



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Simen Grasto

## **Masteroppgave**

# **Arbeid med barnevernfaglige bekymringer i ungdoms- og videregående skole**

Master i sosialfaglig arbeid med barn, unge og deres familier

SBU3009\_1

September 2022

## Forord

Denne masteroppgaven ble skrevet i 2022 i forbindelse med studiet «Master i sosialfaglig arbeid med barn og unge». Studiet har bestått av en rekke spennende emner som har gitt meg et bredere innblikk i det sosialfaglige arbeidet omkring barn, unge og deres familier. Det har også bidratt til at jeg har utviklet meg som fagperson i mitt arbeid med utsatte barn og unge, samt gitt meg et innblikk og erfaring i hvordan det er å være forsker i dette fagfeltet.

For at masteroppgaven skulle bli gjennomført har jeg vært avhengig av en rekke andre mennesker. Jeg vil takke mine syv informanter som har satt av tid utenfor arbeidstid for å kunne bidra til forskning om hvordan skolene arbeider med barnevernfaglige bekymringer og gitt et innblikk i deres rolle når de står ovenfor slike utfordringer. Jeg ønsker å takke for at dere har bidratt med deres erfaringer, opplevelser og tanker.

I tillegg vil jeg takke min bedre halvdel og samboer, Mette, for sin tålmodighet når jeg har bunkret meg opp ved spisestua med bøker, pc og oppvask.

En annen som har vist stor tålmodighet er min veileder, Astrid Halså. Hun har vært tilgjengelig underveis i hele prosessen og har vært en viktig bidragsyter for at jeg har kommet i havn med denne oppgaven. Hun har hjulpet meg når jeg har vært i villrede og fått meg på riktig spor. Hun har vært ærlig, engasjert og støttende med sine veiledninger. Tusen takk for alle gode bidrag!

Løten, august 2022

Simen Grasto

## Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan ungdoms- og videregående skoler arbeider med barnevernfaglige bekymringer. For å undersøke dette består studien av en kvalitativ ramme som metode. Det har blitt intervjuet 7 ansatte ved 6 ulike skoler, tre ungdomsskoler og tre videregående skoler. Problemstillingen og forskningsspørsmålene kommer som et resultat av Bente Ohnstad sitt kritiske blikk på hvordan meldeplikten til barnevernet blir håndtert.

Oppgaven dreier seg i stor grad om hvilken kompetanse og rolle skolen innehar og hvordan denne kan brukes når barnevernfaglige bekymringer oppstår. Dette i lys av de lovmessige kravene er med på å danne et bilde av hvilke muligheter skolen har når de er bekymret for en elev.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i informantenes eksempler hvor de har blitt bekymret for en elev og hatt et dypdykk i arbeidet hver enkelt skole har gjort. Oppgaven gir innsikt i hvordan 6 ulike skoler kan arbeide både likt og ulikt når det oppstår en bekymring for en elev, hvordan de bearbeider informasjonen frem til en bekymringsmelding, samt hvordan de samarbeider med elev, foresatte og andre instanser. Funnene viser til at skolene kan arbeide noe ulikt, blant annet hos ungdomsskole og videregående skole finnes det i noen tilfeller en forskjell i hvor langt de strekker seg i arbeidet med i forbindelse med den barnevernfaglige bekymringen.

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Formålet med oppgaven .....	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3.1 Begrepsavklaring .....	8
<b>2. Bakgrunn og forskning</b> .....	<b>10</b>
2.1 Skolens ressurser.....	10
2.1.1 Læreren .....	10
2.1.2 Kompetanse i skolen .....	12
2.1.3 Læreren og miljøterapeuten .....	14
2.2 Samarbeid skole og barnevern.....	16
2.2.1 Taushetsplikt .....	16
2.2.2 Meldeplikt .....	17
2.2.3 Når skolen melder .....	18
2.3 Skolens rolle i bekymringssaker .....	20
2.3.1 Når bekymringen er et faktum .....	21
<b>3. Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Valg av metode.....	24
3.2 Vitenskapsteori.....	25
3.3 Informanter og utvalg.....	27
3.4 Kvalitativt intervju .....	29
3.5 Datainnsamlingen.....	30
3.6 Kategorisering og analyse.....	32
3.7 Etikk .....	33
3.8 Validitet og reliabilitet.....	35
<b>4. Presentasjon av resultater</b> .....	<b>37</b>
4.1 Barnevernfaglige bekymringer – informantens synspunkt og erfaringer .....	37
4.1.1 Skolefravær.....	37
4.1.2 Vold og overgrep .....	39
4.1.3 Atferd.....	40
4.2 Skolens rolle i barnevernrettede bekymringssaker.....	42
4.2.1 Prosedyrer .....	43
4.2.2 Tiltak og samarbeid .....	49
4.3 Oppsummering.....	53
<b>5. Drøfting av resultater</b> .....	<b>55</b>
5.1 Skolenes kompetanse og forståelse når meldeplikten inntreer .....	55

5.2 Handlingsrom i barnevernfaglige bekymringsaker .....	58
5.2.2 Skolens tverrprofesjonelle nettverk .....	60
5.3 Tiltak og tilrettelegging for eleven .....	61
5.3.1 Tiltak og tilrettelegging for elever med høyt skolefravær.....	62
5.3.2 Tiltak og tilrettelegging for elever med rusvansker .....	63
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>64</b>
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>67</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>73</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	73
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	74
Vedlegg 3: Meldeskjema NSD, ordinær vurdering.....	77
Vedlegg 4: Meldeskjema NSD, vurdering for endring av sluttdato.....	79
Vedlegg 5: Meldeskjema NSD, vurdering for endring av sluttdato nr. 2 .....	80

## 1. Innledning

I innledningen av denne oppgaven vil du få et innblikk hvordan jeg har kommet frem til temaet for oppgaven. Det starter med en gjennomgang av bakgrunnen for valgt tema til oppgaven. Jeg vil se nærmere på hva slags formål denne oppgaven har før du får presentert selve problemstillingen for oppgaven sammen med to forskningsspørsmål. Til slutt vil jeg vise til hva som ligger i begrepet barnevernfaglige bekymringer.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet i denne oppgaven dreier seg om hvordan ulike ungdoms- og videregående skoler arbeider i forbindelse med barnevernfaglige bekymringsaker. Etter at jeg leste en artikkel fra Bente Ohnstad (2020) om at meldeplikten til barnevernet blir tolket feil og at barneverntjenesten mottar en rekke grunnløse meldinger hvor bekymringen ikke er hjemlet i lovkravet, ble jeg nysgjerrig på dette temaet (Ohnstad, 2020). Artikkelen tar utgangspunkt i boken til Ohnstad (2019); *Meldeplikt til barnevernet – er det nok å være bekymret?* Ohnstad sin granskning og kritiske blikk trigget min nysgjerrighet for temaet og er en av bidragsyterne til temaet for denne oppgaven.

Ohnstad viser ikke til antall bekymringsmeldinger som blir sendt, men heller til innholdet og bakgrunnen til at de er blitt sendt. Ved at det blir sendt en rekke meldinger som er grunnløse kan man allikevel se for seg at det blir sendt for mange bekymringsmeldinger. Om vi ser tilbake til 2008 ble det sendt 37 270 meldinger, i 2012 var det 48 626 og i 2017 ble det sendt det meste som Norge har sett, 58 580 meldinger (Bufdir, 2022). Fra en artikkel skrevet av Bergljot Baklien (2010) om hvem som har skylden eller ansvaret av skole, barnehage og barneverntjenesten for at det blir sendt for få bekymringsmeldinger blir det konkludert med at det er en lav tiltro til barnevernet (Baklien, 2010). Dette kommer av en mistillit fra befolkningen, og at å ivareta en god relasjon til de foresatte var noe av det som var viktigere for de ansatte i skole og barnehager enn å sende bekymringsmelding. Baklien viser til at skoler i perioden 1997-2006 sto for 11% av alle bekymringsmeldingene som ble sendt inn (Baklien, 2010). De siste 10 årene har ikke dette endret seg nevneverdig mer enn en økning på ca. 1 prosent (Bufdir, 2022).

Statistikken viser til at antall meldinger ikke har økt nevneverdig de siste årene, annet enn i takt med den økte befolkningen. I stedet for å fokusere på antall bekymringsmeldinger vil det derfor være hensiktsmessig å se på årsaken til at bekymringsmeldingene blir sendt. Statistikken vil allikevel være med på å gi et bilde på om det sendes mange eller få bekymringsmeldinger.

Boken til Bente Ohnstad som består av et dypdykk i en rekke eksempler med et juridisk perspektiv viser ikke til annen forskning. Gjennom denne boken fikk jeg et inntrykk av at blant annet skolene kan være lite nøyaktige i forbindelse med bekymrings saker de måtte stå ovenfor. Samtidig deler jeg ikke samme inntrykk gjennom min egen arbeidserfaring i barneverntjenesten og videregående skole. Disse motsigende argumentene har skapt ambivalens for min egen del og har derfor bidratt til å øke spenningen om temaet i dette forskningsprosjekt.

Min tid i barneverntjenesten var preget av travle dager og en rekke undersøkelser som skulle håndteres samtidig, hverdagen blir ofte preget av at vi måtte få utført det viktigste først. Fra tiden i videregående skole hadde jeg blant annet en kort undervisning for mine kollegaer om når bekymringsmeldinger skal sendes, da dette var et viktig og spennende tema for meg. Arbeidet med ungdom er også det som har vært en motivasjon i mitt arbeid. Med ungdommer kan man bevege seg dypere i en samtale om et fenomen enn man kan gjøre med barn, noe som igjen kan føre til en tettere relasjon og gjensidig respekt. Dette kan utfordre handlingsrommet og gjøre profesjonelle mer usikre når de blir bekymret, som igjen kan gjøre det mer utfordrende å sende en bekymringsmelding til barnevernet. Dette er en viktig årsak til at jeg har valgt å gjennomføre studien i ungdoms- og videregående skole.

Loven bruker uttrykk som «grunn til å tro» og begreper som «bekymring», «bekymringsmelding» og «melde bekymring» har festet seg i praksis og fått mange til å mene at dersom man er bekymret, har man også meldeplikt til barnevernet (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 26). Er det slik at ansatte i skolene og skolene som institusjon har en lav terskel for å sende bekymringsmeldinger og er de grunnløse slik som det refereres til? Og hvordan arbeider egentlig skolene i forbindelse med disse bekymringene de står ovenfor? Dette er spørsmål jeg ønsket å få svar på gjennom min masteroppgave.

## 1.2 Formålet med oppgaven

Det overordnede formålet med denne oppgaven er å bidra til å øke kunnskapen om hvordan ungdoms- og videregående skoler arbeider i forbindelse med barnevernfaglige bekymringssaker. Gjennom å intervju ansatte i skolen som har erfaringer knyttet til barnevernfaglige bekymringer kan dette bidra til å få en større innsikt i hvilke praksiser som fungerer bra og hva som kunne vært gjort bedre. Tidligere forskning viser at taushetsplikten kan være en barriere for å hindre et godt samarbeid med barneverntjenesten og i tillegg finnes det utfordringer knyttet til usikkerhet og forståelse av hvordan barneverntjenesten håndterer ulike saker (Roberg, 2019, s. 63). Skolene står for omtrent 5700 meldinger til barnevernet hvert år (SSB, 2021). Det vil si at skoler og barneverntjenester potensielt må samarbeide like mange ganger. Med et innblikk i hvordan noen skoler arbeider i forbindelse med sine bekymringssaker kan det føre til et bedre innblikk i deres arbeidshverdag, som igjen kan bidra til et bedre samarbeid som også kan effektivisere arbeidet når skolen står i barnevernfaglige bekymringssaker.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

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

«Hvordan arbeider ungdoms- og videregående skole med barnevernfaglige bekymringer?»

Videre har jeg også utformet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke muligheter har skolen til å gjøre egne vurderinger i barnevernfaglige bekymringssaker?
- 2) Hvordan kan skolen bidra til å redusere antall bekymringsmeldinger til barnverntjenesten?

### 1.3.1 Begrepsavklaring

I problemstillingen og forskningsspørsmålene er det gjentakende begrep som vil være gjennomgående for oppgaven. Barnevernfaglige bekymringer vil i dette tilfellet for skolene



være bekymringer som ikke er knyttet til pedagogikken og skolens primære arbeidsområde. Det vil være bekymringer som enten er eller kan være knyttet til skolens meldeplikt til barnevernet.

## 2. Bakgrunn og forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere ulik litteratur og forskning som er sentral for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittelet er delt i 3 deler og vil først ta for seg skolens ressurser, kompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid. Deretter vil jeg se nærmere på samarbeidet mellom skole og barnevern gjennom å se på taushetsplikt, meldeplikt og hva som skjer når skolen melder bekymring. Den siste delen av kapittelet handler om skolens rolle i bekymringssaker. Den vil ta for seg hvordan det er å være ansatt i skolen og ta innover seg det faktum at et barn potensielt blir utsatt for omsorgssvikt og hvordan skolen kan håndtere disse situasjonene på best mulig måte.

### 2.1 Skolens ressurser

Skolen har et samfunnsansvar for utdanning og dannelse av barn og unge. I tillegg til dette har de et forebyggende ansvar. Befring, Frønes og Sørli (2010) forklarer forebyggende arbeid på følgende måte: «Forebyggende arbeid innebærer å gjøre en tidlig innsats med en klar målsetting om å forhindre at en negativ utvikling skal komme i gang eller forverre seg» (s. 86).

Skolens forebyggende ansvar er hjemlet i opplæringsloven §9-A- Denne loven sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, samt at de skal forebygge brudd på denne retten ved å kontinuerlig arbeide for å fremme helse, trivsel og læringen til elevene (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, 1998, §9 A-2 & §9 A-3.*).

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å se nærmere på skolens ressurser og de mulighetene de har for å arbeide forebyggende med barnevernfaglige bekymringer gjennom å se nærmere på læreren, kompetansen i skolen og det tverrprofesjonelle samarbeidet.

#### 2.1.1 Læreren

Primært vil skolen være lærerens hjemmearena. Læreren har en viktig rolle som St.meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) også sier noe om: «Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og

engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag.» (s. 12)

Pedagogikk forstås som læren om oppdragelse og undervisning (Tjeldvoll, 2018). Pedagogikk blir sett på som en mellommenneskelig aktivitet, og det relasjonelle står sentralt i det som foregår mellom mennesker. Et godt forhold til læreren kan også ha avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (Nordahl, 2010, s.17). Dette er med på å underbygge viktigheten av lærerrollen, ikke bare i undervisningsøyemed, men også ellers når de treffer på barn og unge som kan vise ulike typer atferd og/eller når man oppdager omsorgssvikt.

I forskningsartikkelen *Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd* ble det stilt spørsmål til deltakerne som er lærere på videreutdanningsstudiet *atferdsvansker* om hvilken kunnskap de opplever at de mangler og hvilken kompetanse de ønsker å utvikle gjennom studiet. Å få mer innsikt og få forståelse for årsaker til problematferd, hvordan møte og veilede barn på en god måte og bestemte løsninger på hvordan de skal handle i praksis i møte med disse eleven er noen av svarene de fikk (Grimseth et al., 2018, s. 319).

Utfordrende atferd kan både være innagerende og utagerende. I Jevnaker (2021) sin studie av sosialarbeideres forståelse av innagerende atferd i ungdomsskolen blir disse elevene sett på som «de stille elevene». Elevene blir forstått som noe de *er* og ikke noe de *gjør* (s.52). I Skogstad (2021) sin studie undersøker hun hvordan lærere møter elever som viser utagerende atferd. Det kommer frem i hennes studier at 4 av 5 lærere som hun hadde intervjuet har en anerkjennende og imøtekommende holdning til utagerende atferd hos elevene (s. 35-51). Det kommer frem at det er ulik praksis i hvordan utfordrende atferd blir sett på og møtt i skolene. Når eleven blir spurt om hva atferden kan skyldes gis det ofte ulike forklaringer som igjen kan føre til bekymringer (Haugen, 2019, s.63). Hvordan skolene kan arbeide videre med dette skal vi se i neste del 2.1.2 *Kompetanse i skolen*.

Noen av de vanskeligste situasjonene og etiske dilemmaene lærere står ovenfor er når de opplever omsorgssvikt. Dette kan være bekymringer omkring hjemmeforhold som kommer av observasjoner eller at eleven selv betror seg til læreren (F. O. Ohnstad, 2018, s. 74-75). I tillegg til et etisk ansvar, har også læreren et lovpålagt ansvar for å beskytte eleven mot

skade og skal melde ifra om sine mistanker. Usikkerhet, manglende kompetanse og redsel for ubehagelige konsekvenser for seg selv, barnet eller foreldrene er noe som preger mange lærere som står ovenfor disse situasjonene. Det blir argumentert med at det ikke er ønskelig å skade forholdet til hjemmet og at det er vanskelig å vite hva som ligger bak en tilsynelatende vantrivsel eller omsorgssvikt hjemme (F. O. Ohnstad, 2018, s. 75).

Haugseth (2021) skriver at noen av hennes informanter, som består av lærere, kunne fortelle om en ubevisst ansvarsfraskrivelse fordi de kunne oppleve det som ubehagelig å gripe inn i en situasjon hvor de opplevde omsorgssvikt (s. 70). Ohnstad (2018) påpeker at lærere sjeldent på forhånd vet om det de gjør er riktig eller feil. Når de vegrer seg for å gripe inn blir de i stedet for passive og finner alternative argumenter. Dette er argumenter lærerne veier som tyngre enn å beskytte barnet mot skade (s. 75). Dette er et handlingsmønster som kan samsvare med det som Haugseths informanter beskriver som en ubevisst ansvarsfraskrivelse.

### 2.1.2 Kompetanse i skolen

Når det oppstår diffuse signaler fra en elev og noe oppleves som bekymringsverdig vil det være viktig å undersøke det som skaper bekymring. Læreren skal ikke være alene om bekymringer som oppstår rundt elever, det er derfor viktig at skolen har et system som for hvordan slike bekymringer skal håndteres. (Haugen, 2019, s. 63).

Haugen (2019) diskuterer i sin artikkel om hva læreren og skolen kan gjøre når en elevs væremåte vekker bekymring. Hun er opptatt av at før elevens vanske-/problemområde identifiseres burde det være samtaler med både elev og foresatte, ledelsen skal informeres og det burde foregå kollegaobservasjoner og veiledning. Når området er identifisert burde skolen enten iverksette et tiltak i skolen i samarbeid med foresatte og/eller elev eller henvisning til skolens ressursteam, som igjen kan henvise til PPT, BUP, barneverntjeneste osv. Til slutt burde det være en evaluering av barnets situasjon (s.64).

Skolens ressursteam kan bestå av rektor, sosiallærer/rådgiver, lærere med spes. Ped, PPT og helsesykepleier. Noen kommuner har også utvidede ressursteam der mer sammensatte problemer har fokus, og der det ofte er behov for et mer tverrfaglig samarbeid. Disse kan

bestå av barneverntjeneste, lege, politi, PPT, habiliteringstjenesten og rus-koordinator (Haugen, 2019, s. 69).

Gjennom tiltak i skolen har alle elever rett til tilpasset opplæring. Dersom elevene ikke har et godt nok utbytte av denne opplæringen, kan det tilbys spesialundervisning.

Spesialundervisningen er mer omfattende enn den tilpassede opplæringen som skjer i ordinær undervisning i form av større ressurser, kompetanse og mer individuelt tilpasset innhold. Før det blir fattet vedtak om spesialundervisning må det gjøres en sakkyndig vurdering av PPT og skrives enkeltvedtak. I en individuell opplæringsplanen skal det formuleres et mål som utviklingen til eleven vurderes etter (Kolle, 2020, s. 16).

Grimsæth og Irgan (2016) har skrevet en fagartikkel om lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. De påpeker at det stadig blir opprettet segregerte og tilrettelagte opplæringsløp for elevene og påpeker deretter at skolene organiserer seg bort ifra de samspills- og atferdsvanskene som oppstår.

«Når skolene ikke besitter den nødvendige kompetansen om samspills- og atferdsvansker, løser de problemene med å organisere seg bort fra dem, fremfor å jobbe pedagogisk med dem. Det fører til at elever med samspills- og atferdsvansker i ulik grad går glipp av samhandling med elever som har god sosial kompetanse.» (Grimsæth & Irgan, 2016).

Årsaken til at skolen organiserer seg bort fra dem handler om at det blir etablert segregerte og tilrettelagte opplæringsløp for å hjelpe den enkelte elev eller å skjerme ordinær undervisning (Grimsæth & Irgan, 2016).

Slik jeg forstår dette er det pedagogiske virkemidler og tilrettelegginger som ofte kan bli løsningen for elever med samspills- og atferdsvansker. Skolene er opptatt av å finne løsninger for hvordan de kan tilrettelegge for læring mer enn hvordan de kan hjelpe elevene med sine utfordringer. Dette vil ikke være feil fra skolen sin side, da deres mandat vil være opplæring og ikke atferdsendring/behandling. I mange skoler finnes det allikevel sosialarbeidere som får i oppdrag å følge opp nettopp disse elevene.

I januar 2021 skriver Fontene om oppropet *Ja til nasjonalt krav til miljøterapeuter i skolen*. Der forteller vernepleier Trond Helgheim Spurkeland om hvordan han har kontaktet ulike skoler for å kartlegge behovet for miljøterapeuter, der han har fått vite at det virker til å være tilfeldig hvor mange skolen har (Skotheim, 2021). Til tross for at profesjoner som blant annet sosialarbeidere har lang erfaring med å arbeide i skolen, er det først de senere årene at disse har blitt møtt med et økende krav om å dokumentere resultatene av sitt arbeid for elevens sosiale, emosjonelle og akademiske læring og skoleklimaet generelt (Borg, Drange, Fossestøl og Jarning, 2014, s. 32) Borg et. al. (2014) sin kunnskaps gjennomgang viser at skolene vil ha glede av BSVere (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere) i skolene fordi de har kunnskap om blant annet store læringsvansker og atferdsproblemer. Til tross for dette er miljøterapeutens rolle dårlig forankret og uklar i skolene (s. 139).

### 2.1.3 Læreren og miljøterapeuten

Gjennom å ha sett nærmere på læreren og kompetansen i skolen kan det tyde på at skolen i noen tilfeller kan ha behov for et tettere samarbeid med andre profesjoner i skolehverdagen. I en artikkel om BSVeres rolle og status i skolen blir det referert til flere offentlige utredninger og kunnskapsoversikter (Borg et. al. 2015; NOU 2015: 2 og NOU 2016:17) som viser at det er behov for styrking av det psykososiale skolemiljøet (Gjertsen et al., 2018, s. 164)

Gjertsen et. al. (2018) viser gjennom sin forskningsartikkel at BSVere i noen tilfeller har en posisjon som underdog i skolen og at samarbeidet med disse profesjonene ikke nødvendigvis er en viktig forutsetning for positive skoleresultater. Til tross for den tidligere henviste litteraturen og dokumenter kan det vise seg at BSVere i skolen nødvendigvis ikke kan håndtere atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker bedre enn lærerne. Dette kan handle om lærernes posisjon og rolle i skolen, slik at deres mening er sterkere enn BSV-ernes. Det er allikevel naturlig å tenke at den økende kompleksiteten i oppgavene til skolen vil framtvinge et mer likeverdig samarbeid og økt likeverdighet i status, rolle og makt mellom yrkesgruppene. I artikkelen påpekes det også at til tross for at blant annet NOU 2015:2 argumenterer for å innlemme andre yrkesgrupper i skolen, så blir det ikke foreslått lovfestet (Gjertsen et al., 2018, s. 177)

I forskningsprosjektet *Sosialfaglig kompetanse i skolen* utført av Elin Borg og Selma Therese Lyng blir viktigheten av BSVere i skolen poengtert (Borg & Lyng, 2019). De har intervjuet skoleledelse, lærere og sosialfaglige ansatte ved en barneskole, ungdomsskole og videregående skole har de fått et innblikk i hvordan miljøterapeuters sosialfaglige kompetanse kan være komplementær til pedagogenes. Bildet under viser kjerneelementene som er kommet frem fra undersøkelsen:

- Kjerneelementer i sosialfaglig kompetanse i skolen**
- Observasjonskompetanse – både samspill mellom elever og lærer-elev-samspill
  - Relasjonskompetanse
  - Konflikthåndtering
  - Følelses-/selvregulering
  - Barn/ungdoms utvikling og utfordringer
  - Diagnoser
  - Støttende samtaler
  - «Vanskelige» samtaler med elever og foresatte
  - Kjennskap til tjenesteapparatet rundt skolen
  - Kjennskap til tverrfaglig samarbeid
  - Å stå i utfordrende relasjoner og håndtere utfordrende atferd

Oppsummering av elementene i sosialfaglig kompetanse i skolen fra forskningsprosjektet *Sosialfaglig kompetanse i skolen* (Borg & Lyng, 2019, s. 51).

Fra kjerneelementene finner vi flere områder som er i tråd med forskriftene om retningslinjene til de ulike utdanningene BSVere. Barnevernspedagoger innehar blant annet kompetanse om barnevernets samfunnsmandat og ansvars- og oppgavefordeling i velferdsforvaltningen, sosionomer har blant annet kunnskap om hvordan sosial klasse, utenforskap, marginalisering og diskriminering påvirker folkehelse og levekår, mens vernepleiere har kunnskap om problemløsning på individ-, gruppe- og systemnivå gjennom blant annet observasjon, utredning og utforsking (*Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning - Lovdata, 2019.*; *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning - Lovdata, 2019.*; *Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning - Lovdata, 2019.*).

Læreren er den som er tettest på eleven og foresatte. Læreren har også gjennom utdanning og erfaring den kompetansen som skal til for å kunne håndtere det daglige arbeidet. Samtidig viser det seg gjennom forskningen at en del av de utfordringene læreren kan stå

ovenfor i skolehverdagen krever større profesjonstetthet og et tydeligere tverrfaglig samarbeid.

## 2.2 Samarbeid skole og barnevern

Samarbeidet mellom skole og barnevern er henholdsvis regulert av Barnevernloven (1992), Opplæringsloven (1998) og FNs barnekonvensjon (1989). FNs barnekonvensjon artikkel 3 om barnets beste, artikkel 5 om ansvaret for foreldrene og artikkel 12 om barns medvirkning er overordnet og styrende for både opplæringsloven og barnevernloven (Eriksen & Germeten, 2012, s.25 ). I tillegg til lovverket finnes det blant annet også en Skoleveileder utarbeidet av Bufdir. (2020).

Et samarbeid mellom to instanser kan ofte by på utfordringer. For skole og barnevern kan utfordringene blant annet komme til syne gjennom taushetsplikt og opplysningsplikt/meldeplikt. Før det blir redegjort for taushetsplikt og meldeplikt, samt prosedyrer og utfordringer når skolen melder bekymring ønsker jeg å vise til følgende sitat om hvordan samarbeid kan beskrives:

Reelt samarbeid finner sted gjennom møtet med ulike parter, hvor gjensidig forståelse og tiltro til hverandre begrunner hvorfor samarbeid er nødvendig. Det må være tiltro og tillit til at et samarbeid har betydning for hva hver enkelt har som oppgave i jobben sin og være en gjensidig forståelse av hvordan samarbeidet kan gjennomføres (Eriksen & Germeten, 2012, s. 28).

Samtidig som at samarbeid mellom skole og barnevern er regulert i ulike lovverk og konvensjoner er det også en mellommenneskelig faktor som påvirker samarbeidets kvalitet. Sitatet er med på å sette lys på det som kan være utfordrende i det tverrprofesjonelle samarbeidet.

### 2.2.1 Taushetsplikt

For å kunne ivareta personvernet er taushetsplikten et viktig virkemiddel. Denne står sentralt i de tjenestene der ansatte får tilgang til personopplysninger og i mange tilfeller sensitive opplysninger som er gitt for å kunne motta tjenestene. Den innebærer plikt om å



bevare taushet om bestemte forhold og retter seg mot de som har mottatt, eller på andre måter blitt kjent med opplysninger om personlige forhold vedrørende en person gjennom sin yrkesutøvelse (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 12).

For barneverntjenesten er taushetsplikten slått fast i forvaltningsloven § 13 og for skolen er den i opplæringsloven § 15-1 tilpasset forvaltningsloven. Taushetsplikten samsvarer også med FNs erklæring om beskyttelsen av privatliv (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 12-13). For barneverntjenesten er taushetsplikten tilpasset gjennom § 6-7 i barnevernloven.

Ansatte i barneverntjenesten er omfattet av en utvidet taushetsplikt sammenlignet med ansatte i skolen (*Lov om barneverntjenester (barnevernloven) - Lovdata, 1992, §6-7*). Der presiseres det også at barneverntjenesten har taushetsplikt om opplysninger som ikke direkte er taushetsbelagt etter forvaltningsloven § 13. At barneverntjenesten har en strengere plikt til taushet enn ansatte i skolen har bydd på utfordringer fordi mange har ment at taushetsreglene er til hinder for samarbeid. Samarbeidspartnere til barneverntjenesten har for eksempel oppfattet at det er problematisk at de gir informasjon, men i liten grad får noe tilbake fra barneverntjenesten (Eriksen & Germeten, 2012, s. 80).

### 2.2.2 Meldeplikt

Meldeplikt, også kalt opplysningsplikt, er når skolen uoppfordret skal gi ifra seg opplysninger om barn og deres familier til barneverntjenesten. En annen form for opplysningsplikt er opplysningsplikt ved pålegg. Dette er i de situasjonene der barneverntjenesten er de som kontakter skolen for å motta opplysninger om barn og deres familier. Reglene omkring opplysningsplikt skal sikre at barneverntjenesten får innhentet nødvendig informasjon slik at de kan vurdere hvilken hjelp de kan tilby barnet og familien (Eriksen & Germeten, 2012, s. 91-92). For å kunne skille mellom når skolen skal gi ifra seg opplysninger og når barneverntjenesten ber om opplysninger benytter jeg meg av begrepene meldeplikt og opplysningsplikt.

Meldeplikten inneholder en pliktmessig tilsidesettelse av taushetsplikten og denne inntreer først når ett eller flere av følgende vilkår er oppfylt:

- a) når det er grunn til å tro at et barn blir eller vil bli mishandlet, utsatt for alvorlige mangler ved den daglige omsorgen eller annen alvorlig omsorgssvikt,

- b) når det er grunn til å tro at et barn har en livstruende eller annen alvorlig sykdom eller skade og ikke kommer til undersøkelse eller behandling, eller at et barn med nedsatt funksjonsevne eller et spesielt hjelpetrengende barn ikke får dekket sitt særlige behov for behandling eller opplæring,
  - c) når et barn viser alvorlige atferdsvansker i form av alvorlig eller gjentatt kriminalitet, misbruk av rusmidler eller en annen form for utpreget normløs atferd,
  - d) når det er grunn til å tro at et barn blir eller vil bli utnyttet til menneskehandel
- (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 17)

Alle mennesker som jobber i offentlige instanser og tjenester har meldeplikt til barnevernet. Meldeplikten omfatter også i alle tilfeller uavhengig av om det gjelder barnets biologiske foreldre eller andre primære omsorgspersoner (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 23).

I vurdering av om når det skal meldes er det viktig å veie dette opp mot mildeste inngrepsprinsipp. Dette innebærer at inngrep i familielivet som gjøres av det offentlige eller myndighetene ikke skal være mer omfattende eller inngripende enn den aktuelle saks art og alvor tilsier (Eriksen & Germeten, 2012, s. 52). Meldeplikten omhandler de mest alvorlige situasjonene og først når disse situasjonene inntreffer skal skolen sende bekymringsmelding. I noen tilfeller skal dette også gjøres når foreldrene ikke har gitt samtykke til dette. Om det skulle være slik at skolen ønsker å sende bekymringsmelding uten at situasjonen kan ansees som så alvorlig som beskrevet i vilkårene, må det innhentes samtykke fra foreldrene. Mildeste inngreps prinsipp vil for skolen være å forhindre bruk av unødvendig bruk av offentlige myndighet og maktutøvelse og på denne måten ivareta rettssikkerheten til både foreldre og barn (Eriksen & Germeten, 2012, s. 54).

### 2.2.3 Når skolen melder

Noe av det ovennevnte vil være gjenkjennbart gjennom Bufdir. sin skoleveileder. (Bufdir, 2020.) Den beskriver hvordan samarbeidet mellom skole og barnevern kan foregå når det oppstår bekymringsaker. I tråd med det forebyggende arbeidet skolen kan utføre så beskriver den hva skolen kan gjøre før de sender inn en bekymringsmelding. Dette beskriver de gjennom 3 steg, der det ene er å snakke med en kollega eller ledelsen ved skolen om de observasjonene og bekymringene man sitter med, her kan man også ta kontakt med barneverntjenesten for å drøfte anonymt og få råd og veiledning underveis. Steg 2 vil være å

dokumentere observasjonene da det er dette som danner grunnlag for en bekymringsmelding. Steg 3 er å drøfte observasjonene med skoleledelsen, og dersom de oppfyller vilkårene for meldeplikten skal det sendes inn en bekymringsmelding (Bufdir, 2020).

Når skolen har vurdert at de ønsker å skrive en bekymringsmelding er de også nødt til å ha et samarbeid med foresatte og eleven. Det er et poeng at bekymringsmeldingen ikke skal komme overraskende på foreldrene. Dette kan skolen unngå ved å snakke med foreldrene om bekymringen sin før de kontakter barnevernet. Skolen skal imidlertid ikke informere foreldrene i alle saker. Der det er bekymring av alvorlig grad eller at det å informere foreldrene kan sette noens liv eller helse i fare, skal foreldre ikke informeres (Bufdir, 2020)

Barneverntjenesten har innen 3 uker plikt til å melde tilbake til skolen om bekymringsmeldingen har ført til en undersøkelse eller om den har blitt henlagt. Når saken avsluttes skal barneverntjenesten innen 3 uker sende en ny tilbakemelding om saken er henlagt eller om den blir fulgt opp videre (*Lov om barneverntjenester (barnevernloven)* - Lovdata, 1992, §6-7 a.).

Barneverntjenesten gir med andre ord ikke mye tilbakemeldinger til skolen om selve saken. Eriksen og Germeten (2012) har intervjuet en barnehagestyrer som problematiserer nettopp dette. Barnehagestyreren forteller at de gir informasjon om ungene hele tiden, men ikke får noe tilbake. De gir informasjon om hvordan barnehagen jobber, eller hvordan ungene utvikler seg og ønsker seg en tilbakemelding om tiltakene er ok eller om de burde ha fokus på andre ting. Barnehagestyreren er også opptatt av årsaken om hvorfor barneverntjenesten må innhente opplysninger, da de ikke sitter på denne informasjonen om det ikke er de som har sendt bekymringsmelding (s. 80-81).

Eriksen og Germeten sine betraktninger i forhold til dette er at barnehagestyreren har et behov for informasjon for å kunne bedre hjelpe det aktuelle barnet. De påpeker også at det er nødvendig å forstå hverandres posisjon i et samarbeidsperspektiv (Eriksen og Germeten, 2012, s. 80-81).

I en kvalitativ studie om taushetsplikt og samarbeidet mellom lærere og barnevernet kommer det frem at informantene i studien viser frustrasjon over taushetsplikten. Samtidig kommer det frem at noen av informantene har forståelse for hvorfor taushetsplikten er der, at den blant annet skal eksistere for å kunne beskytte familien (Lunde, 2019, s. 49-53).

Roberg (2019) har også forsket på samarbeidet mellom skole og barnevern og har blant annet undersøkt hvordan skolen opplever taushetsplikten og samarbeidet med barnevernet. I dette forskningsprosjektet opplever alle informantene at de ikke får nok informasjon tilbake til å møte barna på en hensiktsmessig måte etter at de har sendt en bekymringsmelding. Det blir også påpekt at barnevernets taushetsplikt ikke er absolutt. De kan ha opplysningsrett om det blir innhentet samtykke fra foresatte for at man skal samarbeide til barnets beste. Dette vil være to hensyn som må veies opp mot hverandre (s. 63).

### 2.3 Skolens rolle i bekymringssaker

I det ovennevnte har vi sett nærmere på skolens rolle og hvordan samarbeidet mellom skole og barnevern utfolder seg gjennom meldeplikt og taushetsplikt. For å kunne se nærmere på dette har jeg benyttet meg av boken til Bente Ohnstad; *Meldeplikt til barnevernet – er det nok å være bekymret?* Denne boken tar utgangspunkt i et utvalg faktiske saker og har som mål å redegjøre for lovgiverens intensjon, samt at den oppklarer en del misforståelser og mistolkninger som eksisterer i praksisfeltet.

Ohnstad og Gudheim (2019) påpeker gjennom sin litteratur at blant annet skolen kan sende grunnløse meldinger til barneverntjenesten. Med grunnløse meldinger menes meldinger der det ikke er blitt knyttet bekymring til lovkrav, eller der avsender har misoppfattet, mistolket og i enkelte tilfeller misbrukt loven (s. 3). Noen av forklaringene til at dette har blitt et problem kan blant annet være manglende kunnskap om regelverket, villedende uttalelser fra myndighetshold som sier at meldeplikten utløses ved «bekymring» og at det skal være lav terskel for å melde og at det kan være utilstrekkelig kunnskap om barnevernets oppgave og mandat. For mange grunnløse meldinger kan føre til overbelastning av et allerede presset barnevern og føre til at de alvorlige meldingene blir overskygget. Ressursene burde brukes på barn og unge som har et reelt behov for beskyttelse (Ohnstad & Gudheim, 2019, s.4).

I 2019 ble det sendt 57 988 meldinger til barnevernet, i 2020 var det 56 802 (SSB, 2021). I 2019 var 12,5% av disse fra skoler og i 2020 10,9%. Til sammenligning så er det politiet og barneverntjenesten som står for den største andelen. De sender omtrent like mange meldinger og totalt mellom de to sto de for 28,9% av meldingene i 2019 og 29,6% i 2020 (*Bekymringsmeldinger til barnevernet, 2021*).

Som nevnt innledningsvis er det nettopp dette som har bidratt til å trigge min nysgjerrighet for dette temaet. Ved å se nærmere på skolen sin rolle og ansvar ønsker jeg å belyse hvilke muligheter og begrensninger skolen har i bekymringsaker. Finnes det rom for at de kan ta en større del av ansvaret gjennom å undersøke det som er bakenforliggende for bekymringen?

### 2.3.1 Når bekymringen er et faktum

For å kunne ta et større ansvar må det først og fremst finnes en trygghet i situasjonen som de ansatte ved skolen står ovenfor. Jeg vurderer at uten trygghet vil det være vanskelig å gjøre en god jobb, samt at det vil skape usikkerhet for de som er rundt deg.

Eriksen og Germeten (2012) har et ønske om å bidra til økt trygghet for lærere til å mestre vanskelige situasjoner med foreldre. De tar utgangspunkt i relasjonskompetanse og fokuserer på respekt, gjensidighet og åpenhet. De er opptatt av tidlig intervensjon og mildeste inngreps prinsipp i arbeid med barn som bekymrer. Med bakgrunn i dette tar de utgangspunkt i *Urometoden* som kan benyttes av alle fagfolk og som handler om å ta opp sin bekymring med foreldre så tidlig som mulig (s. 108-109). *Urometoden* ble utviklet ved National Institute for Health and Welfare i Helsinki og beskrevet i håndboka med tittelen «Ta opp oron – en handbok i tidige dialoger» skrevet av Esa Eriksson og Tom Erik Arnkil (Eriksen & Germeten, 2012, s. 120). Ved bruk av denne metoden skal læreren i denne sammenhengen forberede seg systematisk på en prosess hvor egen uro for et barn sorteres og analyseres. Dette blir gjort for å kunne være forberedt når man skal inn i en samtale og et samarbeid med elevens foresatte der målet er en åpen dialog basert på respekt og tilbud om støtte og hjelp blir sentralt. Metoden skal unngå at barn blir stemplet som urolige, men

heller fokusere på lærerens subjektive og opplevde uro. På denne måten vil lærere få en mulighet til å reflektere og utforske egen uro eller bekymring (Haldorsen, 2014, s. 32)

Når bekymringen skal tas opp med foreldrene og/eller eleven så har profesjonelles egne holdninger og overlevelsesstrategier stor innvirkning på evnen til å ta opp bekymringen. Når profesjonelle blir bekymret for omsorgssvikt er de avhengig av sin egen evne til å kunne forstå sine egne følelsesmessige reaksjoner ovenfor eleven og foreldrene (Killén, 2009, s. 267).

Åpenhet med foreldrene er noe som er avgjørende, enten det dreier seg om en risiko- eller omsorgssviktsituasjon. Dette gir foreldrene en mulighet til å kunne snakke om sin situasjon, kanskje familien har vært utsatt for situasjoner eller hendelser som har vært belastende (Killén, 2009, s. 269). Killén påpeker også at ved alvorlige bekymringer, kan det gi muligheter for foreldrene til å arbeide med problemene på et tidlig tidspunkt og at det muligens vil kunne forhindre at en situasjon med alvorlig omsorgssvikt utvikler seg (Killén, 2009, s. 269). Denne åpenheten som blir oppfordret til på bekymringsstadiet gjelder ikke seksuelle overgrep eller andre kriminelle handlinger, som grove fysiske overgrep med fare for gjentakelse. Når profesjonelle skal ta opp sin bekymring med foreldrene så bør alltid barnet være med på å bestemme hvordan og når bekymringen skal tas opp (Killén, 2009, s. 271).

Å bli meldt til barnevernet kan være vanskelig for mange foreldre. I møte med barneverntjenesten kan mange foreldre oppleve ulike følelser. De negative følelsene de kan oppleve har ofte sammenheng med skam, opplevelse av manglende anerkjennelse og respekt, samt en frykt for å miste barnet sitt. Følelsene deres kan også bli ignorert eller oppfattet som irrelevante. I disse situasjonene viser forskning at foreldrene kan tilpasse følelsene sine ut ifra hva de tenker er akseptabelt eller det som kan være en fordel for saken deres. Det argumenteres derfor for at forståelsen av foreldres emosjoner må integreres i barnevernfaglig praksis (Otterlei et al., 2021, s. 194).

Om skolen har lagt et godt grunnlag gjennom sin åpenhet, kan det være naturlig for foreldre å kunne bruke skolen som støttespiller i en ellers utfordrende hverdag med både samtaler og hjemmebesøk av barneverntjenesten. Det er skolens ansvar å sørge for en god

kommunikasjon med hjemmet og legge grunnlaget for et godt samarbeid (Imsen, 2016, s. 458). Det vil også være viktig at skolen fortsetter å snakke med eleven, undersøke om eleven har behov for tilrettelegging både sosialt og faglig. Dette er noe som kommer frem som et generelt lovmessig krav gjennom opplæringsloven §9 A-2; Retten til et trygt og godt skolemiljø (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, 1998.*).

### 3. Metode

I denne delen kommer jeg til å beskrive hvordan jeg har gått metodisk til verks i denne oppgaven. Jeg vil gjøre rede for valget av metode og hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag denne oppgaven bygger på, før jeg presenterer hvordan jeg har fått rekruttert mine informanter og en introduksjon av disse. Videre har jeg valgt å vise til hvordan mitt kvalitative intervju har blitt utformet før jeg vil gjennomgå hvordan datainnsamlingen har foregått. Til slutt har jeg valgt å utdype noe om hvordan dataen som er samlet inn har blitt kategorisert og analysert, hvordan det etiske grunnlaget for dette forskningsprosjektet har blitt ivaretatt og hvordan validitet og reliabilitet for prosjektet har blitt ivaretatt.

#### 3.1 Valg av metode

«Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten, nærmere bestemt den virkeligheten folk opplever - hverdagsvirkeligheten», skriver Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 35). Når jeg ønsket å undersøke min problemstilling nærmere var jeg nødt til å undersøke andre menneskers virkelighet. I dette tilfellet var det ansatte i ungdoms- og videregående skole som har nær erfaring med en eller flere barnevernfaglige bekymringer som bar på en virkelighet jeg ønsket å fremstille.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte meg av empirisk undersøkelse ved bruk av kvalitativ metode. Til studier der det finnes lite forskning på temaet fra før stilles det særlig krav til åpenhet og fleksibilitet, og dette er noe kvalitative metoder egner seg godt til (Thagaard, 2018, s. 12). I dette tilfellet finnes det god litteratur og tidligere studier på blant annet samarbeid mellom skole og barnevern, men lite om hvordan skolen selv arbeider med barnevernfaglige bekymringer.

Thagaard (2018) nevner også at kvalitative intervjuer egner seg godt når det skal undersøkes personlige og sensitive emner, og at det er særlig egnet når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant (s. 12). Ved at informantene skal fortelle om bekymringsaker som i en normal hverdag er taushetsbelagt, samt fortelle om hvordan skolen arbeidet i disse sakene beveger vi oss inn på det som kan være både personlig og



sensitivt. I tillegg vil det være viktig å opparbeide et tillitsforhold til informanten for å kunne snakke om nettopp disse tingene.

Det åpne individuelle intervjuet kan gjennomføres ansikt-til-ansikt, ved bruk av telefon, chat eller e-post. For min del strebet jeg etter å kunne gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt til tross for at intervjuene foregikk høsten 2020 og vi befant oss midt i en pandemi.

Fordelene ved å møte informantene fysisk bidrar til å etablere tillit og åpenhet, det blir en god flyt i samtalen og jeg som intervjuer kunne observere og ha god kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen, 2015, s. 148).

Innenfor kvalitativ metode og forskning er det viktig med *systematikk* og *innlevelse*.

Innlevelsen er viktig for å kunne sette seg inn i den sosiale situasjonen som den personen vi studerer er en del av, mens systematikk handler om fremgangsmåtene i forskningsprosessen og at vi har et reflektert forhold til viktige beslutninger vi gjør i løpet av prosessen (Thagaard, 2018, s. 14). Som forsker i denne undersøkelsen har innlevelse vært noe som har kommet naturlig i og med at dette er et tema jeg har valgt selv. Gjennom problemstillingen og spørsmålene som blir stilt informantene vil man være naturlig spent på om svarene er i tråd med egen for forståelse og erfaring. Det er allikevel viktig at jeg som forsker er åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi meg innsikt i sosiale situasjoner, som igjen kan gi meg ideer til hvordan jeg kan forstå det jeg mottar av informasjon (Thagaard, 2018, s. 14).

### 3.2 Vitenskapsteori

Min problemstilling kan besvares med ulike svar. De ulike svarene behøver ikke være feil, men det kan finnes ulike tilnærminger til tematikken hos de ulike informantene.

Hermeneutikken fokuserer på å fortolke folks handlinger gjennom å ha fokus på at det kan finnes et mer dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Den ser ikke på en bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkningene (Thagaard, 2018, s. 37).

Ved å bruke hermeneutikken som tilnærming og gå dypere til verks beveger jeg meg bort fra det som er statistisk og overfladisk. Innenfor kvalitativ metode snakkes det om den *hermeneutiske sirkel* der fortolkningen er i stadig bevegelse mellom det man skal tolke,

konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse (Johannessen & Tufte, 2010, s. 364-365). Når jeg skal begrunne min fortolkning av en del av teksten, så må jeg også kunne vise til en fortolkning av hele teksten. Dette må jeg også kunne gjøre den andre veien, der jeg skal fortolke hele teksten, må jeg kunne vise til fortolkningen til delene av teksten. Det er dette som er med på å danne den *hermeneutiske sirkel* (Johannessen & Tufte, 2010, s. 364-365).

Når jeg skulle sette i gang med denne oppgaven og komme frem til hva jeg ønsket å undersøke nærmere så er det mine «fordommer» som har vært det produktive utgangspunktet som gjør at forståelsesprosessen har kommet i gang. Det er nettopp dette, min forståelseshorisont, som gir fenomener mening, som har gitt opphav til spørsmålene jeg har hatt og som har gitt denne undersøkelsen en retning. Selve utgangspunktet for en hermeneutisk studie er derfor så godt som mulig å reflektere over, tydeliggjøre og kreativt ta i bruk vår forforståelse (Thomassen, 2006, s. 171). I denne undersøkelsen vil det dukke opp noe nytt og fremmed som vil bryte inn i min forforståelse og som vil sette den på prøve. Thomassen (2006) påpeker også at det kun i dialog med det «fremmede», enten det er personer, praksishandlinger, hendelser, tekster og så videre – at min forforståelse kan endres og korrigeres, ny mening kan oppstå og kunnskap vinnes (s.171). Dette er et aspekt som har vært utfordrende i arbeidet med denne oppgaven. Med min bakgrunn fra både barneverntjeneste og skole er jeg godt kjent fra begge feltene og har dermed også mine egne erfaringer og meninger om det som skulle undersøkes. Selv er jeg opptatt av at meldepraksis er i tråd med lovverket og finner også dette spennende ved bruk i praksis, noe som har bidratt til at Ohnstad sin bok har vært passende for min forforståelse. Dette vil si at jeg kjenner på en viss enighet i Ohnstad sitt budskap, samtidig som at jeg vet at skolene kan gjøre mye positivt for eleven og foresatte som ikke kommer til syne gjennom en bekymringsmelding. I tillegg til dette tenker jeg at skolene også kan gjøre mer enn hva de gjør i dag når de er bekymret.

I hermeneutikken er det også noen fallgruver. Den tyske filosofen *Hans-Georg Gadamer* står som den helt sentrale fornyeren av hermeneutikken i det forrige århundret. Han påpeker viktigheten av forforståelse og våre «fordommer» og mener at dette er utgangspunkt for i det hele tatt å kunne forstå noe. Dermed er ikke dette noe som

nødvendigvis er negativt (Thomassen, 2006, s. 86). Disse forforståelsene kan bli utfordret gjennom en kvalitativ metode som kan gi grunnlag for nye erfaringer. Erfaringer av det fremmede kan gjøre meg bevisst på mine føroppfatninger som jeg har, og kan vise meg at min forforståelse kanskje var feilaktig, eller snever. Dette kan gi meg ny forståelse og innsikt, den kan snu om på mine perspektiver, endre og utfylle mine fordommer og dermed utvide min horisont (Thomassen, 2006, s. 88).

Pendlingen mellom del og helhet, forforståelse og ny informasjon er noe jeg har forsøkt å være bevisst på i mitt arbeid og i tolkningene av det som er kommet frem gjennom innhenting av data. Svarene jeg kommer frem til gjennom forskningsarbeidet kommer til å være farget av min forforståelse, men allikevel har jeg forsøkt å fremstille det på en mest mulig nøytral måte.

### 3.3 Informanter og utvalg

Ved gjennomføringen av kvalitative studier, så kjennetegnes som oftest dette ved at utvalget består av et begrenset antall personer (Thagaard, 2018, s. 54). Johannessen og Tufte (2010) omtaler disse personene som informanter, og målet er at informantene skal kunne levere mye informasjon når vi benytter oss av en kvalitativ metode (s. 104). Det neste spørsmålet vil være hvor mange intervjuer som skal gjennomføres. Mange forskere hevder at det bør gjennomføres intervjuer helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon (Johannessen og Tufte, 2010, s. 104). Jacobsen (2015) påpeker at en øvre ramme på 20 ofte er mer enn nok. Denne øvre grensen må fastsettes siden innsamlingen av data tar lang tid og fordi dataene er så rike på detaljer og opplysninger at vi ikke vil klare å analysere alt på en fornuftig måte (s. 178). Om man har begrenset tid og økonomi til rådighet, som er tilfellet med studentprosjekter, må man kanskje begrense seg til færre enn 10 intervjuer (Johannessen & Tufte, 2010, s. 104).

På bakgrunn av det ovennevnte og hensynet til min masterstudie valgte jeg å begrense meg til seks intervjuer med ulike informanter, hvorav ett intervju var med to informanter fra samme skole. For å finne frem til disse informantene valgte jeg å benytte meg av strategisk utvelgelse.

«*Strategisk utvelgning* er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Dette betyr at for å få svar på min problemstilling om hvordan ungdoms- og videregående skole arbeider i forbindelse med barnevernfaglige bekymringsaker måtte jeg være presis i min utvelgelse av informanter. Utvalget er også styrt ut ifra hensikten med undersøkelsen, med andre ord hva slags informasjon jeg ønsker å få. Derfor har jeg måtte være bevisst på hvem jeg snakker med (Jacobsen, 2015, s. 180).

For å kunne rekruttere informanter har jeg vært nødt til å benytte meg av ulike utvalgs-kriterier. De formålsstyrte utvalgs-kriteriene jeg har valgt å gå for er *bredde og variasjon* og *informasjon* slik Jacobsen (2015) har valgt å beskrive de (s. 181). Ved bruk av *bredde og variasjon* har respondentene blitt delt inn i et visst antall grupper. Dette har i mitt tilfelle vært ansatte fra ungdomsskole og videregående, og det har igjen kunne bidra med at jeg får med én respondent fra hver av de gruppene jeg mener er relevant for undersøkelsen. Dette ledet meg til det andre utvalgs-kriteriet som er *informasjon*. Dette kriteriet baserer seg på at informantene kan gi meg mye og god informasjon. Dette vil være mennesker som sitter med mye kunnskap om nettopp det jeg er interessert i. Dette kriteriet er ikke nødvendigvis enkelt å bruke fordi jeg først må kunne vite noe om hvor gode informasjonskilder de ulike informantene er (Jacobsen, 2015, s. 181).

For å benytte dette utvalgs-kriteriet tok jeg kontakt med rektor hos ulike ungdomsskoler og videregående skoler. Jeg informerte rektor om formålet med min masterstudie og hadde et spesifikt ønske om å få intervju en ansatt med erfaring fra én eller flere barnevernrettede bekymringsaker rundt én eller flere av skolens elever. Rektor satte meg i kontakt med den ved skolen som ville være mest hensiktsmessig å intervju.

Informantene i denne masterstudien er hentet fra 3 ulike ungdomsskoler og 3 ulike videregående skoler. De består henholdsvis av 2 avdelingsledere, 2 sosialrådgivere, 1 rådgiver og én skole ønsket å stille med to informanter, 1 lærer og 1 miljøarbeider. Informantene besitter ulik erfaring og har i tillegg ulik fartstid i sin stilling, noe som bidrar til å belyse problemstillingen fra ulike ståsteder. Informantenes navn er byttet ut med fiktive navn og vil heretter bli referert til som Kari, Mona, Hanne, Sara, Anne, Lise og Tone.

Mona er avdelingsleder på en videregående skole for pedagogisk støtteavdeling.

Sara er også avdelingsleder på en videregående skole, men for helse og oppvekst, voksenopplæringen og elevtjenesten.

Anne er den siste av informantene som arbeider i en videregående skole. Hun er 50% rådgiver og 40% yrkesfaglig koordinator.

Kari arbeider som rådgiver og sosiallærer på en ungdomsskole.

Hanne arbeider som sosialrådgiver på en ungdomsskole.

Lise og Tone ønsket å stille sammen i intervjuet og kommer fra en ungdomsskole. Lise er miljøarbeider på skolen og Tone arbeider som lærer og underviser i språkfag og gym.

### 3.4 Kvalitativt intervju

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer. «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2018, s. 89). Det er en klar form for individualisering og man henter frem informantens holdninger og oppfatninger. På den måten vil vi også få en samling av individuelle synspunkter (Jacobsen, 2015, s. 146-147).

Til denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Dette er intervjuer som også kalles for *intervjuer basert på intervjuguide*. Intervjuguiden inneholder en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen & Tufte, 2010, s. 139). Selv om temaene er bestemt på forhånd, så bestemmes ikke nødvendigvis rekkefølgen av de forhåndsbestemte temaene underveis, disse vil bli tilpasset intervjuet og informasjonen informanten kommer med. På denne måten kan jeg både følge med på hva informanten forteller om og samtidig sørge for at de temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91).

For å kunne utforme intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Thagaard (2018) sin beskrivelse av intervjuguidens dramaturgi. Den beskriver det dramaturgiske aspektet ved oppbygningen av en intervjuguide og har dermed fokus på at intervjuet har en emosjonell stigning som avtar mot slutten. For å kunne få til dette er det en fordel å starte med nøytrale temaer som informanten synes det er greit å snakke om, og deretter gradvis bevege seg inn på mer emosjonelt ladede temaer og igjen avslutte intervjuet med mer nøytrale temaer (s.100) (se

vedlegg 1. intervjuguide). Dette skal vi se nærmere på når jeg beskriver hvordan selve datainnsamlingen har foregått.

### 3.5 Datainnsamlingen

Intervjuene som er blitt brukt i denne masteroppgaven ble gjennomført høsten 2020. Som forsker viste jeg fleksibilitet gjennom at informantene selv fikk bestemme premisser som tid og sted for intervjuet. Informantene ble møtt på deres arbeidsplass, bortsett fra én informant som møtte opp på min arbeidsplass.

Thagaard (2018) skriver at når prosjektet foregår innenfor et miljø som vi kjenner godt i utgangspunktet, så reduserer dette sosial avstand til intervjupersonene (s. 105). Dette er noe som talte i min favør da jeg også arbeidet i skolen. I tillegg måtte jeg være bevisst andre egenskaper som også kan påvirke hvordan jeg som intervjuer blir oppfattet av informanten. Johannesen et al. (2010) påpeker at kjønn, alder, etnisk tilhørighet, oppførsel og utseende (klær) kan være egenskaper som enten skaper avstand eller nærhet (s. 143). Av dette kunne jeg påvirke oppførsel og klesvalg til situasjonen gjennom å være imøtekommende og ikke kle meg veldig forskjellig fra den jeg skulle intervjuer.

«Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Hvis vi ikke lykkes med dette, får intervjuet en dårlig kvalitet» (Thagaard, 2018, s. 105). For å kunne få til dette startet jeg intervjuene med å fortelle om meg selv og min arbeidsbakgrunn. I tillegg fortalte jeg kort om bakgrunnen for prosjektet med utgangspunkt i informasjonsskrivet (vedlegg 2) informanten hadde mottatt på forhånd. Starten av intervjuet, der vi etablerer kontakt med informanten, har avgjørende betydning. I tillegg til spørsmålene som skal stilles er det viktig å gi uttrykk for interesse og respekt, og at kroppsspråk og ansiktsuttrykk signaliserer velvilje (Thagaard, 2018, s. 101). Dette er noe jeg var spesielt oppmerksom på når jeg møtte informantene. Noen av informantene var også tydelig nervøse, som igjen bekrefter viktigheten av min tilnærming i startfasen. Her lønner det seg også å starte med dagligdagse temaer som det er greit for informanten å kunne svare på. I denne delen valgte jeg å spørre informanten om han eller hun kunne fortelle kort om seg selv og besvare spørsmål om hvilken stilling, utdanning og arbeidserfaring de hadde.

Dette er faktaspørsmål med enkle svar som bidrar til at informanten kommer i gang med intervjuet. Det vil også kunne bidra til en relasjon og et tillitsforhold med informanten (Johannessen & Tufte, 2010, s. 141).

Videre valgte jeg å stille informantene introduksjonsspørsmål om skolen de jobber på. Disse spørsmålene har som mål å rette oppmerksomheten til informanten mot temaet (Thagaard, 2018, s. 101).

Overgangen til nøkkelspørsmålene ble utført ved at jeg minnet informanten på hva dette prosjektet handler om og at informanten har blitt valgt ut til å delta fordi han eller hun sitter med nær erfaring med én eller flere barnevernrettede bekymringsaker. Informanten ble videre bedt om å fortelle om erfaringen de husker best og hva som var bakgrunnen for at de ble bekymret for nettopp denne eleven. Ved å stille dette spørsmålet bidrar jeg til at informanten får bevege seg over fra generelle betraktninger til personlige erfaringer (Thagaard, 2018, s. 101).

Nøkkelspørsmålene er hoveddelen av et kvalitativt intervju. Her er det ønskelig at det kommer frem ting som krever utdypning. Nettopp for å kunne sørge for at forskeren får den informasjonen som er ønskelig ut fra undersøkelsens problemstilling og formål (Thagaard, 2018, s. 101). I denne delen er det listet opp en del spørsmål jeg ønsket svar på gjennom intervjuguiden. De spørsmålene informantene ikke besvarte gjennom fri fortelling måtte jeg passe på å spørre om underveis i intervjuet.

Mot avslutningen av intervjuet var det viktig å kunne runde av på en ryddig måte. Her hadde jeg to spørsmål igjen jeg ønsket å stille informantene og valgte samtidig å forberede de på at intervjuet nærmet seg slutten ved å si at jeg hadde fått svar på det jeg lurte på og ønsker å stille et par avsluttende spørsmål. Helt til slutt fikk informantene mulighet til å komme med informasjon, spørsmål eller kommentarer. Johannessen et. al. (2010) påpeker viktigheten av at informantene må få komme med sine innspill dersom de har noe på hjertet som ikke er kommet frem i intervjuet (s. 142). Når intervjuet var over var det viktig for meg å takke informanten for sitt bidrag og for at de satte av tid til at jeg kunne få intervju de.

Tilbakemeldingene fra informantene var positive, og de viste engasjement over temaet jeg hadde valgt meg ut. De var også opptatt av at jeg måtte ta kontakt om det var mer de måtte bidra med.

For å dokumentere intervjuene brukte jeg lydopptak på min mobiltelefon. Underveis hadde jeg også med meg penn og papir for å gjøre notater i tillegg til lydopptaket. Bruk av lydopptak gir den mest fylldige informasjonen i et intervju, og man får et opptak av hvordan spørsmålene blir besvart, hvordan informanten engasjerer seg, eventuelt nøler med å svare, eller tar pauser i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 111). Selve transkriberingen blir også forenklet når lydfilen kan overføres til pc. Da kan vi sitte ved datamaskinen, lytte til intervjuet og skrive underveis (Thagaard, 2018, s. 112).

### 3.6 Kategorisering og analyse

Etter at intervjuene var gjennomført ble lydopptakene overført til pc. Når dette var gjort begynte transkriberingsprosessen. Å transkribere betyr å overføre fra tale til tekst. Selve transkriberingen vil være nødvendig for å kunne benytte seg av databaserte analyseprogrammer for kvalitative data (Jacobsen, 2015, s. 202).

Etter å ha undersøkt ulike analyseprogrammer endte jeg opp med å benytte meg av «google document», her var det mulig å laste opp lydfilen og programmet gjorde det om til tekst. Jeg så raskt at teksten besto av mange skrivefeil og oppsettet var litt rotete. Jeg valgte derfor å lytte gjennom intervjuet og utføre rettskriving i dokumentet underveis. Dette tok allikevel kortere tid enn å skrive hele intervjuet selv, samtidig som at jeg fikk lyttet gjennom det som ble sagt.

Som tidligere nevnt er det valgt en hermeneutisk tilnærming til denne studien. Tilnærmingen og analysen av datamaterialet er også preget av min forforståelse. Til tross for at jeg har forsøkt å bearbeide innholdet på en nøytral måte vil det påvirkes av mine egne perspektiver. Før analysearbeidet starter er det ifølge Johannessen et al. (2010) viktig å redusere mengden data. Å hente noe fornuftig ut av en stor mengde data er en av utfordringene i kvalitativ forskning (s. 163). For å hente noe ut fra datamaterialet og legge et godt grunnlag for analysen uten å miste viktig informasjon er det en fordel å organisere dataen etter tema (Johannessen & Tufte, 2010, s. 165). Etter at intervjuteksten var renskrevet, valgte jeg å lage et eget dokument med alle spørsmålene fra intervjuguiden. Under hvert av spørsmålene fikk hvert av informantene et avsnitt hvor jeg limte inn den viktigste informasjonen fra hver enkelt. På denne måten kunne jeg sammenligne svarene med hverandre. Utfordringen med dette ville være å begrense seg selv når dataen blir kopiert slik at dokumentet ikke blir for stort og uoversiktlig.



Deretter beveget jeg meg over til å analysere og tolke informasjonen som hadde kommet frem. Målet er å identifisere temaer og mønstre i datamaterialet og ut ifra dette kunne utvikle fortolkninger og perspektiver (Johannessen & Tuft, 2010, s. 165). I denne delen av arbeidet blir den hermeneutiske sirkel aktuell når det skal foregå en veksling mellom del og helhet (jfr. 3.2 vitenskapsteori). Etter å ha sett på «samledokumentet» jeg hadde laget beveget jeg meg også tilbake til transkripsjonene for å kunne forstå sammenhengen og kunne sette sammen dette til en større helhet slik at jeg kunne fortolke datamaterialet.

De sentrale temaene som kom frem i denne analysen er hva informantene definerer som barnevernfaglige bekymringer, samtidig fikk jeg et innblikk i hvilke erfaringer de har om dette temaet. Videre kom det frem hva slags rolle skolene tar i barnevernrettede bekymringssaker. Dette kom til syne gjennom at informanten delte informasjon om skolens prosedyrer, hva slags tiltak skolene kunne bidra med og hvordan de samarbeidet med andre instanser.

### 3.7 Etikk

«Samfunnsvitenskapelige undersøkelser har konsekvenser, både for de som blir undersøkt og for samfunnet. Forskeren har plikt til å tenke nøye igjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt.» (Jacobsen, 2015, s. 45)

Sitatet fra Jacobsen (2015) har vært med på å styre kursen for det jeg har gjort i min undersøkelse. Flere bekjente og kollegaer av meg har bedt meg om å si ifra når jeg er ferdig med mitt masterprosjekt slik at de kan få lese den. I tillegg har jeg hatt i bakhodet at det kan hende informantene til dette prosjektet også kunne tenke seg å lese den. Med dette i bakhodet har jeg som forsker måtte være bevisst hva jeg foretar meg og samtidig ivaretar jeg det Jacobsen påpeker i sin bok i forhold til etiske avveininger.

I forkant av intervjuene gjorde meg noen tanker om hvordan taushetsbelagte eller sensitive opplysninger skulle håndteres. Jeg som på den tiden arbeidet i videregående kunne potensielt kjenne til elevene det ble snakket om til tross for at informanten anonymiserte fortellingene. Noen av informantene spurte selv om hvordan detaljer kom til å bli gjengitt, mens noen fikk informasjon fra meg om at de opplysningene som ble gitt kom til å bli

anonymisert. Noen av informantene valgte å holde igjen informasjon de selv følte ble for sensitive underveis, dette var noe jeg valgte å respektere og lot de fortelle fritt.

Det er knyttet tre grunnleggende krav til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015, s. 47). Informert samtykke er et krav som presiseres gjennom fire hovedkomponenter: kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse.

Med kompetanse menes det at den som skal undersøkes må være i stand til å bestemme selv om han eller hun vil delta i undersøkelsen. At de har evnen til å kunne vurdere ulempene og fordeler for deretter å kunne foreta seg et valg om de ønsker å delta. Mine informanter har vært ansatt gjennom flere år i ungdomsskole og videregående og vil derfor vurderes å inneha god nok kompetanse (Jacobsen, 2015, s. 47).

Frivillighet er noe som kan høres enkelt ut. Informanten skal kunne foreta et fritt valg uten noen form for press fra andre til å delta. Når jeg skulle rekruttere informanter ble ikke dette sendt ut som et krav eller en forventning. De ble sendt ut som en forespørsel, en dugnad slik at jeg kunne få hjelp til å gjennomføre mitt forskningsprosjekt (Jacobsen, 2015, s. 47).

Sammen med e-posten der jeg forespurte om noen kunne delta i forskningsprosjektet ble det også sendt med et informasjonsbrev der jeg blant annet beskrev hvilke fordeler og ulemper det kunne ha for å delta i dette prosjektet og hvilken hensikt det skulle ha. På denne måten hadde de fått full informasjon før de skulle samtykke (Jacobsen, 2015, s. 48).

Til slutt er det viktig at informanten også har forstått informasjonen. Det er et krav som ikke er lett å oppfylle og jeg som forsker må gi informanten mulighet til å kunne stille spørsmål før de gjør sitt valg (Jacobsen, 2015, s. 48).

Informanten har gjennom prosjektet også krav til privatliv. Det vil være viktig å tenke nøye gjennom hvor følsom informasjonen som skal samles inn er for den som skal undersøkes. I min undersøkelse hvor jeg gransker jobben som informanten har gjort i forbindelse med barnevernrettede bekymringsaker kan det oppfattes støtende om jeg stiller kritiske spørsmål. Selv om jeg intervjuer disse menneskene gjennom sin profesjonelle rolle, kan det også være at flere av de også har med seg noe av sitt private «jeg» inn sin arbeidshverdag. Gjennom dataen som blir samlet vil det også være viktig å sikre at informantene ikke kan bli identifisert. Faren er større desto mindre utvalget er. Dermed vil det være ekstra viktig å

kunne anonymisere informantene best mulig når dataene presenteres (Jacobsen, 2015, s. 49).

Til slutt er det kravet til å bli korrekt gjengitt eller riktig presentasjon av data. I den grad det er mulig skal jeg forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Det vil derfor være viktig å ikke ta sitater ut av en større kontekst. En fullstendig gjengivelse av dataene vil ikke være mulig, men det må være et ideal, noe jeg må kunne strebe etter som forsker. Det er viktig å kunne presentere data fullstendig der det vil være viktig for å kunne forstå et resultat (Jacobsen, 2015, s. 51-52).

Prosjektet er meldt til NSD med referansenummer 683564 (vedlegg 3).

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Kvalitativ forskning skal utføres på en pålitelig og tillitsvekkende måte. For å kunne gjøre en kritisk vurdering av om dette opprettes for prosjektet så knytter vi det til reliabilitet som et kriterium (Thagaard, 2018, s. 187). I løpet av forskningsprosessen må det redegjøres detaljer for fasene i datainnsamlingen og analysen for å kunne argumentere for reliabilitet. Ved at forskningsprosessen er transparent kan den kritiske leseren vurdere kvaliteten av forskningen og dermed også verdiene av resultatene. Det vil med andre ord være et mål å gjøre forskningen «gjennomsiktig», at man tydelig kan vise at dataen er atskilt fra forskerens fortolkninger. Det innebærer at man gjør rede for hva som er intervjusamtaler og hva som er egne vurderinger og kommentarer. I tillegg krever det at forskeren reflekterer over konteksten for utviklingen av data og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utviklingen (Thagaard, 2018, s. 188).

I den neste delen vil det bli presentert resultater fra datainnsamlingen. Her har jeg forsøkt så godt det lar seg gjøre å skille egne vurderinger og kommentarer fra intervjusamtalene.

Videre i drøftingsdelen vil dette også være viktig. Reliabiliteten er også avhengig av mitt etiske utgangspunkt for dette prosjektet, som er at jeg ønsker å kunne gjengi et resultat som fremstår så korrekt som mulig. I bearbeidelsen av intervjuene har jeg også gjort nye fortolkninger som kan ha endret seg fra det umiddelbare inntrykket jeg fikk i intervjuet. Min forforståelse på noen områder har endret seg til dataene som har blitt presentert. Samtidig som at dette kan være noe positivt, kan det også være en fallgrube.

Validitet handler om hvordan dataene blir tolket og knyttes til resultatene av forskningen. Ståstedet for forskerens tolkninger beskrives gjennom det teoretiske fundamentet. Dette bidrar til å vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonen og tolkningene forskeren er kommet frem til. Ved å bevege seg kritisk gjennom analyseprosessen bidrar dette til å styrke validiteten i prosjektet. Dette kan gjøres gjennom å stille spørsmål ved tolkningene man har kommet frem til og om de er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189).

Forskerens tilknytning til miljøet er av betydning for validiteten. Om forskeren kjenner til miljøet fra før, har han eller hun et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra». Det vil si at den erfaringen forskeren har fra miljøet vil gi et grunnlag for gjenkjennelse og vil være et utgangspunkt for den forståelsen man etter hvert kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 190). Gjennom at jeg tidligere har arbeidet i videregående skole og i en barneverntjeneste vil dette være med på å bidra til min gjenkjennelse. Thagaard (2018) påpeker også at en slik erfaring kan føre til at man blir mindre åpne for nyanser i de situasjonene som studeres (s. 190). Det har derfor vært et mål for meg å stoppe opp underveis, være spørrende til egne fortolkninger og supplere med empiri til egne vurderinger for å styrke validiteten. Samtidig vurderer jeg at et forskningsprosjekt vil bære preg av interessen for feltet. Det vil være utfordrende å gjennomføre et godt forskningsprosjekt om et fenomen som er totalt ukjent og langt utenfor forskerens interesse og erfaring.

## 4. Presentasjon av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra datainnsamlingen.

Først ønsker jeg å presentere informantens synspunkt og erfaringer i forbindelse med barnevernfaglige bekymringer. Informantene fortalte om eksempler i forbindelse med både skolefravær, grov omsorgssvikt og atferd. Deretter vil jeg presentere de ulike skolenes rolle gjennom informantens synspunkt i de ulike bekymrings sakene. Jeg vil se nærmere på skolens prosedyrer og hvilke tiltak og samarbeid skolene har hatt med elev og foresatte. Til slutt vil det være en kort oppsummering av kapittelet.

### 4.1 Barnevernfaglige bekymringer – informantens synspunkt og erfaringer

Tidligere har jeg gjort rede for hva lovverket sier om bekymringer som utløser meldeplikten til barnevernet. I dette kapittelet ønsker jeg å trekke frem informantens synspunkt på hva som kan være barnevernfaglige bekymringer.

Etter introduksjonsspørsmålene der informanten presenterte seg selv og skolen koblet jeg informanten på min problemstilling med følgende spørsmål;

«Du har blitt valgt til å delta i dette prosjektet fordi du har nær erfaring med en eller flere barnevernrettede bekymrings saker rundt én eller flere av skolens elever. Kan du fortelle om den erfaringen du husker best og hva som var bakgrunnen for at du ble bekymret for denne eleven?»

#### 4.1.1 Skolefravær

Alle informantene forteller om at bakgrunnen for bekymringen kommer til syne gjennom en samtale eller observasjon i forbindelse med den aktuelle eleven. Avhengig av bekymringen så kan dette enten være en én-gangs hendelse eller noe som har foregått over tid. Et eksempel som gjentok seg hos noen av informantene var skolefravær.

«...hvis det har vært mye fravær, 10 dager som er udokumentert, så har skolefravær vært en grunn til bekymringsmelding.» (Hanne)

Samtidig nevner Hanne at dette har det blitt en endring på etter at Covid-19 pandemien kom. Hun forteller at barneverntjenesten ikke finner noen hjemler for å agere på bare skolefravær i og med at dette har økt i samsvar med pandemien.

Kari som arbeider i en annen ungdomsskole og som forholder seg til en annen barneverntjeneste forteller om at elever som er mye borte fra skolen er noe som det blir mer og mer av. Hun har også et eksempel på en elev der de har arbeidet 1 år for å få eleven jevnlig på skolen. «Andre kommunale hjelpetiltak som BUP, PPT osv. har vært inne og da er neste steg å melde barnevernet» (Kari). Kari påpeker at de ikke har sendt bekymringsmelding enda, men at dette er noe de kommer til å gjøre.

For å følge opp dette spurte jeg Kari om de var bekymret for omsorgssvikt og eventuelt hva slags. «At ungen styrer alt hjemme. At i dag vil jeg ikke på skolen også får eleven være hjemme allikevel.» Kari påpeker gjennom sitt eksempel at foreldrene ikke gjør nok for å få eleven på skolen og i tillegg påpeker hun at eleven har det bra på skolen, at eleven har venner og alltid noen å være med.

Det er tydelig at skolefravær slik Kari beskriver det kan være utfordrende for deres skole. I dette eksempelet har også skolen gjort mye av det de kan gjøre for å tilrettelegge at eleven skal komme på skolen gjennom å gå i dialog og ansvarliggjøre foresatte, samt inkludere andre hjelpeinstanser. Gjennom det Kari forteller tolker jeg at hun opplever en form for håpløshet, en manglende tro på at de vil få til en endring, og at dette er med på å bidra til at de som skole beslutter å sende en bekymringsmelding til barneverntjenesten.

Ohnstad et al. (2019) trekker frem skolefravær som et typisk eksempel som meldes rutinemessig. I forlengelsen av dette trekker Ohnstad frem følgende: «For at høyt skolefravær skal utløse meldeplikt, må skolen ha en grunn til å tro at fraværet skyldes alvorlig omsorgssvikt». Der foreldrene regelmessig unnlater å sørge for at barnet møter på skolen uten gyldig grunn kan være et aktuelt tilfelle for å utløse meldeplikten (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 46-47). Fra Eidsvoll Ullensaker Blad ble det publisert en artikkel 9. april 2016 som Ohnstad referer til. I denne artikkelen kom det frem at en ungdomsskole fra Nannestad kommune hadde erstattet rutinen med å melde ved høyt skolefravær med dialog og skoleloser. I forbindelse med denne artikkelen ble det uttalt fra rektor og virksomhetsleder at en bekymringsmelding ikke var optimalt i forhold til skole-hjem-samarbeid og at det kunne skape storm i et vannglass (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 46).

Nettopp denne stormen tenker jeg kan bli høyaktuell i Kari sitt tilfelle. Håpløsheten som hun antakeligvis kjenner, kan muligens også foreldrene kjenne seg igjen i. En bekymringsmelding til barneverntjenesten i dette tilfellet kan derfor skape utfordringer for samarbeidet slik Ohnstad referer til.

Hanne hadde også et eksempel der skolefravær skapte bekymring hos skolen. «Så akkurat i den saken, så handler det om et dødsfall i familien hvor mor tar ungene ut i 2 uker fra skolen. Tar helga litt tidlig, får melding på torsdag om at de tar helgen.» (Hanne)

Hanne forklarer at moren til disse barna ofte holder de hjemme fra skolen uten at det er gyldig fravær. Som sitatet viser til kunne dette være over lang tid eller at skolen fikk beskjed fra mor om at de «tar helga litt tidlig» ved at de ikke dukker opp på en torsdag eller fredag før helg. Hun var usikker på hva som kunne være årsaken til at mor valgte å gjøre dette.

Hanne forteller at hun hadde en god dialog med moren fra før og gjennom en anonym drøfting og telefonsamtale med barneverntjenesten fikk hun tilrettelagt for et møte der både mor, Hanne og en representant fra barneverntjenesten deltok. De snakket deretter om hva barneverntjenesten og skolen kunne bidra med og fikk tilrettelagt for et godt samarbeid med mor.

Når Kari blir spurt om de er bekymret for omsorgssvikt er hun tydelig på at de som skole er dette siden eleven styrer alt i hjemmet. I Hanne sitt tilfelle er det moren som holder barna hjemme. Skolefraværet er allikevel et tydelig grunnlag for bekymring hos begge informantene. Hanne virker til å ha et noe mer avslappet forhold til bekymringen enn Kari, noe som også kan ha sammenheng med omfanget av selve saken. Det kan virke som at Kari opplever dette eksempelet som utfordrende å arbeide med grunnet hvor mye tid de har brukt på denne saken, samt at de ikke har fått til et godt nok foreldresamarbeid. For Hanne sin del har foreldresamarbeidet fungert bedre, samt at hun fikk til en rask løsning på problemet.

#### 4.1.2 Vold og overgrep

I tillegg til skolefravær som eksempel var det andre barnevernrettede bekymrings saker som informantene hadde stått ovenfor. Om vi ser på de mer alvorlige bekymringene som blant annet vold og overgrep, så hadde også noen av informantene eksempler på dette.

«Mor forteller at eleven ble slått av faren sin. Når det er mistanke om vold, så melder vi videre med en gang uten noe mer.» (Mona)

Når Mona forteller meg om dette er hun klar i sin tale og tydelig på at hun kjenner til lovverket jfr. meldeplikten. Det hører med til historien om at det er en foreldrekonflikt i tillegg til at er mistanke om at eleven blir slått av sin far. Mona hadde en forståelse av at mor meldte skolen slik at de var nødt til å sende en bekymringsmelding til barneverntjenesten og på denne måten hjelpe mor med den informasjonen hun sitter med. Hun forteller også at denne saken ble meldt til barnevernet uten at verken elev eller foresatte ble varslet om dette. Eleven ble møtt på vanlig måte gjennom skolehverdagen.

Tone forteller om et eksempel om en elev i 10 klasse som hadde fortalt om fysisk og psykisk vold fra far mot en ungeflokk, hvor denne jenta var den eldste. Denne bekymrings-saken ble meldt til barneverntjenesten og det ble startet en undersøkelse. I dette eksempelet er Tone tydelig på at arbeidet med barnevernssaken er noe barneverntjenesten må håndtere i samarbeid med foreldrene også kan de som skole ta vare på jenta som fortalte om dette. Det fremkommer tydelig at Tone ønsker å skille skole og barnevern og på denne måten kan det tenkes at eleven får mulighet til å ta en pause fra det vonde på skolen, samtidig som at de har en trygg signifikant andre de kan henvende seg til om de opplever utfordrende dager i forbindelse med situasjonen som de står i.

I både eksempelet til Mona og Tone viser det liten tvil om at dette er en bekymring som skal undersøkes av barnevernet. Begge viser også til at skolehverdagen foregår på vanlig vis for eleven og dette er et arbeid de legger til barnevernet.

#### 4.1.3 Atferd

Så langt har vi sett på eksempler fra informantene om skolefravær og omsorgssvikt som vold og overgrep. I tillegg til dette har noen av informantene gitt eksempler på bekymringsfull atferd hos ulike elever. Jeg vil se nærmere på to ulike eksempler fra en videregående skole og en ungdomsskole.



«... der var det fravær som var første varsellampa som lyste, og etter hvert ble det atferdsendring.» (Hanne)

Hanne forteller at eleven hadde kommet til ungdomsskolen med historikk om høyt fravær på barneskolen. Underveis i ungdomsskolen hadde det vært sendt gjentatte bekymringsmeldinger da det var stadig nye ting rundt eleven. Hanne forklarer at de har et godt samarbeid med politiet og etter hvert hadde eleven blitt oppdaget av politiet i forbindelse med narkotika. Dette resulterte i en ruskontrakt som eleven måtte følge opp. Denne eleven hadde utfordringer med å endre retning og endte opp til slutt på en barnevernsinstitusjon og på denne måten forteller Hanne at skole ble uvesentlig for hans del. Frem til dette punktet hadde skolen forsøkt å gjøre skolefaglige tilrettelegginger og de hadde et tett samarbeid med mor om hvor eleven befant seg til ethvert tidspunkt. De opplevde også at anmerkninger hadde liten effekt. «...på den typen sak spilte det ingen rolle for han om han hadde 50 eller 3000 anmerkninger». (Hanne)

Gjennom dette eksempelet kommer det tydelig frem at dette er en bekymring og utfordring som ligger utenfor skolens ansvar- og kompetanseområde. Løsningen med ruskontrakt, som er et alternativ til straff for ungdom som blir tatt for bruk eller besittelse av mindre mengder narkotika, ble gjort i forbindelse med politiets involvering. Det er også mulig å inngå en frivillig ruskontrakt uten at man har blitt tatt for noe straffbart, men allikevel med et mål om å slutte med rusmidler (Rusinfo, u.å.).

Skolens og ikke minst andre instansers utfordring i dette eksempelet vil være at med mindre eleven selv hadde ønsket å inngå en ruskontrakt, ville de ikke fått hjulpet han med denne utfordringen før han hadde blitt tatt. En bekymringsmelding til barneverntjenesten kunne medført at de hadde utført samtaler med han og foresatte. Allikevel kunne de ikke iverksatt tiltak eller annen henvisning uten elevens samtykke. I dette eksempelet forteller Hanne at det til slutt ble en institusjonsplassering på bakgrunn av en akutt sak med flere unge involvert i en bilulykke, samt rus. En ruskontrakt og tilrettelegging i skolehverdagen viste seg å ikke være god nok hjelp for denne eleven.

Et annet eksempel på atferd som vekke bekymring kommer fra Sara som jobber i videregående skole. Hun har jobbet aktivt med en elev som har vist høyreekstreme holdninger i skolemiljøet.

«Da begynner man å tenke på det som man kan være en sånn normbrist i adferden. Altså, det er ikke vold, det er ikke seksuelt misbruk, men det går på normløs atferd hos ungdommen som å gjøre nazihilsen i klasserommet eller åpenbart være under en slags påvirkning som er i utvikling.» (Sara)

For Sara var dette noe som opplevdes som skremmende og hun var tydelig på at det var behov for at flere instanser måtte til for å prøve å snu denne atferden. I dette tilfellet tok Sara først kontakt med politiet, der de ble enige om å sende en bekymringsmelding fra begge instanser for å understreke viktigheten av denne bekymringen. Dette resulterte i at det ble opprettet en samarbeidsgruppe på tvers av flere instanser der politiet og PST koordinerte møtene.

Som intervjuer får jeg inntrykk av at dette er et eksempel utenom det som er vanlig når det kommer til barnevernrettede bekymringer, som også resulterer i et tverrprofesjonelt samarbeid med flere instanser enn det som normalt vil være nødvendig for en barnevernssak. Til tross for at det er flere instanser som ble engasjert i denne saken var Sara tydelig på at dette også var noe skolen burde arbeide med. Hun forteller at hun har hatt flere samtaler med eleven og at de fortsatt hadde litt kontakt selv om eleven hadde byttet skole. I tillegg til samtaler var det en miljøarbeider som arbeidet i samme klasse som eleven.

I disse to eksemplene fra henholdsvis en ungdomsskole og videregående skole kommer det frem at de jobber ganske likt med atferd til tross for at eksemplene er ulike. Informantenes eksempler viser til at de tar det hele på alvor gjennom at de kontakter både politi og barnevern. Samtidig gjør de også egne tilrettelegginger for å ivareta eleven på skolen.

#### 4.2 Skolens rolle i barnevernrettede bekymringssaker

Frem til nå har det blitt redegjort for informantens erfaringer og synspunkter med barnevernrettede bekymringssaker. Ut ifra de ulike eksemplene finnes det også en rekke likheter og forskjeller når det kommer til hvordan de ulike skolene arbeider i forbindelse med de utfordringene de står ovenfor. I det ovennevnte har vi vært innom hvilken rolle de ulike skolene får i disse sakene og for å belyse dette ytterligere skal jeg nå se nærmere på

hva slags prosedyrer og tiltak skolene har ut ifra den dataen jeg har mottatt fra informantene.

For å kunne forstå skolens rolle ble informantene stilt spørsmål som omhandlet hva de gjorde med den informasjonen de satt med når bekymringen var et faktum og hvordan det ble bestemt at det skulle sendes en bekymringsmelding i de sakene dette var aktuelt.

#### 4.2.1 Prosedyrer

Ved å samle informasjon om skolens prosedyrer omkring de ulike barnevernrettede bekymringssakene fikk jeg også et innblikk i hvordan de ulike informantene beskriver skolens ansvar. Tenker informantene at skolen skal hjelpe til med det som omhandler undervisning og læring eller kan de ta del i elevenes utfordringer utenfor skolen er spørsmål jeg ønsket å få svar på i forkant av intervjuene.

##### 4.2.1.1 Prosedyrer ved bekymring om høyt skolefravær

Kari som arbeider på en ungdomsskole, fortalte om et pågående eksempel om skolefravær når jeg intervjuet henne. De hadde jobbet med denne eleven i 1 år. «Eleven er mer og mer borte og da må vi melde barnevernet. Vi informerer mor om at vi kommer til å melde.» (Kari) Gjennom sitt eksempel er Kari opptatt av foresatte skal være med i prosessen når de har tenkt å melde denne bekymringen videre til barneverntjenesten. Fra starten av intervjuet fortalte Kari åpent at tidligere sendte de bekymringsmelding når de var bekymra, men at de nå arbeider tett med det kommunale teamet «barn og unge», som ikke er en del av barneverntjenesten, men som arbeider forebyggende. Med dette mener Kari at de før i tiden hadde en lavere terskel for å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten, mens nå kan de ta med bekymringene inn i denne tverrprofesjonelle gruppen og drøfte bekymringene anonymt før de eventuelt sender en bekymringsmelding.

I denne delen av intervjuet får jeg et klart inntrykk av at medvirkning er noe som står sterkt når Kari arbeider med bekymringssaker i skolen. Samtidig gir hun et inntrykk av at det ikke alltid har vært slik og at det medfører et større og mer langvarig ansvar for skolen i de bekymringssakene som angår skolefravær. I forlengningen av medvirkning og samarbeid nevnte Kari at det fantes bekymringssaker der de har valgt å ikke informere foresatte før de

sendte en bekymringsmelding. «Ja, når vi er bekymret for omsorgssvikt. Eleven har fortalt mye og hvis vi sier ifra så flytter de umiddelbart.» (Kari) Hun påpeker at de aller helst ønsker å få til et samarbeid, men om de tror at de kommer til å flytte så velger de å ikke gå inn i det samarbeidet. Gjennom intervjuet med Kari får jeg et klart inntrykk av at hun og skolen har oversikt over hva lovverket sier og at deres prosedyrer varierer i tråd med dette. Gjennom å strebe etter å få til et samarbeid med foresatte og eleven ivaretar hun god medvirkning, samtidig som at det ivaretar hensynet om mildeste inngrep prinsipp.

I denne bekymringsaken om skolefravær hadde skolen valgt å jobbe med eleven og foresatte over lenger tid, de har brukt lang tid før de bestemte at det skulle sendes en bekymringsmelding. Når jeg spurte Kari om hvordan det ble bestemt at det skulle sendes en bekymringsmelding forteller hun at politirepresentanten i det tverrprofesjonelle teamet mente at den allerede burde vært sendt etter at de hadde drøftet saken.

Slik jeg som intervjuer forstår dette er det etter at saken har blitt løftet at de har blitt rådet om å melde barneverntjenesten da andre tiltak ikke har lyktes i å forbedre skolenærværet. På spørsmål om hvem som er ansvarlig for bekymringsmeldingen fra skolen sin side forteller Kari at det kan være både henne og ledelsen. Når jeg spør om hvem sin signatur som står på bekymringsmeldingen forteller hun at det kan være begge eller noen ganger bare rektor, men ofte flere.

Skolefravær viste seg å være en utfordring for flere enn Kari. Jeg var spent på om dette var et fenomen jeg ville støte på hos de videregående skolene også. I lov om grunnskole og den videregående opplæringa §2-1 står det at barn og unge både har en plikt og rett til grunnskoleopplæring. I §3-1 som omhandler den videregående opplæringa står det derimot at ungdom kun har en rett og ikke plikt til denne aktuelle opplæringen (*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 1998, §2-1 og §3-1). Det vil si at elever i den videregående skolen ikke nødvendigvis vil få den samme oppfølgingen som en elev i ungdomsskolen ville fått omkring skolefravær. Det er med andre ord et større ansvar som hviler på eleven og eleven kan selv velge om den ønsker å motta hjelp fra skolen i forbindelse med sitt skolefravær.

Anne som arbeider i en videregående skole, forteller om en elev som var mye borte fra skolen. Hun er opptatt av om det finnes noe bakenforliggende for skolefraværet.

«Når eleven ikke dukker opp må vi først og fremst finne ut hvorfor.» (Anne)

I sitt eksempel forteller Anne at eleven hadde et godt forhold til spes. ped. koordinatoren på skolen og at hun ofte var hos henne for å snakke. Der skal eleven ha fortalt om en del historier om sitt privatliv som Anne beskriver som grove og i tillegg hadde barneverntjenesten hatt et tiltak tidligere. Anne som fungerer som rådgiver og yrkesfaglig koordinator på denne videregående skolen forteller at de i et samarbeid med eleven, spes. ped. koordinator og kontaktlærer valgte å sende en bekymringsmelding. De kontaktet i tillegg barneverntjenesten anonymt først for deretter å sende den skriftlig. Med tiden hadde eleven allikevel blitt mer og mer borte fra skolen, hun fikk et dårlig utbytte og det endte med at hun skrev seg ut da fraværet var såpass stort at hun ikke ville fått karakterer. Anne forteller at eleven egentlig ønsket å gå på skolen, men at ting ikke lå til rette for at man skulle få det til dette året.

Anne ble også spurt om hvem som var ansvarlig for bekymringsmeldingen og får følgende svar: «Jeg, leder for. Ped. Støtte og spesialpedagogisk koordinator ble enige om å sende bekymringsmelding. Rektor har delegert myndigheten til å sende bekymringsmelding til leder for ped. Støtte og avdelingsleder for programområdene.» (Anne)

Ut ifra Anne og Kari sitt eksempel kommer det tydelig frem at det er en forskjell i hvordan ungdomsskolen og den videregående skolen arbeider i forbindelse med skolefravær. Der Kari forteller at de har arbeidet med skolefravær over 1 år kommer det frem at det har gått betydelig kortere tid fra Anne ble bekymret og til eleven angivelig hadde blitt rådet å slutte på skolen. Denne muligheten vil ikke ansatte i ungdomsskolen ha når eleven selv plikter å være elev. Gjennom det Anne forteller kommer det frem at de også har jobbet med medvirkning i forhold til det å forsøke å få eleven på skolen, samt når de ble besluttet å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten. Anne ser ikke ut til å ha samme frustrasjon over utfordringen som det Kari har. For Kari sin del kan det virke som at hun «må» få eleven på skolen, mens Anne kan legge til rette om eleven ønsker det selv. Noe som også kan se ut til å gjøre selve arbeidet mindre frustrerende for Anne sin del.

I selve ansvaret for bekymringsmeldingen var det mye tydeligere for meg som intervjuer hvordan dette foregikk hos Anne i den videregående skolen enn hos Kari i ungdomsskolen. Anne viste at det var tydelig hvem som hadde fått delegert myndighet fra rektor til å sende bekymringsmeldinger. Denne tryggheten om «hvem som gjør hva» fikk jeg ikke i like stor grad i intervjuet med Kari.

#### *4.2.1.2 Prosedyrer ved bekymring om vold i hjemmet*

Vi ser tilbake på eksempelet Mona fra en videregående skole fortalte om. Hun fortalte at når de fikk bekymring om vold, så melder de videre med en gang. Mona redegjør her kort for hva skolen foretar seg når de mottar alvorlige bekymringer. I forlengelsen av dette spurte jeg Mona om hvordan denne informasjonen kom frem til henne og hvordan det ble besluttet at bekymringsmeldingen skulle sendes.

«Kontaktlæreren meldte informasjonen videre til meg. Kontaktlæreren syntes at det var ubehagelig fordi det høres så fælt ut å melde til barnevernet. Vi informerte rektor også kontaktet vi barneverntjenesten for å informere om hva som er sagt, så ble vi enige om at de loggfører på en måte telefonsamtalen. Også skriver jeg selve bekymringsmeldingen også sender kontaktlæreren et referat fra samtalen med mor.»  
(Mona)

På Mona sin arbeidsplass har hun fått delegert myndighet til å kunne sende bekymringsmeldinger til barnevernet av rektor, men rektor blir orientert fortløpende. Hun forteller også at de ikke informerte foresatte og elev om at det var meldt bekymring grunnet mistanke om vold.

I rundskriv *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten Udir-10-2012* har utdanningsdirektoratet redegjort for hvordan bekymringsmeldinger til barnevernet skal håndteres. Fra punkt 3.8 *Informasjon til foreldrene* står det beskrevet at som et generelt utgangspunkt bør skolen gi foreldrene informasjon om at det vil bli sendt bekymringsmelding. I enkelte situasjoner burde barneverntjenesten og eventuelt politiet vurdere når og på hvilken måte foreldrene skal bli informert. Årsaken til dette er at å informere foreldrene vil i noen situasjoner kunne hindre barneverntjenesten og politiet å gi barnet tilstrekkelig beskyttelse. I tillegg kan også informasjon til foreldrene kunne svekke bevis. (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 11)

Tone fortalte som nevnt tidligere om en elev som hadde snakket med henne om at hun og hennes søsken ble utsatt for psykisk og fysisk vold fra sin far. Gjennom sine prosedyrer viser Tone til at de ikke er aktive deltakere i slike bekymrings saker etter at en bekymringsmelding er sendt.

«Det jeg føler skjer da er at barnevernet får en bekymringsmelding og har plikt til å gå inn og undersøke. Det blir ikke så mye fokus på hvem som sendte den meldingen. Det blir mer barnevernet og at de må forholde seg til det. Foresatte må forholde seg til barnevernet også kan vi være der for ungen.» (Tone)

Tone ble spurt om hvordan det ble bestemt at denne bekymringen skulle sendes til barnevernet. Hun forteller som flere andre informanter om en tverrprofesjonell samarbeidsgruppe som arrangeres én gang i måneden og påpeker at denne gruppen ble opprettet nettopp for å kunne drøfte og samarbeide omkring blant annet slike saker. Denne bekymrings saken ble også løftet til denne gruppen før det ble sendt en bekymringsmelding. Det blir også påpekt fra Tone og hennes kollega at det kan variere hvem som skriver bekymringsmeldingen, men at den alltid må sendes via rektor.

Både Mona og Tone forteller at de drøfter bekymringen før de sender bekymringsmeldingen. Mona velger å ta en telefon til barneverntjenesten så fort hun sitter med informasjonen og Tone forteller at miljøarbeideren på skolen tar med bekymringen inn i den tverrprofesjonelle samarbeidsgruppen. Det viser seg at i eksempelet til Tone valgte de å vente til de skulle ha et møte med samarbeidsgruppen før de valgte å drøfte bekymringen. Ved bekymring for vold i hjemmet vil det være hensiktsmessig å sende en bekymringsmelding så snart som mulig, noe som oppdages som en forskjell i disse to eksemplene. Tone viser også gjennom språket sitt noe usikkerhet i hvordan skolen angriper disse bekymringene. Dette blant annet gjennom det hun beskriver som det hun «føler skjer».

#### *4.2.1.3 Prosedyrer ved bekymring om elevens atferd*

Fra eksempel om atferd fortalte Hanne om en elev som ble tatt for bruk av narkotika av politiet. Hanne og skolen hadde ikke sett noe til dette, men det hadde vært bekymringer omkring eleven grunnet atferdsendringer og mye fravær.

«Fravær var den første varsellampa som lyste. Vi så etter hvert en atferdsendring. Vi har et godt samarbeid med politiet og det viste seg etter hvert at det var rus. Da gikk det melding med en gang, samt at der hadde vi gjentatte meldinger da det stadig var nye ting rundt denne eleven.» (Hanne)

Som det kommer frem fra sitatet var det liten tvil fra Hanne om hvilket handlingsrom de som skole hadde når de fikk informasjon om at eleven var tatt med narkotika av politiet. Hun forteller at både skolen, politiet og elevens mor valgte å sende en bekymringsmelding til barneverntjenesten.

I de tilfellene det blir valgt å sende en bekymringsmelding fra Hanne sin skole er det alltid rektor som skriver under til slutt og som er det besluttende organ.

I intervjuet med Hanne får jeg et inntrykk av at hun har god kontroll på hvordan skolen har arbeidet med prosedyrer i dette eksempelet. Hun viser til et godt samarbeid med både politiet og mor, noe som jeg tenker bidrar til å gjøre jobben til skolen lettere når de står i disse situasjonene.

Sara fra en videregående skole fortalte om en elev som viste høyreekstrem atferd, som eksempelvis nazihilsen i klasserommet, var også i kontakt med politiet før bekymringsmelding ble sendt til barneverntjenesten.

«Det ble på denne eleven opprettet et samarbeid med politiet, pst, barnevern og skole. I dette tilfellet ble politiet kontaktet først, og vi ble enige sammen om å sende en bekymringsmelding fra hver vår kant for å understreke viktigheten av saken.»

(Sara)

Som eksempelet fra Hanne så kommer det frem liten tvil om at det skulle sendes en bekymringsmelding i denne saken. Når det blir sendt en bekymringsmelding fra Sara sin skole skal den alltid signeres av rektor, men den utformes veldig ofte av Sara. Det er ikke alltid hun er den som først får informasjonen og hun forteller at det ofte kommer lærere til henne for å beskrive situasjonene. I de situasjonene som hun beskriver som «gråsonesakene» har hun ofte en anonym drøft med barneverntjenesten før det sendes en bekymringsmelding, men forteller at i de mest alvorlige sakene er det ikke så vanskelig å gjøre en vurdering på om det skal sendes eller ikke.



I sammenligningen av disse to sakene hvor bekymringen er ganske ulike hverandre, så viser informantene til et handlingsmønster fra skolen sin side som er ganske like. Når bekymringen er såpass alvorlig som i disse to tilfellene hvor det finnes liten tvil om vilkårene i lovverket er oppfylt, fremstår informantene trygge på hva de skal gjøre.

#### 4.2.2 Tiltak og samarbeid

Til slutt ønsker jeg å se nærmere på hvordan de ulike skolene arbeider med tiltak rundt de elevene hvor det oppstår bekymringer. I tillegg ønsker jeg også å se på hva slags samarbeid skolen har hatt med elev og/eller foresatte etter at bekymringen ble et faktum. For å kunne belyse dette har informantene blitt spurt om hvordan de har arbeidet rundt eleven og hvordan de har samarbeidet med foresatte.

##### 4.2.2.1 Skolens arbeid med eleven

Frem til nå har jeg sett nærmere på hvilke synspunkt og erfaringer informantene har i forbindelse med barnevernfaglige bekymringer og hvilke prosedyrer de ulike skolene har hatt i forbindelse med de eksemplene som er kommet frem. Omfanget i skolens arbeid med eleven vil henge sammen med de prosedyrene skolene foretar seg i de ulike sakene. På noen områder melder skolene bekymring uten at verken foresatte eller elev blir informert om dette, og dermed kan man se for seg at skolens arbeid med eleven også vil være nokså normalisert frem til eleven eventuelt har behov for noe annet. Dette er gjerne eksempler som omsorgssvikt i hjemmet. Om vi ser nærmere på det som omhandler elevens atferd eller skolefravær vil det være mer naturlig å gå inn i et samarbeid med eleven.

Tidligere leste vi om Hanne fra en ungdomsskole som hadde en elev som ble tatt for rus. Mona som jobber i videregående skole, hadde også et eksempel på dette. Hun forteller at de hadde oppdaget en elev under 18 år som ruser seg og var tydelig på at man ikke sendte en bekymringsmelding til barneverntjenesten med en gang.

«Det er ikke det første man gjør, sender en bekymringsmelding til barneverntjenesten. Men da har man et møte med foreldre og elev, sier hva som har skjedd, og så har man jo de mulighetene man har i forhold til om eleven ønsker frivillig ruskontrakt. Også er vi så heldig at vi har noe som kalles for “kommunehjelpa”

som også kan bistå i samtaler. De tilbyr også hasjavvenningskurs som elevene kan få tilbud om hvis de ikke har det slik at de ikke har en avtale med politiet.» (Mona)

Mona viser til i dette tilfellet at hun ønsker å ha med eleven på laget. Som skole kan de ikke pålegge eleven annet enn at det høyst sannsynlig er nulltoleranse for bruk av narkotiske stoffer på skolen. Mona og skolen viser at de har kunnskap om hvilke hjelpetiltak kommune og /eller politi kan bidra med og tilrettelegger derfor til at foreldrene og eleven kan få hjelp med utfordringene.

Mona forteller videre i intervjuet at utfordringene med rusproblematikk ofte blir større når eleven ikke ønsker å få hjelp eller at hjelpen ikke fungerer. Da vil fraværet ofte øke, og situasjonen vil bli mer fastlåst. På dette tidspunktet velger de å sende en bekymringsmelding.

Selv om skolen som organisasjon ikke kan få gjort så mye mer enn å ha nulltoleranse for bruk av narkotiske stoffer tenker jeg allikevel at en signifikant andre som en lærer eller miljøarbeider kunne ha tatt del i disse møtene med eleven og foresatte. Det finnes en rekke årsaker til at elever ruser seg og mange kan ha godt av å bare snakke med noen. I et forebyggende perspektiv tenker jeg skolen bidra med mer enn å henvise til andre tiltak.

Et annet eksempel, som er blitt nevnt tidligere, er om eleven i videregående skole som hadde høyreekstreme holdninger. Sara fortalte meg om hvordan de som skole arbeidet med denne eleven: «I skolemiljøet ble han ivaretatt gjennom at vi ofte hadde samtaler, vi ansatte en ekstra skoleassistent som kun var i den klassen han gikk i. Kontaktlærer var også tett på og fokuset skulle være å ha en god dialog.» (Sara)

I tillegg til dette forteller Sara at hun tok av seg de ubehagelige samtaler med eleven. Hun var gjerne den tydelige som fortalte eleven at «nok er nok». Hun er tydelig på å skille lærernes jobb og sin egen jobb, slik at lærerne kan opprettholde den positive dialogen og gjøre en best mulig pedagogisk jobb. Sara forteller at eleven fortsatt har noe kontakt med henne per i dag selv om han har byttet skole.

Ved å ha en ekstra skoleassistent bidrar dette til å forebygge og dempe atferden til eleven, samtidig som at det også ivaretar resten av klassen. Når jeg får informasjon om at eleven fortsatt har noe kontakt med Sara, selv om Sara har vært den som har hatt de mer irettesettende samtaler, vurderer jeg at hun har gjort noe positivt i møte med denne eleven.

Gjennom disse eksemplene ser vi at tiltak rundt den aktuelle eleven kan være tiltak som skolen igangsetter med egne ressurser på skolen. Vi ser også i disse eksemplene at skolen også kan være en aktør for å henvise elev og/eller familie til andre hjelpeinstanser som kan bidra til å hjelpe med utfordringer som eleven står ovenfor. Eksempelet fra Sara innebærer også atferd som ikke er akseptert i skolen, men på denne skolen bruker de mer ressurser enn hva skolen til Mona valgte å gjøre. Hva som påvirker hvilke ressurser skolen skal bruke og ikke i de ulike situasjonene blir noe uklart.

I disse ovennevnte eksemplene har skolen hatt et godt samarbeid med foreldrene. Men hva skal skolen gjøre når foreldrene ikke spiller på lag og er enige i at eleven har en utfordring? Det skal jeg se nærmere på i neste del som omhandler skolens samarbeid med foresatte.

#### *4.2.2.2 Skolens samarbeid med foresatte*

I tillegg til skolefravær forteller også «Kari» om et eksempel om selvskading hvor hun beskriver en elev som ikke har det godt med seg selv og hvor foreldrene ikke ser de samme utfordringene som skolen ser.

«De ser ikke vår problematikk som vi ser på skolen. Eleven er ofte mye lei seg og vil gjerne prate med noen voksne her. Foreldrene vil ikke at hun skal prate så mye fordi de ikke ser at det er problem. Til slutt må vi melde fordi at vi ser at jenta ikke har det godt og begynner å rispe seg selv, mens foreldrene sier slutt med dette der, slutt med dette tullet.» (Kari)

Kari blir spurt om foreldrene hadde blitt oppfordret til å oppsøke BUP. Det hadde de, men foreldrene ønsket ikke å gjøre det i dette tilfellet.

I forlengelsen av dette eksempelet forteller Kari at de valgte å kalle inn foreldrene til et møte, hvor de får informasjon om at skolen kommer til å melde bekymring til barneverntjenesten. Det blir beskrevet av Kari at foreldrene ønsker å fortrenge utfordringene datteren deres står ovenfor som kommer til uttrykk gjennom selvskadingen. På møtet hvor de fikk informasjon om at det kom til å bli sendt en bekymringsmelding til barneverntjenesten var også helsesykepleier med. Helsesykepleier er den som har snakket mest med eleven.

I dette møtet er det første gang helsesykepleier er i dialog med foresatte. Helsesykepleier har en viktig stemme inn i dette møtet som sitter med mye viktig informasjon om elevens utfordringer. Om vi ser på mildeste inngreps prinsipp vurderes det som hensiktsmessig i dette møtet og få med foreldrene på laget en siste gang for å få til en henvisning til BUP, noe som helsesykepleier ofte er med på. I tillegg kunne skolen informert om sin meldeplikt til barneverntjenesten når et spesielt hjelpetrengende barn ikke får dekt sitt særlige behov for behandling.

Fra en videregående skole hvor «Sara» jobber var det en elev som i økende grad viste tegn til alvorlig sykdom. Eleven hadde blitt stadig mer urolig og utagerende på skolen, samt at eleven hadde andre lærevansker. «Det gjorde det vanskelig å si hva som er hva. Hva var utviklingsforstyrrelsene? Hva er psykiatri og hva er muligens omsorgssvikt?

Det er i den situasjonen skolen ganske ofte er i, det er ikke enten eller.» (Sara)

Her var allerede andre instanser involvert i motsetning til Kari sitt eksempel. Blant annet BUP, habiliteringstjenesten og sykehuset. Utredningsfasen dro ut og imens dette pågikk måtte de prøve ut ulike tiltak for å hjelpe eleven gjennom skolehverdagen. Samtidig hadde de i teamet snakket om at det burde sendes en bekymringsmelding.

Når skolen ble enige om å prøve hjemmeundervisning gjorde både lærere og PPT observasjoner i hjemmet og etter hvert erfarte de at årsaken til atferdsendringen ikke lå i hjemmet, men i eleven og hans sykdomsutvikling. Dermed endte skolen opp med å ikke sende en bekymringsmelding.

I Sara sitt eksempel er det tydelige tegn på hva man kan få til om man kommer i rett posisjon til å samarbeide med foreldre. Fra datainnsamlingen i forbindelse med denne oppgaven viser det seg at det finnes mye ressurser i skolene som ikke blir brukt. Skolen hvor Sara jobber går i dialog med foresatte, inkluderer PPT og gjør et forsøk for å hjelpe eleven til å komme seg gjennom skolen. Samtidig gjør de noen erfaringer på veien. Fra Kari sitt eksempel opplever jeg ikke at de er like iherdige til å få til et samarbeid med foresatte og man kan spørre seg selv om de kunne vært enda mer tålmodige før de hadde sendt en bekymringsmelding.

### 4.3 Oppsummering

Hos samtlige av informantene kommer det frem at de er kjent med hva som kjennetegner en barnevernfaglig bekymring. Det viser seg at arbeidet med barnevernfaglige bekymringer er noe skolene bruker nødvendige ressurser på dersom det skulle være behov for det. I informasjonen som er blitt samlet inn er det noen ting som skolene gjør likt, samt noe som gjøres ulikt i forbindelse med de barnevernfaglige bekymringene de har stått og står ovenfor.

Det kommer frem av dataene at bekymringer som omhandler skolefravær og alvorlige atferdsvansker at skolene setter inn tiltak selv hvor de ser at de kan bidra til å hjelpe med de utfordringene eleven står ovenfor. Skolene bruker også andre hjelpeinstanser som barnevern, BUP og PPT for veiledning og støtte om de opplever at de kan stå fast. Elever og foresatte er også blitt rådet til å oppsøke hjelpeinstanser når det gjelder utfordringer skolen ikke kan bidra med. Foresatte har også blitt inkludert i de situasjonene hvor dette faller seg naturlig. I noen av situasjonene var foreldresamarbeidet mer utfordrende enn i andre og i noen tilfeller kunne samarbeidet være litt fastlåst, dette kunne komme til syne ved at elevene ikke hadde noen fremgang i de utfordringene som en måtte stå ovenfor.

I forbindelse med rusrelatert atferd kommer det frem at en ungdomsskole og en videregående skole angrep dette noe ulikt i forhold til tilrettelegging på skolen. Ungdomsskolen gjorde en rekke tilrettelegginger på skolen for å kunne skape en god struktur for eleven i skolehverdagen. For eleven på den videregående skolen ble det arrangert et møte med foresatte og eleven hvor skolen ga informasjon om hvilke hjelpetiltak som finnes i kommunen og hos politiet. De hadde ingen tiltak eller tilrettelegginger for eleven slik som ungdomsskolen hadde valgt å gjøre.

I arbeidet med å forebygge og løse skolefravær finnes det forskjeller på ungdomsskole og videregående skole. På ungdomsskolen arbeidet de med eleven og foresatte over tid for å få eleven på skolen. Fra den videregående skolen kommer det frem at arbeidet med skolefravær ikke var like intensivt. Den videregående skolen overlater en større del av ansvaret til eleven, men er allikevel tilgjengelige for eleven så lenge eleven selv måtte ønske. Gjennom disse eksemplene om skolefravær og rusrelatert atferd er det tydelige forskjeller i hvordan ungdomsskole og videregående skole gjør egne tiltak på skolen for eleven. Det

kommer frem at ungdomsskolene bruker en del mer ressurser på dette enn hva de videregående skolene velger å gjøre. En mulig årsak til at skolefraværet ble håndtert forskjellig kan komme av skoleplikten for elever i ungdomsskolen. Ved at elever i videregående skole deltar frivillig vil de også ha et større eget ansvar for deltakelsen enn elever i ungdomsskolen.

I eksemplene omkring omsorgssvikt i hjemmet som i denne presentasjonen vises gjennom eksempler på vold og overgrep arbeider skolene mer likt. Når de får opplysninger om dette sender de en bekymringsmelding til barneverntjenesten uten å informere elev og foresatte om dette. De er tydelige på at det er barneverntjenesten i disse tilfellene som må inn og gjøre en undersøkelse også skal de som skole fortsette å drive med opplæring som tidligere. Det kommer allikevel frem at de har et ekstra øye med den eleven det gjelder og at de er tilgjengelige om eleven har behov for å snakke med noen.

Hos alle skolene viser informanten trygghet i hva som omhandler interne prosedyrer når det kommer til å sende en bekymringsmelding. Det er enten rektor eller den rektor har delegert myndighet til som skal stå ansvarlig for bekymringsmeldingen. Det viser seg ved de videregående skolene at rektor velger å delegere myndigheten til andre. Alle skolene forteller også om et godt samarbeid med barneverntjenesten i de nevnte eksemplene. Noen skoler kontakter barneverntjenesten direkte med en bekymring, mens noen velger å ta det opp til drøfting i den tverrprofesjonelle samarbeidsgruppen.

## 5. Drøfting av resultater

For denne oppgaven er problemstillingen: «Hvordan arbeider ungdoms- og videregående skole med barnevernfaglige bekymringer?». Bakgrunnen for oppgaven har sitt utspring i mediernes fokus på bekymringsmeldinger til barneverntjenesten som ikke skulle vært sendt grunnet mistolkninger av lovverket, samt Bufdir. sin veiledning om at hvis man er bekymret, skal man melde ifra (Odland, 2021a, 2021b). Hensikten med denne oppgaven var å få kunnskap og et innblikk i hvordan ungdoms- og videregående skoler arbeider i forbindelse med bekymringer som danner eller kan danne grunnlag for kontakt eller også en bekymringsmelding til barneverntjenesten. I dette arbeidet har det vist seg at tematikken er kompleks og langt ifra entydig. Det finnes en rekke faktorer som påvirker hvordan skolene arbeider i de ulike bekymrings sakene, og det å undersøke seks ulike skoler vil ikke gi et entydig svar som resten av landets ungdoms- og videregående skoler nødvendigvis vil kjenne seg igjen i. Samtidig viser informantene til at det finnes god kompetanse i skolen for å kunne arbeide godt i forbindelse med barnevernfaglige bekymringer og det finnes en trygghet i det tverrprofesjonelle samarbeidet som kjennetegner arbeidet med disse sakene.

Et sentralt tema gjennom denne oppgaven har blant annet vært hvilken kompetanse skolene innehar i forbindelse med arbeidet med barnevernfaglige bekymringer. Kompetansen i denne sammenheng er ikke nødvendigvis knyttet til en spesifikk profesjonsgruppe, men kommer til uttrykk gjennom arbeidet som blir gjort av den enkelte ansatte og skolen som helhet. Diskusjonen vil se nærmere på skolens kompetanse i tråd med problemstillingen for oppgaven. Videre vil det være interessant å se nærmere på skolens mulighet til å gjøre egne vurderinger i de barnevernfaglige bekymrings sakene. Til slutt skal jeg se nærmere på hva slags tiltak skolen kan bidra med rundt elever hvor det dukker opp barnevernfaglige bekymringer.

### 5.1 Skolens kompetanse og forståelse når meldeplikten inntreffer

Ohnstad (2019) påpeker at det har spredd seg misoppfatninger om hvordan meldeplikten skal praktiseres, og at manglende kunnskap om regelverket kan være en av dem (s.4). Under intervjuene var jeg derfor spent på hvilken kunnskap informantene selv hadde og ikke minst

hvilken kompetanse og ressurser som fantes på deres arbeidsplass når det kommer til å håndtere barnevernfaglige bekymringssaker.

Kompetanse eller det å være kompetent sett i lys av denne oppgavens problemstilling handler om man er skikket eller kvalifisert til det man gjør. Det vil være et «sammentreff» mellom den ansattes skikkethet og arbeidets karakter. Den profesjonelle kompetansen består videre av nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke (Skau, 2017, s. 57). Den samlede profesjonelle kompetansen består av teoretisk kunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017, s. 58). Gjennom dette prosjektet har jeg fått et innblikk i informantens og dens arbeidsplass sin kompetanse gjennom de eksemplene jeg har blitt fortalt. De ulike skolenes prosedyrer er det som vil være beskrivende for om den samlede profesjonelle kompetansen er i tråd med praktisering av meldeplikten og forståelse av regelverk.

I analysen ble eksemplene kategorisert ut ifra hva slags type bekymring det dreide seg om. Skolefravær, omsorgssvikt og atferd var de gjennomgående temaene informantene snakket om når de vurderte å melde til barnevernet. Når informantene ga eksempler på omsorgssvikt og atferd fremsto de trygge. Da var det klare prosedyrer på hva som ble gjort. De aller fleste tok snarlig kontakt med barneverntjenesten, noen også i samråd med politiet når det gjaldt atferd hos eleven.

Et av funnene fra resultatene var at det ikke nødvendigvis ble meldt ifra uten ugrunnet opphold når det var mistanke ved vold. Bekymringen ble først drøftet og diskutert med kollegaer og annet tverrprofesjonelt nettverk. Meldeplikten ved mistanke om vold innebærer at man skal melde fra uten ugrunnet opphold (*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 1998, §15-3.).

Uten ugrunnet opphold slik jeg forstår det vil være det samme som snarest mulig. Når informanten avventer å melde for å drøfte dette først har det ikke blitt meldt uten ugrunnet opphold slik lovverket fremstår. Skau (2017) påpeker at ved å sette ord på erfaringer og dele dem med andre kan man både klargjøre, endre og videreutvikle dem. Gjennom at profesjonelle uttrykker seg ovenfor andre vil de også få reaksjoner tilbake som de kan lære av (s. 83). Å diskutere og dele erfaringer med kollegaer og annet tverrprofesjonelt nettverk



vil for informanten være en naturlig del av hverdagen. Det kan også være sannsynlig at det er en innarbeidet etisk forankring hos skolen at man snakker sammen før avgjørelser tas. Uavhengig av dette kan det synes som at informanten ikke vært bevisst de lovmessige kravene og det kan være at de innarbeide rutinene har tatt større plass enn bevisstheten om hva lovverket sier.

Når det kommer bekymringer knyttet til skolefravær er det ingen klare retningslinjer i lovverket om hva man skal foreta seg, dette kommer også til uttrykk gjennom hvordan informantene har løst de ulike situasjonene. Her fant jeg også forskjeller i hvordan ungdomsskole og videregående skole har håndtert det som i utgangspunktet kan sees på som samme bekymring. Eide (2022) har etter 13 år i skolen bistått elever med både psykiske, psykososiale og psykomotoriske utfordringer, samt elever med utfordrende hjemmeforhold. Hun forteller at noen elever møtte opp, men fulgte ikke med. Noen lot også være å møte opp i det hele tatt (s. 15). Når informantene forklarte hvordan de håndterer skolefravær var det samsvar i svarene om at de må finne ut av årsaken til fraværet. Ungdomsskolen valgte å iverksette en rekke tiltak og motiverte foresatte før de meldte til barneverntjenesten. Opplysningsplikten til barnevernet for ansatte i skolen skal skje om eleven blir utsatt for alvorlige mangler ved den daglige omsorgen. Dette kan være manglende unnlattelse av å sørge for at eleven får oppfylt sin rett og plikt til opplæring (Ohnstad & Gudheim, 2019, s. 18).

I den videregående skolen var ikke fraværet årsaken til at bekymringsmeldingen ble sendt og det var først når skolen fikk mer alvorlige signaler fra eleven det ble sendt bekymringsmelding. Skolefraværet kunne dermed være et signal om at noe var galt og først når ansatte ved skolen gikk i dialog med eleven fikk de informasjon som var bekymringsverdig. Eide (2022) påpeker at skolefravær kan oppstå som en konsekvens av at elever ikke finner seg til rette i skolens struktur og form. Dette vil medføre til en opplevelse av å ikke høre til, de vil mistroves, føle seg mindre verdt og føle på utenforskap (s.18). Begge informantene viser til at de har forståelse for lovverket. Det vil allikevel være utydelig om skolefraværet kan komme av hjemmeforhold eller skoleforhold. I disse sakene kan det se ut til at samarbeidet mellom skole, barnevern og hjem ikke nødvendigvis avsluttes når skolen sender en bekymringsmelding siden det er uklart hvor skolen trykker i forhold til

skolefraværet. Det kan være psykiske helseplager hos eleven, mobbing på skolen eller foresatte som ikke yter en god nok innsats for å få eleven på skolen. Det vil kreve et tett samarbeid mellom alle parter for å finne ut av årsaken og ikke minst løse utfordringen.

## 5.2 Handlingsrom i barnevernfaglige bekymringsaker

Som en forlengelse av skolens kompetanse omkring barnevernfaglige bekymringer vil det være interessant å se nærmere på hvilket handlingsrom de har, med andre ord hva de kan foreta seg når det oppstår en bekymring for en elev. Fra lovverket tar jeg utgangspunkt i §15-3 Opplysningsplikt til barnevern i Opplæringsloven. Lovteksten begynner med «når det er grunn til å tro» i forhold til omsorgssvikt og «når et barn viser» i forhold til alvorlige atferdsvansker. Lovverket legger med dette til rette for å kunne bruke skjønsmessige vurderinger når ansatte i skolen blir bekymret for en elev. Dette har bidratt til debatten om hvorvidt både ansatte i skolen og andre profesjonelle har blitt kritisert for å enten sende for få eller for mange bekymringsmeldinger gjennom tidene. Dette bringer frem spørsmålet om hvilket handlingsrom skolene har i barnevernfaglige bekymringsaker før de sender en bekymringsmelding til barneverntjenesten. Ved å se nærmere på dette ønsker jeg å skille på hvilken mulighet skolen har alene, og hvilken mulighet de har ved å benytte seg av det tverrprofesjonelle nettverket.

Tidligere nevnt er Bufdir. sin skoleveileder som beskriver hva skolene kan gjøre når det oppstår bekymringsaker (Bufdir, 2020). De 3 stegene i veilederen tok for seg det å snakke med en kollega eller ledelse om det man er bekymret for, samt at man kan drøfte anonymt med barneverntjenesten. Videre å dokumentere observasjonene og til slutt drøfte observasjonene med ledelsen før de eventuelt sendte en bekymringsmelding (jfr. 2.2.3).

Informantene i prosjektet forteller alle om rutiner som samsvarer med skoleveilederen. De fleste av informantene besto av ansatte som gjerne fikk informasjon om bekymringer fra lærere eller andre ansatte i skolen, noen hadde også selv delegert myndighet til å sende bekymringsmelding. Dette kan derfor være noe som kan sees på som en svakhet ved min masteroppgave. Hvis jeg hadde intervjuet flere lærere kunne det bidratt til mer informasjon om bekymringer som ikke har blitt delt med kollegaer eller ledelse.

Ansatte i skolen har mulighet til å drøfte bekymringer med ansatte som har både erfaring og kompetanse etter flere år i yrket. De har erfaringer med å ha sendt bekymringsmeldinger tidligere og fått tilbakemelding fra barneverntjenesten etter endt undersøkelse om at saken har blitt henlagt eller ikke. Denne erfaringen kan være nyttig for yngre og mer uerfarne kollegaer. I tillegg vil betydningen av lærerens relasjon med elever som sliter være av stor betydning. Relasjonen kan sees på som viktig ikke bare for å kunne få informasjon fra eleven når det oppstår en bekymring, men lærerens relasjon til elevens familie kan bidra til å oppdage endringer i familiestrukturen. Fra datainnsamlingen kom det frem at ved å komme i posisjon til å samarbeide med foresatte, gjorde det lettere å både tilrettelegge for tiltak på skolen og samarbeid med andre hjelpeinstanser. De som ikke hadde et godt skole-hjem samarbeid hadde også utfordringer med å tilrettelegge på skolen, samt det å samarbeide med andre instanser. Det kan se ut til at i de sakene hvor samarbeidet med foresatte var bra, så kunne dette bidra til å forhindre at bekymringsmelding ble sendt. Westergård i boken til Postholm et. al. (2012) nevner at når skole og hjem har utviklet en god relasjon, vil det også være lettere å kunne kommunisere om det som er vanskelig (s. 160). Det kan også tenkes at skolen kan komme i posisjon til å få mer informasjon om bekymringen før de eventuelt inkluderer barnevernet. Ved å innkalle til foreldresamtaler og sette ord på det de er bekymret for kan det tenkes at de oppnår et enda bedre samarbeid eller en bekreftelse på sine bekymringer, som gjør at de med sikkerhet har «grunn til å tro».

Fra datainnsamlingen kom det også frem forskjeller i hvordan ungdomsskole og videregående skole håndterer elever som er tatt for å bruke narkotiske stoffer. Ungdomsskolen gjorde tilrettelegginger på skolen for å skape en god struktur for eleven, mens på den videregående skolen fikk eleven og foresatte informasjon om hvilke hjelpetilbud som fantes i kommunen. Fra tidligere finnes det en forskjell i lovverket til grunnskole og videregående opplæring, hvor det å være på elev på videregående skole er frivillig, mens elever i grunnskolen har en plikt til å gå på skolen. Det kan tenkes at dette er årsaken til at dette også ble angrepet forskjellig fra de ulike skolene. Eleven i den videregående skolen kan fortsatt ha et ønske om å gå på skolen og fullføre sin utdanning til tross for sine utfordringer. Det vil derfor være naturlig å tenke at eleven kan få tilbud om oppfølging på skolen gjennom samtaler med for eksempel en miljøarbeider, da dette er også noe denne skolen hadde.

### 5.2.2 Skolens tverrprofesjonelle nettverk

Når vi skal se nærmere på skolens tverrprofesjonelle nettverk innebærer dette som tidligere nevnt blant annet PPT, BUP, barnevern og politi. Noen av disse kan også være deltakere i et kommunalt ressursteam som skolen kan benytte seg av. Dette er gjenkjennbart ved flere av skolene jeg har vært innom. Dette ressursteamet kunne brukes til å drøfte anonymt de bekymringer skolen måtte stå ovenfor. Sammen kunne de blant annet bli enige om at skolen måtte sende en bekymringsmelding eller ikke. Noen av informantene hadde også i sine eksempler tatt kontakt med barneverntjenesten før de sendte en bekymringsmelding for å kunne drøfte den først. På en skole som hadde arbeidet med skolefravær over lang tid hadde de hatt kontakt med mange andre instanser enn barnevernet, denne informanten nevnte at hun var redd noen familier kunne flytte om man nevnte barnevernet.

Det kan tenkes at barnevernet må framsnakkes av skolen når man går inn i en dialog for å få til møter gjennom frivillig samtykke. Dette er noe skolen sammen med barneverntjenesten kan jobbe med å få til. Det krever ressurser fra barnevernet, men mulig mindre enn om de måtte startet en undersøkelse. I tillegg vil det være i tråd med mildeste inngreps prinsipp og hensynet til barnets beste.

Noen av informantene fortalte også om hvordan de har samarbeidet med andre instanser før de sendte bekymringsmelding til barneverntjenesten. PPT er en samarbeidspartner skolen bruker flittig. En henvisning dit krever at skolen har forsøkt tilpasset opplæring med de ressursene som allerede eksisterer, og i tillegg skal det innhentes samtykke fra eleven og foresatte (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, 1998, §5-4*). I dette arbeidet vil det være hensiktsmessig med et godt skole-hjem samarbeid. BUP er også en annen instans som noen av informantene har samarbeidet med.

Henvisningen hit må også være med samtykke av elev og/eller foresatt avhengig av om eleven er over eller under 16 år (*Helsedirektoratet, 2018*).

Når skolen kommer med en anbefaling om hjelp til eleven enten gjennom BUP eller PPT skal foreldrene eller eleven med på laget. Helseesykepleier som gjerne er en del av skolen sitt ressursteam, kan også være med på å bidra med henvisningen.

Det som blir tydelig i dette arbeidet er skolens vurdering av utfordringene til eleven og om det skal henvises til barnevern, psykisk helsehjelp eller pedagogisk støtte. Det er ikke alltid åpenbart om hva som er en barnevernfaglig bekymring, og for å finne ut av dette er det viktig at ansatte på skolen kjenner godt til elevens og familiens situasjon. Ved at skolene samarbeider godt med elev og foresatt har de også et handlingsrom til å finne ut av hvilken instans som best kan hjelpe eleven om de ikke sammen finner frem til en løsning.

### 5.3 Tiltak og tilrettelegging for eleven

Når ansatte i ungdomsskolen og videregående skole oppdager bekymringer hos en elev som kan knyttes til å være barnevernfaglige har vi sett at de kan drøfte med kollegaer og/eller ledere om hva de skal gjøre med den informasjonen de sitter med. Skolen tar også gjerne kontakt med barneverntjenesten for en drøfting. Noen skoler har med seg eleven i denne prosessen, slik at eleven selv har oversikt på hva som skjer. Etter at skolen har sendt bekymringsmelding eller latt være å gjøre dette er det ikke lenger et lovmessig krav at de følger opp bekymringen, med mindre barneverntjenesten tar kontakt for å innhente mer informasjon. Det kommer allikevel frem at noen skoler gjør tilrettelegginger på skolen for den enkelte eleven, uavhengig av barneverntjenestens involvering. I tillegg til at elevene har rett på tilpasset opplæring, har de også som opplæringsloven nevner rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, 1998, §9-A2*). Å vurdere tiltak på bakgrunn av §9-A vil i noen tilfeller kunne være hensiktsmessig. Ved omsorgssvikt i hjemmet, foreldrekonflikter eller andre utfordringer som kan knyttes til hjem eller familie kan skolen i noen tilfeller kunne være et fristed for eleven, en pause fra et krevende hjemmemiljø. For de elevene som ikke opplever skolen som et fristed vil det være hensiktsmessig å se nærmere på hva skolen kan bidra med av tilrettelegging for en bedre skolehverdag. Fra datainnsamlingen kommer det frem at de som kan ha behov for tilrettelegging på skolen er elever som har utfordringer med skolefravær, som kan skyldes psykososiale utfordringer eller mangel på struktur i egen hverdag. I tillegg kan det være elever som har utfordringer knyttet til rus og narkotika.

### 5.3.1 Tiltak og tilrettelegging for elever med høyt skolefravær

Skolefravær kan komme av både skolevegring og skulk, hvor skolevegring kan skyldes individuelle faktorer som sykdom, angst eller andre psykiske plager. Skulk kan være en bevisst handling fra eleven om å holde seg vekk fra skolen eller mangel på grensesetting fra foreldrene (Myklebust, 2020, s. 52-53). Myklebust (2020) sin avhandling viser til at det kan være utfordrende å samarbeide med foresatte om skolefravær med fare for at årsaken kan finnes i hjemmet. Dette kunne ifølge hennes informanter føre til et utfordrende skole-hjem samarbeid (s.62).

Om årsaken til skolefraværet kommer av individuelle faktorer, slik som Myklebust beskriver det, kan det se ut til at skolen har gode muligheter for å gjøre tilrettelegginger. Sett fra de nevnte kjerneelementene til den sosialfaglige kompetansen i skolen samsvarer disse med elevenes utfordringer med angst eller andre psykiske plager. Kjerneelementene samsvarer med BSVere sin kompetanse, og oppfølging av en ansatt med nevnte bakgrunn kan derfor være et passende tiltak for disse elevene. BSVere kan også undersøke om det finnes andre psykososiale utfordringer i klasse- eller skolemiljøet som bidrar til skolevegringen. I samarbeid med læreren og ledelse kan de finne gode tiltak for å skape trygghet i skolehverdagen.

I den videregående skolen har eleven selv et større ansvar for sin deltakelse enn i ungdomsskolen. Når skolegangen hviler mer på elevens skuldre kan det også se ut til at tiltak og tilrettelegginger ikke blir like viktige som vi eksempelvis kan se i ungdomsskolen. Til tross for at det er et juridisk sprang mellom ungdomsskole og videregående er ikke elevens alder, modenhet og utgangspunkt for å mestre skolen nødvendigvis så sprikende. Det ville derfor vært interessant å sett nærmere på om arbeidet med fravær slik ungdomsskolene er pålagt å gjøre ville hatt en positiv effekt i videregående skole. Frafall i videregående skole har i flere år vært en politisk bekymring og er en prosess som starter lenge før elevene begynner i videregående opplæring. Kvalitative studier viser til at årsaker til at elever dropper ut av videregående opplæring oppstår tidligere og er preget av dårlige barndoms- og oppvekstvilkår som mobbing, ensomhet og dårlig hjemmeforhold (Frøyland et al., 2022, s. 45-46). Slik jeg forstår det kan årsaken til at frafallet oppstår i videregående skole komme av

at kvaliteten på det forebyggende arbeidet ikke er like godt i den videregående skolen sammenlignet med ungdomsskolen, som igjen kan komme av skoleplikten.

### 5.3.2 Tiltak og tilrettelegging for elever med rusvaner

De primære tiltakene og tilretteleggingene som retter seg mot rus i skolen er i det forebyggende aspektet. Disse forebyggingsprogrammene legger vekt på å bedre selvfølelse og sosiale ferdigheter, eller å bevisstgjøre eller påvirke elevenes verdivalg. Dette kan blant annet være at de tar sikte på at elevene blir i stand til å kjenne igjen og stå imot press fra jevnaldrende, foreldre og medier (Fekjær, 2016, s. 336).

Fekjær (2016) påpeker at forebyggingsaspektet har fokus på lovligheten, at forebyggingen har fokus på å oppnå respekt for lovene. Ifølge Fekjær har også resultatet av arbeidet ingen eller små og kortvarige effekter (s. 342). Skolene kan derfor ikke gjøre noe med elevens utfordringer ser det ut til. Den ene videregående skolen fra datamaterialet valgte å henvise til andre kommunale hjelpetiltak, som kan se ut til å være godt alternativ i disse situasjonene. Samtidig ser vi fra tidligere at skolen må kunne bidra på sin egen arena om eleven har behov for dette. En tilrettelegging på skolearenaen slik ungdomsskolen valgte å gjøre legger til rette for at eleven skal kunne mestre på skolen. I dette tilfellet blir allikevel skolen stående alene med utfordringen og de har ingen andre å støtte seg på. Et alternativ til dette kan være en kombinasjon av eksemplene, med både et kommunalt hjelpetiltak, tilrettelegging på skolen og et tverrprofesjonelt samarbeid mellom skolen og det kommunale hjelpetiltaket.

## 6. Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven var «Hvordan arbeider ungdoms- og videregående skole med barnevernfaglige bekymringer?». For å kunne besvare denne problemstillingen valgte jeg å utforme to forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet var «Hvilke muligheter har skolen til å gjøre egne vurderinger i barnevernfaglige bekymringsaker?». Bakgrunnen for forskningsspørsmålet dukker opp i lovteksten hvor det står at den som sender bekymringsmeldingen skal ha «grunn til å tro». Fra datainnsamlingen kommer det frem at informantene forstår lovverket og bakgrunnen for bekymringsmeldingene har ikke vært grunnløse.

Skolens mulighet for å gjøre egne vurderinger har sammenheng med den kompetansen hver enkelt skole innehar, i tillegg til hvordan skole-hjem samarbeidet fungerer. I drøftingen kommer det frem at et godt skole-hjem samarbeid kan bidra til å komme i dialog med elev og foresatte om det som kan være vanskelig. Skolen vil også kunne innhente mer informasjon i forbindelse med det de er bekymret for, som kan bidra til å belyse det de har observert eller har fått opplyst på skolen. I noen tilfeller var de ansatte på skolen skeptiske til å ta kontakt med foresatte når de hadde oppdaget en bekymring, dette kunne være grunnet frykten for å ødelegge for et godt skole-hjem samarbeid.

Gjennom det tverrprofesjonelle nettverket har skolene mulighet til å veilede foresatte og elever til å ta kontakt med rett instans. Fra datainnsamlingen kom det frem at flere av skolene har en tett dialog gjennom et kommunalt ressursteam hvor de kunne drøfte anonyme bekymringer om utfordringer de måtte stå ovenfor i skolen. I tillegg har de helsesykepleier som de samarbeider med. Fra min egen tid i barneverntjenesten endte flere undersøkelser med å henvise til kommunale hjelpetiltak. Dette er noe skolene kunne gjort like godt som barneverntjenesten, selv om det kan tenkes at det vektes noe tyngre når forslaget kommer fra barnevernet og ikke skolen.

Det kan se ut til at skolene har muligheter til å kunne gjøre egne vurderinger i flere av bekymringssakene som de står ovenfor. For å kunne få til dette må de våge å bevege seg inn i det som kan være ubehagelig, ukjent og kanskje ikke nødvendigvis deres primære mandat.



Det første forskningsspørsmålet henger delvis sammen med det andre. «Hvordan kan skolen bidra til å redusere antall bekymringsmeldinger til barnverntjenesten?». Fra innledningen kommer det frem at barneverntjenestene mottar en rekke bekymringsmeldinger i løpet av et år. Ohnstad påpeker i tillegg at noen også kan være grunnløse og burde ikke vært sendt. Det var derfor interessant å se nærmere på hva skolen kan gjøre for å bidra til å redusere antall bekymringsmeldinger til barnevernet. Det tverrprofesjonelle nettverket har vært et gjennomgående tema i deler av denne oppgaven. Noen av informantene brukte også det tverrprofesjonelle nettverket, inkludert barneverntjenesten, før de eventuelt sendte en bekymringsmelding. I tillegg til dette kommer det frem i drøftingen at det tverrprofesjonelle arbeidet mellom ansatte i skolen også vil være viktig når det kommer til tiltak og tilrettelegging på skolearenaen. For elever med høyt skolefravær vil dette samarbeidet være viktig, og kan også være en bidragsyter for å finne gode løsninger uten å involvere barneverntjenesten. Dette kan sees på som skolens samlede kompetanse når det kommer til barnevernfaglige bekymringer og vil derfor være avgjørende når de skal gjøre egne vurderinger, som igjen kan ha betydning for antall bekymringsmeldinger som blir sendt til barneverntjenesten.

Samtidig kan det også være noen fallgruver ved at skolen beveger seg inn på et fagområde de primært ikke arbeider med. Ved å ta for stor del av ansvaret kan det tenkes at skolen tar over arbeidet til barneverntjenesten. Dette kan være uheldig for både familien sin del og barneverntjenestens eventuelle videre arbeid.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det kommet frem at skolene har en god forståelse for lovverket og at de på systemnivå arbeider ganske likt med barnevernfaglige bekymringer. Datamaterialet viser til at de større forskjellene i arbeidet oppstår i arbeidet direkte med eleven. I noen av tilfellene kan det se ut til at ungdomsskolene strekker seg noe lenger for å tilrettelegge for eleven på skolen. Dette kan ha sammenheng med at elever på videregående skole ikke har en plikt til å gå på skolen, slik som elever i ungdomsskolen. Disse forskjellene finnes blant annet i arbeidet med skolefravær og rus-atferd. I bekymringer som angår omsorgssvikt i hjemmet finnes det lite forskjeller. Der fremstår skolene trygge og samstemte i arbeidet, hvor de sender bekymringsmelding og overlater ansvaret til barneverntjenesten uten å involvere hjemmet.

Gjennom dette prosjektet er det blitt tydelig for meg at «sammen blir vi sterkere». Skolene må benytte seg av den kompetansen som finnes både innenfor og utenfor skolens fire vegger. I de tilfellene skolene har mulighet til det, kan de våge å bevege seg inn i elevens og familiens private sfære for å kunne nøste opp i løse tråder rundt en bekymring. Skolene skal ivareta eleven og samarbeide med foresatte. Når bekymringen er et faktum, kan det være hensiktsmessig å stoppe opp og spørre seg selv hvem man er der for.

## 7. Litteraturliste

Baklien, B. (2010) Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid.

*Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236–244. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>

Barnevernloven. (1992) Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100) Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=Barnevernloven>

Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M.-A. (2010) *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*.

Gyldendal akademisk.

Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014) *Et lag rundt læreren*. Oslo:

Arbeidsforskningsinstituttet ved HiOA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6234>

Borg, E., & Lyng, S. T. (2019) *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet –

storbyuniversitetet. [https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil\\_nett.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nett.pdf)

Bufdir. (2020, 16 juni) *Skoleveileder—Veileder for samarbeid mellom skole og barnevern*.

[https://bufdir.no/fagstotte/produkter/skoleveileder\\_\\_\\_veileder\\_for\\_samarbeid\\_mellom\\_skole\\_og\\_barnevern/](https://bufdir.no/fagstotte/produkter/skoleveileder___veileder_for_samarbeid_mellom_skole_og_barnevern/)

Bufdir. (2022, 5 august) *Bekymringsmeldinger til barnevernet*.

[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Bekymringsmeldinger/)

Eide, S. E., & Eide, S. E. (2022) Skolefravær. I *Norbok* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.

- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012) Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner. I *Norbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Fekjær, H. O. (2016) Rus: Bruk, motiver, skader, behandling, forebygging, historie. I *Norbok* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning (2019) (FOR-2019-03-15-398) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-398?q=forskrift%20barnevern>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019) (FOR-2019-03-15-409) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-409>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning (2019) (FOR-2019-03-15-411) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411>
- Frøyland, K., Ballo, J. G., Anne, L., Talieh, S., Abdelzadeh, A., Anvik, C. H., Alecu, A. I., Einarsdóttir, M., Gaini, F., Görlich, A., Julkunen, I., & Larsen, C. V. L. (2022) Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2984178>
- Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B. V., & Juberg, A. (2018) Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), s. 163-169. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>
- Grimstæth, G., & Irgan, T. (2016) *Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. Bedre skole*, 2016(3), s. 42-46.

Haldorsen, Ø. (2014) «Jeg er bekymret»: En aksjonsforskningsstudie om læreres arbeid med barn som vekker bekymring. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet] UiT Munin.

<https://munin.uit.no/handle/10037/7779>

Haugen, V. D. (2019) *Samarbeid om tiltak ved bekymring om elever i skolen*. Psykologi i kommunen, 2019(1), s. 63-72.

Haugseth S. (2021) *En kvalitativ studie om læreres tanker og erfaringer rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt*. [Masteroppgave, OsloMet -

Storbyuniversitetet] Oda OsloMet. [https://oda.oslomet.no/oda-](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2977911/Haugseth_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2977911/Haugseth\\_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2977911/Haugseth_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Helsedirektoratet (2018, 1. januar) § 4-4 *Samtykke på vegne av barn*.

[https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/pasient-og-brukerrettighetsloven-med-](https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/pasient-og-brukerrettighetsloven-med-kommentarer/samtykke-til-helsehjelp/samtykke-pa-vegne-av-barn)

[kommentarer/samtykke-til-helsehjelp/samtykke-pa-vegne-av-barn](https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/pasient-og-brukerrettighetsloven-med-kommentarer/samtykke-til-helsehjelp/samtykke-pa-vegne-av-barn)

Imsen, G. (2016) *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. I *Norbok* (5. utg.).

Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Jevnaker I. (2021) *Taushetens tale: En kvalitativ studie om sosialarbeideres forståelse av innagerende atferd, og samhandling med denne elevgruppen i skolen*[Masteroppgave, OsloMet -

Storbyuniversitetet] Oda OsloMet. [https://oda.oslomet.no/oda-](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2788635/Jevnaker_SSA_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2788635/Jevnaker\\_SSA\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2788635/Jevnaker_SSA_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.).

Abstrakt.

- Killén, K. (2009) Sveket. I: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner. I *Norbok* (4. rev. utg. [i.e. 1. utg. av 2-bindsutg.]. Kommuneforlaget.
- Kolle, M. H. (2020) *Skolens handlingsrom: Læreres forståelse av førtilmeldingsfasen*. [Masteroppgave, NTNU] NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784332>
- Lunde, M. B. (2019) «Hvem har rett til å vite?»: En kvalitativ studie om taushetsplikten og samarbeidet mellom lærere og barnevernet. [Masteroppgave, MF Vitenskapelig høyskole] MF Open. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2611124>
- Myklebust, L. S. (2020) *Skolefravær og samarbeid—Rektors forståelse og erfaring*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger] UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2677467>
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Odland, A. M. (2021a, 3. november) *Barnevernsleder tar grep for å stoppe bekymringsmeldinger de ikke skal ha. Han ber Bufdir rydde opp*. Fontene. <https://fontene.no/barnevern/barnevernsleder-tar-grep-for-a-stoppe-bekymringsmeldinger-de-ikke-skal-ha-han-ber-bufdir-rydde-opp-6.47.827468.b472af1c3d>
- Odland, A. M. (2021b, 3. november) *De mener myndighetene gir misvisende informasjon om meldeplikten til barnevernet. I en intern epost blir de kalt «bande»*. Fontene. <https://fontene.no/nyheter/de-mener-myndighetene-gir-misvisende-informasjon-om-meldeplikten-til-barnevernet-i-en-intern-epost-blir-de-kalt-bande-6.47.821981.f0ecfe88f7>
- Ohnstad, B., & Gudheim, Y. (2019) *Meldeplikt til barnevernet: Er det nok å være bekymret?* Ordskifte forlag.

- Ohnstad, B. (2020, 3. januar) Meldeplikten til barnevernet tolkes feil. *Juristen*.  
<https://juristen.no/debatt/2019/12/%C2%ABmeldeplikten-til-barnevernet-tolkes-feil%C2%B>
- Ohnstad, F. O. (2018) *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*  
*Lovdata.* <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Otterlei, M. T., Ilstad, J. T., & Paulsen, E. (2021) *Foreldre i krise: Foreldres opplevelser med en omsorgsovertakelsesprosess*. *Norges barnevern*, 98(3), s. 192-209.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-03-04>
- Postholm, M. B. (2012) Lærere i skolen som organisasjon. I *Norbok*. Cappelen Damm høyskoleforlaget
- Roberg, A. B. (2014) Samarbeid mellom skole og barnevern: *En kvalitativ studie av lærere og rektors kompetanse og erfaring med omsorgssvikt, meldeplikten til og samarbeidet med barnevernet*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo] UiO Duo.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40506/Masteroppgave-2014-Antoinette-Benedicte-Roberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rusinfo. (u.å.) *Pissings - Hva er ruskontrakt?* Hentet 24. januar 2022. <https://rusinfo.no/aktuelt/fakta-om-narkotikatesting/pissings-hva-er-ruskontrakt/>
- Skau, G. M. (2017) Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker. I *Norbok* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skotheim, H. (2021, 5. januar) *Over tusen har signert opprop for flere miljøterapeuter i skolen. De må ansettes på lik linje med lærere og barnehagelærere, mener vernepleier*. Fontene.  
<https://fontene.no/nyheter/over-tusen-har-signert-opprop-for-flere-miljoterapeuter-i-skolen-de-ma-ansettes-pa-lik-linje-med-larere-og-barnehagelarere-mener-vernepleier-6.47.757106.5e9162ced0>

SSB. (2022, 6. juli) *Barnevern*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/barne-og-familievern/statistikk/barnevern>

St. Meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren rollen og utdanningen: *Læreren rollen og utdanningen*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

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

Thomassen, M. (2006) *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.

Tjeldvoll, A. (2018, 10 september) Pedagogikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/pedagogikk>

Utdanningsdirektoratet. (2012) Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten. (Udir-10-2012) [Rundskriv] <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012>



## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### **Intervjuguide**

##### **Personlige opplysninger**

Kan du fortelle kort om deg selv. Hvilken stilling, utdanning og arbeidserfaring du har.

##### **Skolen**

Hva slags skole er dette?

Hvordan er skolen organisert?

Har skolen noen verdier den arbeider etter?

Arbeider skolen med, eller har den arbeidet med noen utviklingsprosjekter?

##### **Konkretisering**

Du har blitt valgt til å delta i dette prosjektet fordi du har nær erfaring med en eller flere barnevernrettede bekymrings saker rundt én eller flere av skolens elever. Kan du fortelle om den erfaringen du husker best og hva som var bakgrunnen for at du ble bekymret for denne eleven?

Hva gjorde du med den informasjonen du satt med?

Hvordan arbeidet skolen videre rundt eleven?

Hvordan samarbeidet skolen med foresatte?

Hvordan ble det bestemt at det skulle sendes bekymringsmelding?

Hvem er ansvarlig for bekymringsmeldingen?

Hvordan samarbeidet skolen med barneverntjenesten før og etter?

##### **Avsluttende**

Er denne bekymrings saken noe som er typisk i skolen, og hvordan er det å jobbe med slike saker?

Hva tenker du er utfordrende for å få til et godt forebyggende arbeid rundt elever i tenårene?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ***Undersøkelse om skolens bekymringer knyttet til barnevernfaglige utfordringer.***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan skolen arbeider forebyggende før det sendes bekymringsmelding til barneverntjenesten. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er gjennom en masteroppgave å undersøke hvordan ungdom- og videregående skole arbeider forebyggende før det blir sendt bekymringsmelding til barnevernet. Hensikten med studiet er for å fremme kunnskap om skolens vurderinger og forebyggende tiltak i bekymringssaker knyttet til barnevernfaglige utfordringer.

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

*Høgskolen i Innlandet / Institutt for sosialfag og veiledning* er ansvarlig for prosjektet. Min veileder i prosjektet er førsteamanuensis *Astrid Halså*.

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

Gjennom kontakt med rektor for ulike ungdom- og videregående skoler har jeg spurt om det finnes ansatte ved hans/hennes skole som har nær erfaring med en eller flere barnevernrettede bekymringssaker rundt én eller flere av skolens elever. Gjennom samarbeid med rektor har jeg blitt satt i kontakt med deg.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil ha et intervju med deg. Intervjuet vil vare i ca. 60 minutter. Jeg ønsker å finne ut av hvilke rutiner skolen har når en ansatt blir bekymret for en elev, hvordan det blir vurdert om det skal sendes bekymringsmelding til barneverntjenesten og hvordan deres samarbeid er med den lokale barneverntjenesten.

#### **Fordeler og ulemper**

Deltakelse vil for din del vil gi mulighet til faglig refleksjon rundt eget arbeid gjennom intervjuet. Du må være villig til å sette av tid og forplikte deg til å møte opp på intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Hva skjer med opplysningene om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte

gjenkjennende opplysninger. All informasjon og alle opptak vil bli slettet når studien er avsluttet, og senest 20. mai 2021. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet / Institutt for sosialfag og veiledning* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Innlandet / Institutt for sosialfag og veiledning ved student Simen Grasto, tlf: 45271590, epost: [simengrasto@gmail.com](mailto:simengrasto@gmail.com) eller veileder Astrid Halså, tlf: 90899396, e-post: [astrid.halsa@inn.no](mailto:astrid.halsa@inn.no).
- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus

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

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

Med vennlig hilsen

Simen Grasto  
Masterstudent

---

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.  
Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vurdering

**Dato**

08.06.2020

**Type**

Standard

**Referansenummer**

683564

**Prosjekttittel**

Masteroppgave om skolens forebygging omkring bekymringer ved omsorgssvikt

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**

Astrid Halså

**Student**

Simen Grasto

**Prosjektperiode**

17.08.2020 - 20.05.2021

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 08.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder).

Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger,

kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må

vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ea6c98e-6fef-4094-a6b7-1237d0f20d1f/0>

1/2

25.08.2022, 13:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vurdering

**Referansenummer**

683564

**Type**

Standard

**Prosjekttittel**

Masteroppgave om skolens forebygging omkring bekymringer ved omsorgssvikt

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**

Astrid Halså

**Student**

Simen Grasto

**Prosjektperiode**

17.08.2020 - 20.05.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.2021.

Vi har nå registrert 20.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (20.05.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vurdering

**Referansenummer**

683564

**Type**

Standard

**Prosjekttittel**

Masteroppgave om skolens forebygging omkring bekymringer ved omsorgssvikt

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**

Astrid Halså

**Student**

Simen Grasto

**Prosjektperiode**

17.08.2020 - 13.09.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 13.09.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!