du synes dette er interessant, tar Lena Haug kontakt med deg. Lenas mailadresse ligger i kopifeltet. (Trykk «svar alle» når du svarer på mailen.)

Vedlagt intervjuguide og informasjonsskriv.

Mvh

Arild Sæbø

Fagerholt skole