

Annette Utaker

## "Jeg har prøvd, men alt stanger bare imot, jeg kommer meg ikke videre"

En kvalitativ studie av hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid for å ivareta barnets beste

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Juliette Boks- Vlemmix

Mai 2022



Annette Utaker

# **"Jeg har prøvd, men alt stanger bare imot, jeg kommer meg ikke videre"**

En kvalitativ studie av hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid for å ivareta barnets beste

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Juliette Boks- Vlemmix  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for dette prosjektet omhandler lærere og barnevernspedagoger erfaringer ved å tilrettelegge for et godt tverrprofesjonelt samarbeid for barnets beste. Med tverrprofesjonelt samarbeid menes her at flere profesjoner samarbeider om en felles oppgave mot et felles mål, og tar i bruk kunnskapen og ferdighetene til hverandre (Kvaran, 2018, s. 234). Prosjektet vektlegger det tverrprofesjonelle samarbeidet som oppstår når barn er utsatt for vold i nær relasjon. Vold i nær relasjon er knyttet til barn som lever i en familiekontekst, der en av foreldrene utøver vold direkte mot barnet, eller at volden blir utøvd på en av foreldrene når barnet er til stede (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 18). I dag kan man vise til at vold i nær relasjon er utberedt, og en undersøkelse gjort av nasjonalt kunnskapssenter (NKVTS) viser til at en av tjue elever opplever å ha blitt utsatt for alvorlig fysisk og psykisk vold. Samtidig avdekkes det at en av fem barn har opplevd og blitt lugget, klapset med flat hånd eller kløpet. Dette viser til at barn opplever vold i hjemmet, og når slike problemstillinger oppstår er et viktig argument at skole og barnevern må samarbeide nært for å kunne hjelpe barn som er voldsutsatt.

Hensikten med prosjektet er å bidra til en bedre forståelse av det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger, og undersøke nye forståelser av ulike barrierer som oppstår under et samarbeid. Kari Killén (2015) viser til at det har vokst frem en erkjennelse av nødvendigheten av å fokusere på barrierer som kan vanskeliggjøre et samarbeid (s. 79). På bakgrunn av utfordringer skolesektoren og barnevernstjenesten står ovenfor, er målet med dette prosjektet å få innblikk i hvordan man kan forstå og forbedre det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger, og bli bevisste på de ulike barrierene som kan oppstå.

Prosjektets problemstilling er: «*Hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid for å ivareta barnets beste?*». For å belyse problemstillingen ble den undersøkt gjennom en empirinær tilnærming, gjennom en kvalitativ intervjustudie. Det er totalt seks deltakere i prosjektet, tre lærere og tre barnevernspedagoger som alle har erfaring med et tverrprofesjonelt samarbeid. Det ble benyttet et semistrukturert intervju for å kunne innhente ulike faser av deltakernes opplevelse av et tverrprofesjonelt samarbeid, for å gå i dybden av hva de har opplevd og erfart. Lærerne og barnevernspedagogenes erfaringer og perspektiv og deres opplevelse av sitt eget arbeid, har blitt belyst og drøftet i lys av en barrieremodell utviklet av Kjell Skogen (2004). Barrieremodellen viser til psykologiske, praktiske, makt- og verdibarrierer som jeg ser i lys av det tverrprofesjonelle samarbeidet, om hvordan det kan påvirke profesjonsutøverenes valg og utførelse (s. 75). Videre ser jeg profesjonsutøvelsen i lys av Paulo Freire og den frigjørende pedagogikken, om hvordan profesjonsutøverne kan frigjøre seg og gripe muligheten til å fremtre som et subjekt i samarbeidet.

De sentrale funnene i dette prosjektet viser til at prinsippet om barnets beste, oppleves som et svevende fenomen som gir profesjonsutøverne mulighet til selv å velge hva de legger i prinsippet, og legger sine personlige verdier til prinsippet. Dette fører til at profesjonsutøverne praktiserer ulik praksis i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Det fremkommer videre at prinsippet om barnets beste kan utløse ulike barrierer for samarbeidet. Barrierer knyttet til taushetsplikt, følelser, verdier, makt og praktiske barrierer er noe av bagatellene som fremkommer i dette prosjektet.

# Summary

The theme of this project is how teachers and child welfare worker have experienced to facilitate good interprofessional cooperation for the child's best interests. Interprofessional cooperation means several professions working together using each other's knowledges and skills to reach a joint goal (Kvaran, 2018, s. 234). The project emphasizes the interprofessional cooperation which occurs when a child is exposed to domestic violence. Domestic violence is attached to children living in a family context where one of the parents perpetrates violence against the child or against the other parent while the child is present. Domestic violence is quite common and a survey done by the National knowledge centre shows that pupils have been exposed to serious physical and psychological violence. It reveals that children have experienced being dragged, flat-handed or pinched. This shows that children experience domestic violence and when these issues occurs an important argument is that school and child welfare have to have a close collaboration to be able to help the child.

The purpose of this project is to contribute to a better understanding of the interprofessional cooperation between teachers and child welfare workers and to investigate new understandings of different barriers which occurs during a cooperation. Kari Killen (2015) shows that recognising the need to focus on the barriers that can make collaboration difficult (s. 79). Based on difficulties the school sector and the child welfare service are facing, the aim of this project is to get insight in how to understand and improve the interprofessional cooperation between teachers and child welfare worker, and to become aware of the different barriers that may arise.

The projects research question is: "*How to facilitate good cooperation to safeguard the child's best interests?*". To enlighten the research question it was investigated through an empirical approach, using a qualitative interview study. Six informants participated in the project, three teachers and three child welfare workers, who all have experience with interprofessional cooperation. The project used semi structured interview to obtain different fazes in the informants experience of an interprofessional cooperation, and delve into what they have experienced. The teachers and the child welfare worker experiences and perspectives have been discussed through a barrier model developed by Kjell Skogen (2004). The barrier model shows psychological, practical and power- and value barriers in the interprofessional cooperation and how it can affect the professional practitioners choices and actions. I also include Paulo Freire an the liberating pedagogy about how the professional practitioners can liberate from and seize the opportunity to appear as a subject in the cooperation.

The founding's in this project shows that the principal of the child's best interests seem as a rather vague phenomenon which give the professional practitioners the opportunity to choose their own meaning of it and put their own values in the principal. This leads to different praxis among the professional practitioners in the cooperation. The principal of the child's best interests can create different barriers in the cooperation. Barriers related to confidentiality, feelings, values, power and practical barriers are some of the issues that arise in this project.



# Forord

Fra første stund på lærerutdanningen har jeg alltid tenkt at min endelige masteroppgave lå langt der borte i det fjerne. Nå er tiden inne for å sette et siste punktum på dette prosjektet, og på lærerutdanningen. Arbeidet med dette prosjektet har vært en lærerik og spennende prosess med mange opp og nedturer. Det som derimot har dratt meg opp av nedturene og fått meg til å arbeide videre, er den gleden av å tilegne meg ny og mer kunnskap om et fagområde innenfor noe jeg brenner for. Det er kunnskap jeg som profesjonsutøver kan bidra til å gjøre en stor forskjell med. Foreleserne i profesjonsrettet pedagogikk skal ha en stor takk for det engasjementet de har vist, og måten de har formidlet faget på. Jeg har gjennom dette prosjektet blitt rørt av historiene deltakerne har skildret, og som jeg har fått innblikk i. Deltakerne har vist meg hvilke utfordringer lærere og barnevernspedagoger står ovenfor i arbeidslivet, noe jeg viser stor respekt for.

De som skal ha den store æren for dette prosjektet er deltakerne i prosjektet, «Lilja», «Emilie», «Tiril», «Gustav», «Lukas» og «Nora». Jeg vil rette en stor takk for at dere har delt deres erfaringer og vært villige til å gi meg og de fremtidige leserne av dette prosjektet innsikt i hvordan dere har erfart et tverrprofesjonelt samarbeid. Uten dere ville ikke dette prosjektet blitt til. Samtalene jeg har hatt med dere har gitt meg mer kunnskap om det tverrprofesjonelle temaet enn jeg kan vise gjennom dette prosjektet, derfor vil jeg rette en stor takk til dere.

Videre vil jeg rette en stor takk til min kjære veileder Juliette Boks- Vlemmix. Takk for at du har fått meg ned på jorda de gangene jeg hadde lyst til å gi opp. Jeg vil takke for din ubeskrivelige gode støtte, det engasjementet du har vist for dette prosjektet, de fine samtalene og de konstruktive tilbakemeldingene du har gitt. Jeg vil meddele at ingen ville veiledet meg gjennom dette prosjektet bedre enn hva du har gjort.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min kjære datter Lilja Emilie på 3 år. Takk for at du har latt mamma få sitte og skrive i alle timer som har gått med til prosjektet. Takk for at du har spist kveldsmaten din bak pc-skjermen til mamma, og for at du har hjulpet mamma å koble av med lek og kos. Takk til min kjære samboer som har hørt på frustrasjonen, gleden og diskutert temaet med meg.

Til slutt vil jeg takke familie og venner (ingen nevnt, ingen glemt) som har heiet på meg hele veien. Dere har oppmuntret meg til å kjøre på, gitt meg oppmuntrende ord, faglige diskusjoner og hatt troen på at dette går hele veien inn.

Takk!

Trondheim, mai 2022

Annette Utaker



# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Formålet med studiet.....	2
1.3 Sentrale definisjoner .....	3
1.4 Prosjektets oppbygging .....	4
2 Juridisk bakgrunn .....	5
2.1 Barns rett til rett hjelp til rett tid.....	5
2.2 St.meld.nr.40 (2001-2002).....	5
2.3 Barnets beste .....	6
2.4 Samarbeid .....	6
2.5 Meldeplikt og opplysningsplikt.....	7
2.6 Taushetsplikt .....	7
2.7 Skolemiljø .....	8
3 Teoretisk rammeverk .....	9
3.1 Tidligere forskning.....	9
3.1.1 Tverrprofesjonelt samarbeid .....	9
3.1.2 Barrierer for et samarbeid.....	9
3.2 Omsorgssvikt.....	10
3.2.1 Vold .....	10
3.2.2 Fysisk vold .....	11
3.2.3 Psykisk vold.....	11
3.3 Den profesjonelle kompetansen.....	11
3.3.1 Å være en profesjonell.....	11
3.3.2 Å sende en bekymringsmelding .....	12
3.3.3 Taushetsplikt .....	12
3.3.4 Anerkjennelse.....	13
3.6 Det tverrprofesjonelle samarbeidet og barrierer for samarbeid .....	13
3.6.1 Tverrprofesjonelt samarbeid .....	13
3.6.2 Motstand og barrierer knyttet til det tverrprofesjonelle samarbeidet....	14
3.6.3 Psykologiske barrierer.....	14
3.6.4 Praktiske barrierer.....	15
3.6.5 Maktbarrierer.....	15
3.6.6 Verdibarrierer .....	16

3.7 Paulo Freire .....	16
3.7.1 Subjekt i eget liv .....	16
3.7.2 Frigjøring .....	17
4 Metode .....	18
4.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	18
4.1.1 Fenomenologien .....	18
4.2 Intervju som forskningsmetode- Det kvalitative forskningsintervjuet .....	19
4.2.1 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier .....	19
4.2.2 Gjennomføring av intervju .....	20
4.2.3 Utvalg .....	20
4.2.4 presentasjon av deltakere .....	21
4.2.5 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju .....	22
4.3 Analyse- og tolkningsprosess .....	22
4.3.1 Transkribering .....	22
4.3.2 Analysearbeid .....	23
4.4 Kvalitet i kvalitative studier .....	24
4.5 Forskningsetikk og etiske betraktninger .....	26
5 Resultat av analyse .....	28
5.1 Fremgangsmåte i analysearbeidet .....	28
5.2 Resultat av analysearbeidet .....	29
5.3 Tverrprofesjonelt samarbeid og barrierer for samarbeidet .....	30
5.3.1 Det tverrprofesjonelle samarbeidet .....	30
5.3.2 Usikkerhet og skyldfølelse- en psykologisk barriere for samarbeid .....	32
5.3.3 Makt- og verdi som barriere for samarbeid .....	33
5.3.4 Uklare mål- en praktisk barriere for samarbeid .....	34
5.4 Den profesjonelle kompetansen .....	35
5.4.2 Å være en profesjonell å sende en bekymringsmelding .....	35
5.4.3 Å være en profesjonell å oppleve annerkjennelse som en barriere .....	36
5.4.4 Å være en profesjonell å oppleve taushetsplikt som en barriere .....	38
6 Sentrale funn sett opp mot tidligere forskning .....	40
6.1 Tverrprofesjonelt samarbeid og barrierer for samarbeidet .....	40
6.1.1 Usikkerhet og skyldfølelse- en psykologisk barriere for samarbeid .....	40
6.1.2 Det tverrprofesjonelle samarbeide- nødvendigheten av hverandre og hverandre i samspill .....	41

6.1.3 Personlige verdiforankringer som barriere for forståelsen av prinsippet barnet beste.....	42
6.1.4 Makt- en barriere for samarbeid.....	44
6.2 Den profesjonelle kompetansen.....	45
6.2.1 Opplevelsen av taushetsplikt som en barriere .....	45
6.2.2 Uklare mål- en alvorlig barriere for samarbeid.....	45
6.2.3 Opplevelsen av og ikke bli anerkjent.....	46
7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	48
7.1 oppsummering av prosjektets resultater .....	48
7.2 Veien videre .....	49
Litteraturliste .....	51

# 1 Innledning

Denne studien omhandler erfaringer om hvordan lærere og barnevernspedagoger tilrettelegger for et tverrprofesjonelt samarbeid for barnets beste, med hovedfokus på barn som er utsatt for vold i nær relasjon. I dag oppholder barn seg på skolen over lang tid, og det er viktig at de som arbeider i skolen har kompetanse nok til å forebygge, og investere i barn som er utsatt for ulike former for vold i hjemmet. Skolen er altså en viktig arena til å avdekke og forebygge vold mot barn og unge. Det er ofte i de hverdagslige handlingene der barn befinner seg til daglig, som kan være avgjørende for om volden som skjer i hjemmet til barnet blir oppdaget. Det er gjennom de små hendelsene i løpet av en helt vanlig dag, strekt over en lengre periode, at lærere som kjenner barnet godt kan fatte mistanke (Lilleberg & Riber-Mohn, 2018, s. 17).

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) utførte i 2009 en undersøkelse der 9240 barn mellom 12 og 16 år var deltagende. Denne undersøkelsen presenterer funnene som er gjort av UEVO-studien om erfaringer med vold og overgrep blant ungdommer. Undersøkelsen gikk ut på å avdekke vold av barn i nær relasjon, der det ble avdekket og dokumentert at en av tjue elever har opplevd og blitt utsatt for alvorlig fysisk og psykisk vold. Samtidig avdekkes det at en av fem barn har opplevd og blitt lugget, klapset med flat hånd eller kløpet. Ut ifra disse tallene vil det bety at i enhver klasse i den norske skolen skal man ifølge statistikken oppleve det å ha elever som har blitt, eller fortsatt blir utsatt for en eller annen form for vold i hjemmet. Undersøkelsen viser videre til at 56 prosent av de voldsutsatte barna ikke har fortalt noe om volden som foregår i hjemmet, noe som er bekymringsverdig (Hafstad & Augusti, 2019, s. 25).

Når barn blir utsatt eller er til stede når det utøves vold i nær relasjon er et viktig argument at skole og barnevern må samarbeide nært for å kunne hjelpe de barna som er voldsutsatt. Det kan få store konsekvenser om barn som er utsatte for vold møter et fragmentert og dårlig koordinert hjelpeapparat (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 236).

I opplæringsloven står det beskrevet at «alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig» (opplæringsloven, 1998, § 9a-4). Alle som arbeider med barn og unge har derfor et stort ansvar- men også en unik mulighet til å bli kjent med det enkelte barn over tid. Dette gir rom og muligheter til å fange opp signaler om barn ikke har det bra, og kan intervensere i barnets liv på et tidlig tidspunkt, og på denne måten bidra til å avdekke og forebygge vold i nær relasjon.

Barnevernets hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan komme til skade på deres helse og utvikling, får rett hjelp til rett tid, slik at det bidrar til at barn og unge opplever å ha trygge oppvekstvilkår. Barnevernet er avhengig av samarbeid og bistand fra andre instanser og spesialtjenester, dette uttrykkes i (NOU 2012:5) ved at barnevernet ikke kan drives alene, men er avhengig av instanser som er i daglig kontakt med barnet (Kvaran, 2018, s. 233). Det er formalisert gjennom lovverket at det er langt flere som tar del i oppfølgingen av elever, og i opplæringsloven finner man beskrevet at: «skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessig, personlig, sosiale eller emosjonelle vansker» (opplæringsloven, 1998, § 15-8).

Tverrprofesjonelt samarbeid er i dag en viktig strategi for å sikre elever med utfordringer god oppfølging slik at de kan oppleve å få hjelp i tide. Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner samarbeider om en felles oppgave mot et felles mål, og tar i bruk kunnskapen og ferdighetene til hverandre, for eksempel ved at en saksbehandler i barnevernet inngår i et samarbeid med en lærer (Kvaran, 2018, s. 234).

I dagens samfunn skjer det mye endringer som speiles over i skolen, og gjør arbeidssituasjonen for lærere stadig mer krevende. I (St.meld.nr.11 (2008- 2009)) påpekes det at tverrprofesjonelt samarbeid derfor er nødvendig, og i stortingsmelding (St.meld.nr.13 (2011-2012)) og (St.meld.nr. 18 (2010-2011)) er det beskrevet at skolen burde være pliktig for å legge til rette for et tverrprofesjonelt samarbeid.

Når lærere og barnevernspedagoger inngår i et tverrprofesjonelt samarbeid og skal samarbeide for barnets beste, har det nasjonalt og internasjonalt blitt pekt på mekanismer og barrierer som kan prege våre handlinger. Det har tatt mange år før dette kom på dagsorden. Nå har det vokst frem en spirende erkjennelse av nødvendigheten av å fokusere på slike barrierer som kan vanskeliggjøre samarbeidet (Killén, 2015, s. 79).

## 1.1 Problemstilling

Fokuset i dette prosjektet er å løfte frem samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger, å forsøke og synliggjøre hvilke barrierer deltakerne har opplevd som problematiserer samarbeidet mellom profesjonene. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt problemstillingen:

*«Hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid for å ivareta barnets beste?»*

Videre vil jeg ha det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger som hovedfokus, men for å avgrense prosjektets problemstilling har jeg sett på samarbeidet som ligger til grunn når et barn blir utsatt for vold i nær relasjon.

For å utforske og finne svar på problemstillingen ut ifra empiri og teori, har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Det er gjennomført intervju av tre lærere og tre barnevernspedagoger som har erfaringer med barn som er utsatt for fysisk eller psykisk vold. Med prosjektet ønsker jeg å oppklare hva som oppleves vanskelig i et samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger, samtidig som jeg selv hadde et ønske om å bygge mer kunnskap rundt feltet, og bli tryggere på hvordan jeg skal handle når jeg selv går ut som nyutdannet lærer. Jeg mener at kunnskapen rundt et samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger i dag er for dårlig, i form av at barn ikke får den hjelpen de behøver tidsnok. Dette prosjektet kan være med på å kaste lys over hvordan man kan tilrettelegge for at barnet skal få det best mulig som kan være til hjelp for både meg, andre lærere og barnevernspedagoger.

## 1.2 Formålet med studiet

Det er flere grunner til at det er viktig å stille spørsmålet om hvordan man skal tilrettelegge for et godt tverrprofesjonelt samarbeid. I dag er det større fokus på at tverrprofesjonelt samarbeid er nyttig, og ikke mist viktig. Skolen og lærere utfordres daglig på elevenes faglige, sosiale og psykososiale nivå, og beveger seg inn på utilfredsstillende kompetanse. Arbeidsoppgavene og forventningene til lærerrollen er blitt mer omfattende og krevende enn den har vært tidligere. Skolen og lærere har en

profesjonell kompetanse som i det store og hele bygger på faglig formidling og kunnskapsbygging (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 34-47). Dette gjør også at tverrprofesjonalitet er viktig for å kunne møte elever og ivareta de. Innholdet i, møtene og tilgangen til de offentlige tjenestene kan være avgjørende for hvordan mennesket oppfatter og utøver medborgerskapet sitt. Slik blir profesjonsutøverne sentrale brikker for barn og unge som er utsatt for vold (Erstad, 2018, s. 47).

I en studie om lærerprofesjonalitet i arbeid med psykisk helse i skolen finner Stine Margrethe Ekornes (2016) at lærere opplever det vanskelig og selv skal vurdere omfang og alvorlighetsgrad i det elever strever med, eller gir uttrykk for at noe er galt. Dette kan gjøre arbeidet vanskelig i form av at læreren ikke vet hvem som skal kontaktes når. I studien finner også Ekornes at lærere finner det vanskelig å nærme seg eleven, at læreren er redd for å si eller gjøre noe feil. Grensedragning opp mot andre profesjoner er et dilemma i det tverrprofesjonelle samarbeidet (Erstad, 2018, s. 58-59).

Videre kan man med et kritisk blikk på studier over tverrprofesjonelle samarbeid i saker som omhandler vold, finne mangler på gode eksempler på viktige sider ved samarbeidet. Det pekes på at samarbeidet hindres av at profesjonene ikke anerkjenner hverandres bidrag, og ikke fokuserer på en felles fremdrift for å kunne gi god nok assistanse. Det opparbeider seg en klang av hierarkier av disipliner og kunnskap. Slik kan et tverrprofesjonelt samarbeid bremses og bli tatt for gitt. Kunnskapen som teamet produserer, avgrenses av posisjonene og kunnskapen til de som er på toppen av hierarkiet (Flåm, 2016, s. 169).

### 1.3 Sentrale definisjoner

Problemstillingen som er formulert til dette prosjektet presenterer ulike begreper som jeg anser som viktig å avklare. Begrepene presenteres kun i korte trekk, men vil få en mer utdypende og nyanserte fremstilling i teorikapitlet.

Begrepet vold i familien, familie vold og vold i nær relasjon er komplekse begreper som benyttes i mange sammenhenger. Ser man på ulike definisjoner og bruk av begrepene kan man finne at det de beskriver er avhengig av sammenhengen de blir brukt i. Til dette prosjektet har jeg valgt å begrense hovedtemaet og vil benytte begrepet vold i nær relasjon. Begrepets betydning defineres til barn som lever med vold i familien, og da med tanke på barn som lever i en familiekontekst, der en av forelderen utøver vold direkte mot barnet, eller at volden blir utøvd på en av forelderen når barnet er til stede (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 18).

Når lærer- og barnevernsprofesjonen arbeider med barn, er prinsippet om barnets beste det grunnleggende prinsipp i alt av barnevernfaglig arbeid. Barnets grunnleggende behov for omsorg og beskyttelse skal vektlegges fremfor foreldrenes rettigheter. Dette medfører at barnevernet skal gjennomføre en helhetlig og skjønnsmessig vurdering om hva som er til beste for barnet i de enkelte og konkrete tilfellene (Kvaran, 2018, s. 236).

For at en skal kunne arbeide opp imot prinsippet barnets beste har samarbeid en sentral rolle. Ordet samarbeid blir ofte brukt i dagligtalen. Begreper som brukes hyppig i dagligtalen er i midlertidig ofte vanskelig å definere. Glavin & Erdal (2020) definerer samarbeid til å være et samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Begrepene samordning, samarbeid og samhandling er begreper som ofte blir brukt om hverandre (s. 25). Den norske psykologen Richard. H. Knoff definerte samordning til å være: «en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme

problemstilling, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre» (Knoff, 1985, sitert i Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53). Samarbeid er derfor noe mer enn samordning. Det foreligger flere elementer, og i denne sammenheng blir ulike profesjonsutøveres arbeid sammenføyd til en helhet, at det er en definisjon på et samarbeid som er godt utviklet. Jeg har videre valgt å bruke Glavin & Erdal (2020) sin definisjon på samarbeid som dekker det samarbeidet lærere og barnevernspedagoger jobber ut i ifra, der de sammen løser oppgaver for å nå et felles mål- der de blir «forpliktet» og «ansvarlig» for sin del av oppgaven, til å nå det felles målet sammen (s. 24-26).

Når jeg i dette prosjektet bruker *barnevern* som begrep, handler det om barnevernet i vid og helhetlig betydning, altså det statlige barnevernsmyndighetene og den kommunale barnevernstjenesten. I dette prosjektet er fokuset mest rettet mot den kommunale barnevernstjenesten, med referanser til kommunens oppgaver (Barnevernloven, 1992, § 2-1), hvor barnevernets oppgaver og ansvar er skissert. I dette prosjektet vil alle som arbeider i barnevernet uansett sosialfaglig bakgrunn gå under betegnelsen barnevernspedagog (Eriksen & Germeten, 2014, s. 14).

## 1.4 Prosjektets oppbygging

Dette prosjektet er inndelt i alt syv kapitler. I kapittel to vil jeg redegjøre for den juridiske bakgrunnen som preger lærere og barnevernspedagogers arbeidsdag og beslutninger. I kapittel tre presenterer tidligere forskning på feltet, og det redegjøres for prosjektets teorigrunnlag. I kapittel fire presenteres prosjektets metodiske aspekter, der jeg belyser mine valg, hvilke fremgangsmåter og hvilke etiske dilemmaer jeg har forholdt meg til underveis. I kapittel fem presenteres resultat av analysedelen, der deltakernes erfaringer med et tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert. I det sjette kapitlet drøfter jeg de sentrale funnene i en større sammenheng, opp imot teori. Avslutningsvis og i kapittel syv oppsummeres hovedfunnene, og veien videre for å bedre det tverrprofesjonelle samarbeidet.

## 2 Juridisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for lovverk og offentlig dokumenter som et rammeverk for prosjektet. De utvalgte lovverkene er vurdert etter problemstillingen og funnene i empirien. Det er gjort et utvalg ut ifra hvordan lærere og barnevernspedagoger tilrettelegger for et samarbeid til «barnets beste», med fokus på elever som er utsatt for vold. Lovverkene er ment som et rammeverk for å beskrive og synliggjøre hva lærere og barnevernspedagoger har plikt til å forholde seg til, og hvordan de arbeider rundt lovverket. Lovverkene blir presentert under et skole og barnevernsperspektiv, men mange av lovene vil kunne knyttes opp imot andre instanser, selv om dette ikke blir vist her på bakgrunn av prosjektets problemstilling.

### 2.1 Barns rett til rett hjelp til rett tid

I formålsparagrafen § 1-1 blir det beskrevet en førende oversikt over hva som skal være barnevernets prioriteringer, og en anmodning til hvordan de ulike lovbestemmelsene skal tolkes. Ifølge formålsparagraf § 1-1 understrekes det at barn og unge som lever under forhold som kan komme til skade på deres helse og utvikling, skal få rett hjelp til rett tid, og at de skal bidra til at barn og unge opplever å få trygge oppvekstsvilkår (Barnevernloven, 1992, § 1-1). Loven understreker barnevernets ansvar for de vurderingene de tar, og at de tiltakene de er i besittelse av sikrer barnet hjelp på et så tidlig tidspunkt som mulig. Dette understrekes også i kapittel tre som beskriver barnevernets forebyggende praksis, der det presiseres at barnevernstjenesten skal sette inn tiltak tidlig for å forebygge alvorlig omsorgssvikt (Barnevernloven, 1992, § 3-1). I opplæringsloven beskrives det at loven skal bidra til å redusere reaktivt arbeid, altså tilby hjelp så tidlig som mulig, og ikke først når problemet har oppstått (Eriksen & Germeten, 2012, s. 55).

### 2.2 St.meld.nr.40 (2001-2002)

Samarbeid mellom de ulike etatene og hjelpeinstansene er viktig, både for selve samarbeidet og ikke minst for å få et rett bilde av hva barnevernstjenesten kan bidra med. Et godt samarbeid kan dempe skepsis til barnevernet, og heller se det som en sentral hjelpeinstans. Det poengteres at tverrprofesjonelt samarbeid er viktig for å skape et helhetlig og sammenhengende tjenestetilbud. Et godt samarbeid mellom barnevern og skole kan føre til gjensidig trygghet over hva de kan tilby. Barne- og familiedepartementet ønsker å legge til rette for at foreldre, barnevern og skole skal utvikle god kontakt. De poengterer også at tverrprofesjonelt samarbeid er helt nødvendig for å skape et godt velferdstilbud for barn og foreldre (Meld. St. 40 (2001-2002)).

Ved alle handlinger rundt barn som blir ivaretatt av barnevernet, skal det først og fremst tas hensyn til hva som gagnar barnets beste. De skal sikre barnet det vernet og den omsorgen som er nødvendig for barnets trivsel og utvikling. Det er flere viktige spørsmål og krav til hva som er forankret i den overordnede verdien «det beste for barnet». Prinsippet «barnets beste» er ikke entydig gitt, som gjør at ulike faginstanser kan ha ulike vurderinger. Det som gjør dette komplisert er at hvert enkelt barn og hver enkelt familie er unik, og det beste for barnet endrer seg over tid. utfordringen bak prinsippet ligger i at det brukes mye skjønn og at det ofte er lettere å finne de mangelfulle verdiene hos foreldre og barn, i stedet for å se det som ligger der som verdifullt. Barne- og



familiedepartementet understreker hvor viktig det er at det skjønnsmessige ikke skjules eller bli ført bak lyset i barnevernssaker. Barnevernet bør heller styrke sin kompetanse i å kommunisere hvilke avgjørelser som blir tatt. Barne- og familiedepartementet understreker videre at de ønsker å sette i verk særlige tiltak for å styrke en slik åpen innstilling. Det poengteres at tanken ligger ved et samtykke der flere profesjoner får et større innsyn i barnevernssaker enn hva tilfelle er i dag (Meld. St. 40 (2001-2002)).

## 2.3 Barnets beste

Barnekonvensjonen artikkel 3 slår fast at *barnets beste* skal være et grunnleggende hensyn i arbeid med barn. Dette forteller at myndighetene skal sikre at alle handlinger og beslutninger som berører et barn, skal gjøres med utgangspunkt i hva som er barnets beste. I og med at lærere og barnevernspedagoger arbeider på oppdrag fra det offentlige, skal arbeidet utføres på en slik måte at barnets beste er styrende for deres arbeid, selv om det kan komme i konflikt med skole, barnevern eller foreldre (Eriksen & Germeten, 2012, s. 46).

1. «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn».
2. «Partene påtar seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel, idet det tas hensyn til rettighetene og forpliktelsene til barnets foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som har det juridiske ansvaret for ham eller henne, og skal treffe alle egnede, lovgivningsmessige og administrative tiltak for dette formål» (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3).

Det understrekes at konvensjonen ikke skal fokusere på hva som generelt skal ansees som barnets beste, men hva som kan vurderes spesifikt til å være det enkelte og konkrete barnets beste. Dette innebærer at fagfolk i skole og barnevern må vurdere hvert enkelt tilfelle, hva som ansees å være det konkrete beste for hvert barn. Punkt nr. 2 i artikkel 3, stiller krav til en kvalitet gjennom at myndighetene eller staten skal sørge for beskyttelse og omsorg for at barnet skal trives. Det er i utgangspunktet foreldre som har dette ansvaret, eller andre som er gitt det daglige ansvaret for et barn. Det kan være gjennom adopsjon, barnevernet eller fosterforeldre. Med det samfunnsmandatet skoler og barnevern er gitt, er de pliktig til å gi beskyttelse og omsorg til enkeltbarn og skal bidra til at barnet trives. Staten Norge er også en part i denne sammenheng. Barnevern og skoler gjør et oppdrag på vegne av staten og må derfor være oppmerksomme på barn som lever under en levestandard som kan skade deres helse og trivsel (Eriksen & Germeten, 2012, s. 47). I barnevernlovens § 4-1 er det presisert at det skal legges avgjørende vekt på å finne tiltak som er til beste for barnet. Det skal legges vekt på å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen (Barnevernloven, 1992, § 4-1).

## 2.4 Samarbeid

Barnevernloven slår fast at tjenesten skal samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som den er pålagt etter loven. Barnevernet skal delta i den kommunale og fylkeskommunale planleggingsvirksomheten og i de samarbeidsorganene som blir opprettet (Barnevernloven, 1992, § 3-2).

Opplæringsloven beskriver at skolene skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (opplæringsloven, 1998, § 15-8). Dette innebærer at både skolen og barnevernet har en plikt til å samarbeide med andre profesjoner og instanser.

## 2.5 Meldeplikt og opplysningsplikt

Ansatte i skolen skal alltid være oppmerksomme på forhold rundt barn som kan føre til tiltak fra barnevernet. I opplæringsloven § 15-3 understrekes det at skolen uten hinder fra taushetsplikten er pliktig til å melde fra til barnevernet. Det samme gjelder om man har grunn til å tro at et barn blir eller vil bli mishandlet, utsatt for alvorlige mangler eller annen alvorlig omsorgssvikt. Alle som utfører tjeneste under denne loven plikter derfor å gi opplysninger i samsvar med barnevernloven (opplæringsloven, 1998, § 15-3). Dette tilsvarende barnevernlov § 6-4 om opplysningsplikt. De som er ansvarlige for gjennomføringen av barnevernloven, kan gi pålegg til offentlige myndigheter om å gi taushetsbelagte opplysninger når dette er nødvendig ved en vurdering, forberedelse og behandling av saker (barnevernloven, 1992, § 6-4).

## 2.6 Taushetsplikt

Taushetsplikt innebærer at de som er omfattet av en slik plikt har et forbud mot å gi opplysninger til uvedkommende som i sitt arbeid får innsyn i noens personlige forhold (Eriksen & Germeten, 2012, s. 76). Disse opplysningene fremkommer av forvaltningsloven § 13 der det blir beskrevet at alle ansatte i skole og barnevern har en plikt til å hindre at andre får tilgang til opplysninger om et barn eller barnets foreldre, dette gjelder også viderefremføring av opplysningene. Det understrekes at taushetsplikten gjelder for barnets- og foreldrenes personlige forhold, at fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted, med mindre slike opplysninger røper et klientforhold eller andre forhold som må anses som personlige. Det synliggjøres at opplysningene er taushetsbelagt etter at vedkommende som arbeidet med en eventuell sak har avsluttet tjenesten eller arbeidet (Forvaltningsloven, 1967, § 13). Når det gjelder de ansatte i skolen finner man tilsvarende regler i opplæringsloven § 15-1. Denne loven refererer til forvaltningslovens §§ 13-13e (Forvaltningsloven, 1967, § 13; Opplæringsloven, 1998, § 15-1).

De ansatte i barneverntjenesten arbeider etter en utvidet taushetsplikt som er mer omfattende enn den som gjelder i skolene. Taushetsplikten barnevernet forholder seg til er regulert av barnevernlovens § 6-7. Denne loven henviser til forvaltningsloven § 13, men utvides til at taushetsplikten skal omhandle opplysninger som ikke er direkte taushetsbelagte etter forvaltningsloven § 13 (Eriksen & Germeten, 2012, s. 80). Etter barnevernlovens § 6-7 omfatter taushetsplikten om fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted. Derfor vil opplysninger om at et barn eller familie som har en tilknytning til barnevernet være taushetsbelagt som «personlige forhold», og videre vil de nevnte opplysningene være taushetsbelagt for skolen, mens tilsvarende vil ikke være gjeldene for barnevernstjenesten (barnevernloven, 1992, § 6-7).

## 2.7 Skolemiljø

Alle barn i skolen har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette fremkommer i opplæringsloven § 9a (Opplæringsloven, 1998, § 9a). I § 9 a-2 skal skolen drive forebyggende arbeid mot brudd på retten til et godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9a-2). Dette viser til at om disse lovene skal bli beskyttet har barn rett til at voksne beskytter de gjennom flere ulike lovverk.

\

## 3 Teoretisk rammeverk

Her vil jeg fremlegge noen teoretiske perspektiver for å forstå og kaste lys over lærere og barnevernspedagogers erfaringer, i deres arbeid med et tverrprofesjonelt samarbeid for barnets beste. Lov om barnevernstjenesten pålegger et særskilt ansvar for å se til at barn i Norge har gode oppvekstbetingelser. Ansatte i skolen har en avgjørende betydning for barnevernstjenestens arbeid for å gi rett hjelp til rett tid, derfor er et tverrprofesjonelt samarbeid avgjørende for at man skal kunne arbeide etter prinsippet barnets beste (Lilleberg & Riber-Mohn, 2018, s. 17). Først presenteres tidligere forskning, og videre redegjøres det for begrepet vold, og hvordan vold kan opptre i nær relasjon hos et barn. Videre viser jeg til hvorfor et tverrprofesjonelt samarbeid kan være viktig for barnets beste, og gir begrepet tverrprofesjonelt samarbeid en mening. At flere profesjoner samarbeider om et felles mål, kan utløse ulike barrierer for profesjonene. Kjell Skogen (2004), professor i spesialpedagogikk har utviklet en modell om motstand og barrierer (barrieremodellen) der psykologiske, praktiske og makt- og verdibarrierer blir presentert i lys av det tverrprofesjonelle samarbeidet, og hvordan det kan påvirke profesjonsutøvers valg (s. 75). Jeg vil se profesjonsutøvelse i lys av Paulo Freire og den frigjørende pedagogikken, om hvordan de profesjonelle kan frigjøre seg og gripe muligheten til å fremtre som et subjekt i samarbeidet.

### 3.1 Tidligere forskning

#### 3.1.1 Tverrprofesjonelt samarbeid

Glavin og Erdal (2020) har gjennom mange års forskning samlet erfaringer om tverrprofesjonelt samarbeid i ulike kommuner i Norge. De påpeker gjennom sin erfaring på feltet at en del av samarbeidet er lite strukturert og målrettet (s. 20). Lauvås og Lauvås (2004) påpeker videre at de som blir mest skadelidende er i midlertidig de som skulle nyte godt ut av det tverrprofesjonelle samarbeidet- nemlig barnet og familien (s. 20). Når et samarbeid ikke fungerer, vil de i mindre grad være sikret en helhetlig vurdering og behandling. Kontakten med profesjonene kan bli mangelfull og vanskelig, der de risikerer å gå glipp av hjelp og støtte som de har krav på. De alvorlige konsekvensene resultert av svikt i et tverrprofesjonelt samarbeid, kan være en forklaring på hvorfor mange er opptatte av dette spørsmålet. Lauvås og Lauvås (2004) peker på at problemet ligger i at tverrprofesjonelle samarbeid oppfattes ofte som et spørsmål om å være positiv, hyggelig, vennlig og samarbeidsvillig- at det nesten blir som et moralsk anliggende (s. 21).

Ser man over til media og deres måte å omtale voldsaker og hjelpeapparatet på, viser den mye omtalte Kari Killén (2015) til at det kan føre til en stor belastning for de som arbeider med barnet. Samtidig kan medias partiske og polariserende fremstilling forsterke spenninger og uklarhet i saker der profesjoner arbeider med barn som er utsatt for vold Ulike forum for lærere og rop om hjelp fra foreldre viser til at det kommer tydelig frem at mangelen på samarbeid mellom profesjonene burde utbedres, slik at man kan unngå forsinkelser og diskontinuitet i arbeidet. Dette kan være til stor skade for barnet det gjelder (s. 79).

#### 3.1.2 Barrierer for et samarbeid

Berglijot Baklien (2009), forsker ved Statens institutt for rusmiddelforskning har gjennom sin kvalitative studie utgitt en artikkel, der hun viser til ulike barrierer for et

tverrprofesjonelt samarbeid. De 58 deltakerne i studiet besto av lærere, barnehageansatte, helsesøstre og ansatte i barnevernstjenesten. Utgangspunktet for studien var å kaste lys over hvor få bekymringsmeldinger som meldes til barnevernstjenesten fra skoler og barnehager (s. 237).

I studien viser Baklien (2009) til konkrete barrierer mellom utøverne, og hvordan de kan bygges ned. Barrierer som skapte problemer for samarbeidet var blant annet for lite kunnskap om hverandre, manglende tillit, for lite tid og taushetsplikt. Hun påpeker at tillit er et premiss for handling, og at mange unngikk å melde fordi det ikke ville gi noe annet enn en forverret relasjon til foreldre. Hun påpeker videre at kunnskap om hverandre vil være en forutsetning for samarbeid, noe som kan bidra til at terskelen for å kontakte barnevernstjenesten blir mindre, som kan gi rett hjelp til rett tid for barnets beste (s. 244).

## 3.2 Omsorgssvikt

Når et barn utsettes for Omsorgssvikt er en viktig forutsetning at samarbeide ikke preges av barrierer. Omsorgssvikt kan forklares ved at barnets primære omsorgspersoner har en manglende evne til å møte barnets basise psykiske og/ eller medisinske behov, og fysiske og emosjonelle behov. Altså utsetter barnets primærpersoner barnet selv for psykiske, fysiske og/eller seksuelle overgrep eller vanskjøtsel, på en måte at barnets fysiske og psykiske helse og utvikling er i fare (Lilleberg & Rieber-Mohn, 2018, s. 36).

### 3.2.1 Vold

For å kunne forstå og sette seg inn begrepet vold i nær relasjon, er det nødvendig å klargjøre hva som ligger i det. Det ble innledningsvis forklart at begrepets betydning er barn som lever i en familiekontekst, der en av foreldrene utøver vold direkte mot barnet, eller at volden blir utøvd på en av foreldrene når barnet er til stede (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 18). Vold kan sees i sammenheng med vold innenfor kjernefamilien. Familievold skjer ofte innenfor husets fire vegger, der det er lite innsyn for andre. Volden er ofte skjult fra omverdenen, men er helt sentralt for det barnet som blir utsatt. Barn som er, eller har vært vitne til vold kan preges av vonde tanker og følelser. Ofte kan vold skyldes barneoppdragelse eller andre episoder der barnet står sentralt, som fører til at barn ofte tar på seg skylden for vold, og kan få problemer med å si ifra om volden. Å være utsatt for vold i nær relasjon innebærer ofte at man er utsatt for en langvarig nedbryting av selvbilde og mestring (Eriksen & Sætre, 2011, s. 236). Barn trenger ikke alltid å være fysisk til stede når vold skjer, men allikevel få det med seg (Lilleberg & Rieber-Mohn, 2018, s. 42). Når barn utsettes for vold, kan det både være av en fysisk eller psykisk karakter.

### 3.2.2 Fysisk vold

Fysisk vold kan defineres til enhver form for fysisk handling som skader et annet menneske. Fysisk vold kan innebære å bli slått, sparket, kløpet, bli kastet gjenstander etter eller bli dyttet eller sparket ned ei trapp (Sanner, 2020, s. 116). Om et barn er vitne til volden, at et annet familiemedlem utføre volden på noen andre- at mor eller far utøver vold mot søsken, vil dette være like alvorlig og skadelig som om barnet selv skulle blitt utsatt for vold (Lilleberg & Rieber-Mohn, 2018, s. 41).

### 3.2.3 Psykisk vold

Psykisk vold innebærer vold med ord, der barn kan oppleve å få vondt eller bli veldig reddet av det som blir sagt. Dette kan være i form av kommentarer, truende oppførsel og kjefting, som gjør barn veldig lei seg og redde ved bruken av ord. Ved psykisk vold skal det være gjentagende der barn kan oppleve etter en stund å føle seg liten eller rett og slett dumme (Sanner, 2020, s. 116).

## 3.3 Den profesjonelle kompetansen

### 3.3.1 Å være en profesjonell

Lærere og barnevernspedagoger er profesjonsutdannet som kjennetegnes ved at det medfører forventninger fra omverdenen. Det forventes at en skal kunne være profesjonell og vise profesjonalitet. Anders Molander og Lars Inge Terum hevder at det handler om *autonomi*, altså i hvor stor grad man selv kan påvirke og bestemme hvordan lærere og barnevernspedagoger skal utføre de daglige arbeidsoppgavene. Det handler i tillegg om *performative kjennetegn* som forteller noe om hvordan yrket skal utføres, og hvordan praksisen kommer til syne. Når yrkesutøvelsen til lærere og barnevernspedagoger viser trekk av systematisk kunnskap som er bygd opp over flere år, og som andre yrker ikke kjennetegnes av, er det styrkende trekk mot å være en profesjon. Lærer- og barnevernprofesjonen bærer preg av at yrket er basert på skjønn. Profesjonene arbeider under usikkerhet der beslutninger tas basert på skjønn, som er et bidrag mot å styrke trekkene av å være en profesjon (Irgens, 2021, s. 327).

Å være del av en profesjon handler om å kunne være profesjonell. Å være en profesjonell innebærer at man er i stand til å ivareta kunnskap, ansvar og autonomi. Om lærere og barnevernspedagoger ikke evner å stille opp til forventningene, kan det bidra til å svekke respekten for profesjonen de tilhører. Man kan oppleve og ikke bli tilskrevet den autoritet som vektlegger tilliten til deg, og uten tillit vil autonomien bli svekket over tid (Irgens, 2021, s. 33).

Både lærer- og barnevernprofesjonen handler i stor grad om autonomi, at lærere og barnevernspedagoger må ta en rekke avgjørelser på egen hånd, å bruke det profesjonelle skjønn. Men individuell autonomi alene, at det er opp til enkeltmennesker å finne ut av problemstillinger kan være farlig. Det at man som enkeltperson kan risikere å stå med hele ansvaret alene om å ta de riktige beslutningene, kan være utfordrende og et tungt ansvar å bære. Derfor vil en støttende profesjon og et faglig miljø være viktig mot å skape en *lokal kollektiv autonomi*. En lokal kollektiv autonomi er et felles handlingsrom som dannes ved at man hele tiden diskuterer spørsmål som både er praktiske og etiske, i forhold til den gitte problemstillingen. Lokal kollektiv autonomi sett i lys av samarbeidet mellom lærere- og barnevernspedagoger kan skape spørsmål som kan være til hjelp for et positivt og utviklende syn på et tverrprofesjonelt samarbeid. Her

kan man også stille spørsmål rundt det etiske aspektet, altså sette en ramme for hvordan man ønsker at et tverrprofesjonelt samarbeide skal være (Irgens, 2021, s. 328).

### 3.3.2 Å sende en bekymringsmelding

Om man som privatperson eller en offentlig instans er bekymret for ett eller flere barn, skal man sende en bekymringsmelding til barnevernet. En offentlig instans vil også gjelde private barnehager og skoler, grunnet at de gjør et oppdrag på vegne av det offentlige (Eriksen & Germeten, 2012, s. 184). En bekymringsmelding til barnevernet stiller ikke krav om at den skal foreligge skriftlig, dette fremkommer av barnevernlov § 4-2 om meldinger til barneverntjenesten (Barnevernloven, 1992, § 4-2). En bekymringsmelding kan derfor være lagt frem både skriftlig og muntlig. Lærere må forvente at foreldre kan bli gitt innsyn i bekymringsmeldingen som er blitt sendt, dette kommer frem av *kontradiksjonsprinsippet*- prinsippet om at de skal gis muligheten til å kunne møte de påstandene som er framsatt mot dem (Eriksen & Germeten, 2012, s. 184). Av videre hensyn til foreldre og eldre barns innsynsrett i saksdokumenter, skal bekymringsmeldingen alltid være skriftlig og ikke anonym (Forvaltningsloven, 1967, § 18-19). Offentlige instanser som helsepersonell, ansatte på familievernkontor, sosialtjenesten, skoler og barnehager har en plikt til å melde en bekymringsmelding om de er urolige for ett eller flere barn. De er altså pålagte å melde om de har en bekymring om at et barn er utsatt for omsorgssvikt. Når man er bekymret for ett eller flere barn, kan de være innenfor den samme bekymringssituasjonen, derfor kan man melde om flere barn i samme bekymringsmelding. Det må presiseres at de reglene som nevnes her, ikke tilsvare de samme kravene for private meldere som naboer, venner og familie (Eriksen & Germeten, 2012, s. 184).

Ledelsen i skolen er de som skal representere organisasjonen utad, derfor er det viktig for skolens videre arbeid med barnet og familien at ledelsen raskt involveres. I de fleste tilfeller vil det være normalt at en fra ledelsen har kontakten utad, også med barneverntjenesten. Dette kan være en form for «beskyttelse» og avlastning for læreren som melder saken, da det er de som skal være der for barnet og ha kontakt med familien i ettertid (Eriksen & Germeten, 2012, s. 185). Når det er mistanke om at et barn er utsatt for vold, skal ikke foreldre få innsyn før barnevern eller politi har gjort undersøkelser. Dette er pålagt slik at bevis ikke skal gå tapt, og at foreldre ikke har mulighet til å påvirke barnet i en retning som kan få barnet til og ikke oppgi de rette opplysningene om situasjonen i hjemmet. Da vil samtalen mellom barnevern og skole foregå anonymt. Om lærere er usikre på om de burde melde en sak eller ikke, kan man både som privatperson eller profesjonsutøver ringe inn anonymt å drøfte saken. Da skal ikke navnet på barnet eller foreldre oppgis (Eriksen & Germeten, 2012, s. 186).

### 3.3.3 Taushetsplikt

Taushetsplikt skal føre til en anonymisering av barnet og familien. Taushetsplikten berører videre to andre prinsipper. Ytringsfriheten verner om en mest mulig fri utveksling av opplysninger, og personvernet verner om å beskytte enkeltindivider mot at personlige opplysninger spres. Det finnes flere unntak for taushetsplikt som kan gi adgang til kommunikasjon og samarbeid mellom profesjonene, for å hjelpe voldsutsatte barn (Kjønstad, 2014, s. 15). Barnevernloven § 6-7 og enkelte bestemmelser i forvaltningsloven kan åpne i noen situasjoner for at taushetsplikten oppheves. Barnevernet har opplysningsplikt som gir rett til opphevelse ved samtykke fra foreldre,

om ikke opplysninger er gitt for å fremme barnevernets oppgaver og om det forebygger for liv, alvorlig skade og helse (Eriksen & Germeten, 2012, s. 83).

### 3.3.4 Anerkjennelse

For at mennesker skal samarbeide er en viktig faktor at man opplever å bli anerkjent av andre, og viser anerkjennelse tilbake. Begrepet anerkjennelse kan knyttes til å respektere og rose, at man forteller og hører positive verbale tilbakemeldinger (Jordet, 2020, s. 13).

Den norske psykologen Anne Lise Løvlien Schibbye har utviklet en dialektisk relasjonsteori. Denne relasjonsteorien bygger på det doble relasjonsprinsippet som kan forklares ved at man i en relasjon må forholde seg til andre og omgivelsene, samtidig som man ser seg selv utenfra, altså *selvrefleksjon*. Man må være i stand til å distansere seg fra seg selv, for å ta innover seg hvordan man påvirker andre slik at man er i stand til å *avgrense* seg selv. Videre må man prøve å sette seg inn i å forstå hvordan den andre tenker om seg selv, at man viser respekt for den andre personens grenser, slik at man føler på å bli *anerkjent* (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 23-25). Jordet (2020) viser til Schibbye forståelse av anerkjennelse som en holdning som kommer til uttrykk i praksis, i en relasjon hvor det som er sentralt er å møte den andre som et subjekt, altså ta den andres opplevelsesperspektiv (s. 87).

## 3.6 Det tverrprofesjonelle samarbeidet og barrierer for samarbeid

### 3.6.1 Tverrprofesjonelt samarbeid

I dag kan man se til hvordan det moderne samfunnet integrerer flere elementer ved menneskelivet og setter det i en organisert helhet, der det medfører at vi både homogeniseres og individualiseres. Dette gjelder både for barna i skolen og for de profesjonelle. Barndommen har blitt satt i en mer definert og systematisert orden, blant annet gjennom skoles etableringer og spredninger. I samhandling med arbeidsliv, utdanning, familie og sosiale ordninger har det utviklet seg både til å bli et universelt tilbud, samtidig som en mangeartet og fleksibel ordening som i stor grad kan møte flere behov i samfunnet og tenke mer helhetlig. Dagens barndom har med andre ord blitt institusjonalisert, samtidig som arbeidet med barn og ansvaret for dem har blitt mer profesjonalisert. Dette har over en lengre tid preget det moderne samfunnet, der en rekke ulike profesjoner ivaretar ulike oppgaver, og må inngå i et samarbeid med hverandre (Hammer, 2017, s. 123).

Lauvås & Lauvås (2004) beskriver at tverrprofesjonelt samarbeid defineres ofte som samordning, men mener samarbeid er noe mer enn samordning. Det er flere fagpersoners arbeid som sammenføres til en helhet, og blir en arbeidsform for organisering av arbeidet. Dette innebærer en helt annen form for avhengighet og nærhet i tid og rom mellom lærere og barnevernspedagoger (s. 53).

Ved et tverrprofesjonelt samarbeid bidrar flere yrkesgrupper eller profesjoner med sin spesialkunnskap. Flere profesjoner samarbeider på tvers av faggrensene for å nå en felles utfordring eller et problem, mot ett felles mål. De ulike fagpersonene er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne møte utfordringene for «barnets beste». De ulike instansenes spesialiserte kunnskaper kan bidra til å utvikle en felles forståelse av hva som er den riktige veien å gå for å hjelpe voldsutsatte barn. Behovet for samarbeid er preget av at ulike yrkesgrupper har varierende muligheter for observasjon og ulike



relasjoner med barnet. Samarbeidet preges videre av de enkelte mål og oppgaver den enkelte instansen har ansvar for, og mulighetene og begrensningene som ligger i lovverket som den enkelte instans arbeider etter. Ved å samarbeide kan det gi et mer helhetlig bilde av situasjonen- at det dannes et mer helhetlig perspektiv (Glavin & Erdal, 2020, s. 21- 24).

Målet med det tverrprofesjonelt samarbeid er å skape et felles engasjement mellom flere profesjoner for et prosjekt. Målet i en samarbeidsprosess er ikke at de ulike profesjonene skal bli like, men at de kan utfylle, lære og bli synlige for hverandre. Tverrprofesjonelt samarbeid kan derfor sees på som en metode som skal styrke flere yrkesgrupper og profesjoners arbeid sammen, ved å oppnå det felles målet som er satt slik at barn og foreldre skal oppleve og få en bedre tjeneste. Tverrprofesjonelt samarbeid er derfor ikke et mål i seg selv, men en metode for å nå de felles målene med barn og unge (Glavin & Erdal, 2020, s. 20-25)

Et slikt samarbeid kan bidra til å bygge kompetanse og øke kunnskapsnivået til de ulike instansene. Ved at lærere og barnevernspedagoger kan drøfte ulike problemstillinger, vil de to profesjonene få en større innsikt ved å dele og drøfte hverandres perspektiver, som kan sees i sammenheng med *lokal kollektiv autonomi*. Evaluering og vurdering av tiltak som iverksettes av et tverrprofesjonelt samarbeid, vil over tid kunne gi ny kunnskap og økt kompetanse. Med oppdatert kunnskap på sitt fagområde, og kjennskap til andre instansers roller og tilbud, er dette med på styrke og gjøre det mulig å lykkes med det tverrprofesjonelle samarbeidet (Glavin & Erdal, 2020, s. 22).

I samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger vil både elever, foreldre og profesjonelle bli berørte. Gjennom samarbeidet blir det derfor viktig å skape en fellesskapsfølelse, ny kunnskap og en erkjennelse som gir et mer helhetlig bilde over situasjonen (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 112).

### 3.6.2 Motstand og barrierer knyttet til det tverrprofesjonelle samarbeidet

Når man som profesjonsutøver skal melde en bekymringsmelding, forholde seg til regler om taushetsplikt og inngå i et tverrprofesjonelt samarbeid, kan dette utløse ulike typer av barrierer. Kjell Skogen (2004) beskriver at erfaring viser at omtrent i enhver organisasjon kan man finne mekanismer for å beskytte seg selv og motstand mot endringer. Dette forteller at organisasjoner som i lengre tid har utviklet sine egne måter å fungere på, ofte ønsker å bevare det slik. I det øyeblikket det prøves å endres på noe, kan det oppstå motstand og barrierer i form av motarbeiding. Dette kan komme til uttrykk på en åpen og aktiv måte, eller en mer passiv og stille måte. Når man skal kvalitetsutvikle det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen kan barrierer oppstå i ulike former (s. 75).

### 3.6.3 Psykologiske barrierer

Psykologiske barrierer er en sentral forståelsesramme når mennesker, som her er profesjonsutøvere i skolen og barnevern, uttrykker motstand ved endringsforsøk. I utviklingspsykologien vises det til at menneskets evne til å håndtere endringer i stor grad henger sammen med personers grunnleggende trygghet (Skogen, 2004, s. 76). En type barriere blir ofte synlig gjennom faktorer som trygghet og usikkerhet. Skogen (2004) anser denne dimensjonen som relevant på grunnlag av at det er en faktor som opptrer ofte. I sammenheng med lærere og barnevernspedagoger kan denne faktoren gjøre seg synlig gjennom skyldfølelse, behov for annerkjennelse og i sammenheng med

makt/underkastelse. Det kan også handle om usikkerhet knyttet til det å sende en bekymringsmelding på grunnlag av for lite kunnskap om vold i nær relasjon, eller at det blir en barriere knyttet til for lite kunnskap om barnevernprofesjonen. Videre kan det ligge usikkerhet rundt kontakten med foreldre og videre samarbeid. For mange kan det være en usikkerhet når et barn er utsatt for omsorgssvikt, at definisjoner i lovverket blir diffuse, og at mye går på skjønnsutøvelse (s. 76-77).

#### 3.6.4 Praktiske barrierer

Praktiske barrierer er en av de vanligste, mest synlige og av den mest konkrete arten. Skogen (2004) trekker frem tid, ressurser, uklare mål og systembarrierer som underkategorier (s. 77-78). Det er et kjent problem i dag at både lærerprofesjonen og barnevernprofesjonen har knapt med tid og ressurser, og om det er rom for tålmodighet i skolens hverdag preget av samfunnets krav om effektivitet og resultater (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 121). Mange skoler og barnevernprofesjonen lider av for lite ressurser i form av økonomi, som fører til en ressursmangel, og at det sammen blir en utløsende faktor for at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom profesjonene blir vanskelig. Økonomiske ressurser har også vist seg å hjelpe lite alene, men at det henger sammen med den faglige kompetansen. Glavin og Erdal (2020) mener at oppdatert kunnskap på eget fagområde, og kjennskap til hverandres profesjoners roller og tilbud er tiltak som må til for å lykkes med samarbeidet, og for at samhandlingen mellom tjenestene skal styrkes (s. 22). Skogen (2004) mener det er nødvendig å satse på forskning for å få frem ny og relevant kunnskap om de problemer man stilles overfor (s. 79).

Uklare mål er en hindring av alvorlig art, da det fører til at profesjonene ikke får utført det som er planlagt. Det vil være en vel anvendt ressurs å bruke mer tid på å arbeide frem et felles mål, slik at man opplever en konkret og felles forståelse fra start for enhver problemstilling man står ovenfor. Dette er noe alle må være ansvarlige for å gjennomføre gjennom kommunisering av en visjon. Profesjonene lider også av en byråkratisk oppdeling, der de i virkeligheten er delt i hver sin selvstendige del. Når nye arbeidsoppgaver dukker opp, kan det etablere seg ubøyelige strukturer innad i profesjonene, som kan føre til en barriere for utvikling av samarbeid og nytenking for barnets beste (Skogen, 2004, s. 80).

#### 3.6.5 Maktbarrierer

Den norske sosiologen Fredrik Engelstad (2005) oppfatter og definerer makt som evnen til å skape endringer i samfunnet, at man frembringer sosiale endringer (s. 13). Bolman og Deal (2014) beskriver at det finnes mange kilder til makt. I et tverrprofesjonelt samarbeid vil man møte ulik makt i varierende grad, det kan være posisjonsmakt, kontroll over belønninger, makt gjennom tvangsmidler, makt gjennom fagkunnskap, personlig makt og fortolkningsmakt. Det kan være profesjonsutøverne i samarbeidet som blir årsak til en maktkonsentrasjon, som hemmer et godt utarbeidet mål (Bolman & Deal, 2014, sitert i Johannessen & Skotheim, 2018, s. 36).

Å ha makt kan ha klare fordeler, man kan få lettere gjennomslag for sine mål og innspill. Makt kan derfor sees på som en nødvendighet dersom målet skal oppnås og verdier bli ivaretatt. I det tverrprofesjonelle møtet mellom lærere og barnevernspedagoger vil mye av makten ligge hos de som arbeider i barnevernet, da profesjonene operer med to ulike lovverk og jobber ut ifra ulike mandater. Dette kan også oppleves som en ulempe for de som sitter med makten. Som maktperson blir man mer utsatt for kritikk samtidig som

man sitter med et ansvar ved at makten skal utøves på en etisk og forsvarlig måte. Informasjon, kommunikasjon, samarbeid og åpenhet er fire faktorer man bør tilstrebe og benytte. Å være bevisst om makt og maktstrukturer i det tverrprofesjonelle møtet mellom lærere og barnevernspedagoger, er en forutsetning for å kunne håndtere den på en profesjonell og etisk måte (Skogen, 2004, s. 85).

### 3.6.6 Verdibarrierer

Organisasjonen profesjonsutøverne arbeider for kan være styrt av en rekke verdier, normer og tradisjoner. Det kan ofte støte imot den andre profesjonens verdistandpunkt. Dette behøver ikke å være i et organisasjonsperspektiv, men kan overføres til enkeltpersoner. Altså står både organisasjonen og den enkelte profesjonsutøveren i fare for å oppleve barrierer av verdimeessig årsak. Dette kan være barrierer med tanke på å melde saker inn til barnevernet, som kan ha en verdiårsak i forhold til når skoler melder. For det tverrprofesjonelle samarbeidet kan det handle om verdier og måloppnåelse, at profesjonsutøverne inn i samarbeidet jobber ut ifra ulike verdier (Skogen, 2004, s. 81).

## 3.7 Paulo Freire

Et godt tverrprofesjonelt samarbeid kan oppsummeres ved kommunikasjon, vise interesse for hverandre, ha tillit og forventninger, bygge et likeverdig felleskap, skape dialog og anerkjenne hverandres bidrag og beslutninger. Dette er viktige faktorer for å hemme barrierer for et tverrprofesjonelt samarbeid. En viktig forkjemper for disse verdiene var Paulo Freire.

Freire (1999) så nye veier gjennom bruken av fredelige midler for en omvelting av samfunnet. Å samtale, møte interesser, tillit og forventning, bygge et likeverdig felleskap og skape dialog skulle føre til en ny pedagogisk retning som forutså personlig innsats for å frigjøre menneskets evner, som Freire utdyper: «Hva slags pedagogikk behøves for at ethvert menneske skal ta sine rike muligheter i bruk?»- frigjøringspedagogikken. Denne pedagogiske retningen legger vekt på en problemrettet pedagogikk, der ingen skal utdannes av andre, men heller utdannes sammen med andre. Gjennom dialog og likeverdige møter med andre blir vi en del av virkeligheten, der vi tilegner oss verden og blir oss selv (s. 9-13).

### 3.7.1 Subjekt i eget liv

Med vekt på tverrprofesjonelt samarbeid er en forutsetning for en frigjørende pedagogikk at møtekulturen ikke er preget av utrygghet, at noen blir passive eller føler seg undertrykte. For at de involverte lærere og barnevernspedagoger skal oppleve å bli den beste utgaven av seg selv, fremhever Freire (1999) å få tilstrekkelig med veiledning, at alle blir sett på en måte at alle kan føle seg som likeverdige deltakere i det tverrprofesjonelle møtet. Det ligger et krav om at lærere og barnevernspedagoger må oppleve å bli møtt med tillit og klare forventninger, at det ligger en gjensidig respekt rundt partenes ulike ansvar. Et slikt utgangspunkt skaper rom for forandringer og forbedringer, der målet er å gjøre uvitende, passive og undertrykte profesjonsutøvere selvsikre, kritiske og aktive, det handler om å oppnå og være *subjekt i eget liv* (s. 13). Enhver profesjonsutøver deltar aktivt, og virkeligheten er ikke låst fast. Hvert individ oppfordres til å ta egne initiativer til å forandre og forbedre med egen innsats for å hjelpe seg selv og andre (Freire, 2002, s. 12).

### 3.7.2 Frigjøring

Det handler om «frigjøring», der en griper mulighetene til å fremtre som et subjekt, som Freire beskriver det: «Frigjøring er praksis: menneskers handling og tenkning stilt over sin tilværelse i hensikt å forandre den». Frigjøring må utspille seg i relasjon til andre, på eget initiativ gjennom dialog. Det er verken læreren eller barnevernspedagogen som frigjør hverandre, man oppnår frigjøring når en opplever seg selv som et subjekt, som bidrar i et fellesskap med andre. Ved å frigjøre seg selv ligger det et avhengighetsforhold til kommunikasjonen. Å skape kommunikasjon forutsetter at dialogen er til stede. Gjennom dialog fremheves hver enkelt profesjonsutøvers selvstendighet ved å være delaktig, tenke kritisk og dele tanker for å tilegne seg ny kunnskap. Det blir en kollektiv bevisstgjøring som har til hensikt å gjennomskue maktforhold og skape praktisk handling. Det belyser hvordan makt og herredømme kan forandres gjennom kollektiv handling (Freire, 2002, s. 63-64).

### Oppsummerende refleksjon

Å være en profesjonsutøver handler om koblingen mellom kunnskap og yrke. Det forventes at man har kunnskap gjennom utdanningen som andre uten utdanning ikke kan. Kompetansen den profesjonelle besitter skal vise begrunnelser og god praksis gjennom et tverrprofesjonelt samarbeid. Lovverk og statlige føringer setter en ramme for hvordan profesjonene skal arbeide, samtidig som yrkene preges av autonomi (Irgens, 2021, s. 77). Profesjonsutøvelse kjennetegnes dermed ved at man innehar posisjoner som gir makt, tillit og muligheten til å kunne vise faglig skjønn (Hammer, 2017, s. 124). Et godt tverrprofesjonelt samarbeid kan oppsummere ved å kommunisere, møte interessene til hverandre, ha tillit og forventninger, bygge et likeverdige fellesskap og skape dialog. Gjennom slike egenskaper demper man muligheter for at barrierer skal oppstå, samtidig som profesjonsutøvere kan oppleve en frigjørende pedagogikk der de får oppleve å være subjekt i eget liv (Freire, 2002, s. 63-64).

## 4 Metode

I det følgende kapittel vil jeg redegjøre for prosjektets metodiske tilnærming der jeg presenterer veien mot å bevare problemstillingen: «*Hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid for å ivareta barnets beste?*». Kapittelet vil belyse begrunnelser av de valgene som er tatt, altså belyse hvilket fundament resultatene bygger på.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Valget av hvilke fremgangsmåter man benytter seg av i en studie, er som oftest basert på hva man ønsker å finne ut av, altså er problemstillingen retningsgivende for hvordan prosjektet utformes. Ut ifra prosjektets problemstilling så jeg på kvalitativ innfallsvinkel som det beste valget av metode for å gjennomføre prosjektet. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at den brukes for å kunne beskrive menneskers opplevelser og erfaringer innenfor et tema. Ved en slik tilnærming vil fokuset være på prosesser, relasjoner og samspill mellom individer. Ved en kvalitativ innfallsvinkel prioriteres nærhet, der man får tilgang til hva individer tenker og føler (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Ifølge Postholm (2010) er det at man utforsker de menneskelige prosessene i en naturlig situasjon viktig. Nærheten sammen med fleksibiliteten denne måten å forske på tilbyr, kan gi tilgang til kunnskap som ellers kan være vanskelig å få fatt på. Fleksibiliteten til den kvalitative metoden ligger i de åpne spørsmålene, samt oppfølgingsspørsmålene som kan være til stor hjelp for å innhente den informasjonen som er helt relevant for studiets formål (s. 68-69).

Nærheten og det fleksible designet var styrker som veide opp for valget av kvalitativ metode, da det var den dyptgående forståelsen av lærere og barnevernspedagogers perspektiver, tanker og følelser jeg ønsker å samle inn. En vektlegger forståelse over forklaringer, at man utnytter nærheten til deltakerne snarere enn avstand. Ved å arbeide med nærhet og lytte til deltakernes erfaringer og tanker. En kvalitativ metode vil derfor, i motsetning til en kvantitativ tilnærming som gir en målbar data, få større innsikt i kvantiteter og kausaliteter heller enn kvantitativ metode som gir mer en overflatekunnskap (Tjora, 2017, s. 24).

#### 4.1.1 Fenomenologien

Denne måten å forske på sammenfaller med det fenomenologiske landskapet som har sine utspring fra filosofen Edmund Husserl. Fenomenologien ble et naturlig valg for dette prosjektet da formålet i oppgaven var å få en rikligere beskrivelse av lærere og barnevernspedagogers erfaringer, opplevelser og mening om det tverrprofesjonelle samarbeidet. Fenomenologien kan sees på som et begrep som peker mot interessen av å forstå de sosiale fenomenene fra intervjudeltakerens egne perspektiver, og beskriver sin forståelse ut ifra sine opplevelser. Målet er å få en så presis beskrivelse av personens erfaringer og forståelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45-46). I et fenomenologisk perspektiv blir begrepet «livsverden» forklart som en type forståelseshorisont som helt fysisk sett består av det vi omgås med i hverdagen, som blant annet mennesker og gjøremål. I «livsverdener» fremstår det vi omgås med slik vi umiddelbart forstår dem, og forholder oss til de slik de fremstår i lys av vår egen subjektive forståelse. Derfor ble et fenomenologisk perspektiv svært relevant for prosjektet, man graver frem menneskers egne tanker og følelser i en hverdagslig setting (Tjora, 2017, s. 113-117).

## 4.2 Intervju som forskningsmetode- Det kvalitative forskningsintervjuet

Ulike former for intervju kan utgjøre viktige forskningsredskaper som en som forsker kan nyttiggjøre seg av. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ulike sider ved intervjudeltakernes dagligliv ut ifra deres erfaringer og forståelse. Man søker altså etter å forstå intervjudeltakerens «livsverden». Begrepet «livsverden» belyser Kvale & Brinkmann (2019) som intervjuets formål om både å få tak i intervjudeltakerens erfaringer og forståelse, men også opplevelsesdimensjonen til intervjudeltakeren (s. 46). «Livsverden» handler derfor ikke bare om å beskrive forhold individer lever under, men søker opplevelsesdimensjonen til individet. På denne måten får man som forsker innblikk i en forståelse av hva som foregår i deltakernes bevissthet (Postholm, 2010, s. 68). Gjennom en fenomenologisk forankring til prosjektet, gav det meg mulighet å forstå deltakernes opplevelsesdimensjon gjennom deres erfaringer.

Forskningsintervjuet bygger på dagligdagse samtaler, men er samtidig en profesjonell samtale. Det dreier seg bokstavelig talt om synspunkter («views») som deles mellom («inter») to eller flere parter, altså er det en utveksling av synspunkter mellom to eller flere parter som alle samtaler om det samme, og skaper mening og forståelse om det samme temaet. Intervjuet søker kunnskap gjennom samtale som konstrueres i samspill mellom deltakerne. Et forskningsintervju går altså dypere enn den spontane utvekslingen mellom individer som skjer i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20-22). Gjennom intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål som gav meg mulighet til å undersøke erfaringene deltakerne hadde gjort seg på et dypere nivå, dette var ofte oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelle mer om det?», «hvordan følte det?» og «kan du beskrive det enda mer detaljert?».

I forskningsintervjuet til prosjektet ble deltakerne plassert sentralt, i det Kvale & Brinkmann (2019) referer til som narrativ kunnskap. Her er man mest opptatt av å analysere de personlige historikkene og situasjonene deltakeren har erfart, og da særlig ved bruk av det semistrukturerte intervjuet. Dette er ofte lange intervju som har som hensikt og innhente faser i deltakernes liv innenfor det valgte temaet, som i denne sammenheng kretset rundt tverrprofesjonelt samarbeid og voldsutsatte barn. Dette valget ble gjort på bakgrunn av å ivareta problemstillingen og den fenomenologiske vinkelen (s. 337).

Ved det semistrukturerte intervjuet var spørsmålene forhåndsbestemt, samt at deltakerne fikk alle de samme spørsmålene. Med denne metoden sto jeg fritt til å kunne stille oppfølgingsspørsmål ut ifra det deltakerne fortalte om, som gjorde intervjuene svært fleksible for å kunne hente dybdeinformasjon, samt refleksjonene deltakeren gjorde om de ulike temaene. Alle hovedspørsmålene ble stilt likt slik at alle deltakerne ble behandlet på samme måte, samtidig som intervjuene ble formet til en viss grad av deltakeren- da det kunne oppstå ulike oppfølgingsspørsmål ut fra deltakernes erfaringer. Med denne utformingen ga det rom for en avslappet samtale, samtidig som den utøvde profesjonalitet og opplevdes seriøst (Tjora, 2017, s. 116-117).

### 4.2.1 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier

Postholm (2010) beskriver at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Som forsker vil man selv utvikle en forståelse om det gjeldende temaet underveis (s. 127). Dersom jeg skulle møte alle deltakerne på samme måte var

det vesentlig viktig for meg å legge bort min forståelse, og forståelsen som ble bygd underveis. Det ble viktig under intervjuperioden at jeg var klar over meg selv og min rolle i intervjusituasjonen. Som i all kvalitativ forskning er hensikten med den fenomenologiske studien å få tak og løfte frem deltakerens synspunkt og erfaring. Det betyr at jeg som intervjuer måtte lytte til det deltakerne hadde å si, samtidig som jeg ledet oss frem til temaene i intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 79).

For meg var det viktig at jeg forholdt meg rolig og viste interesse for deltakerne. På denne måten skapes det en tryggere atmosfære som kan ha stor betydning for intervjuforløpet (Postholm, 2010, s. 82). Før gjennomføringen av intervjuene var det viktig at jeg som forsker gjorde et grundig forarbeid. Intervjusituasjonen krevde at jeg stilte spørsmål som deltakeren opplevde som relevante. Dette betyr at jeg måtte innhente kunnskaper om forskningsfeltet jeg forsket på. Dette understøttes av Kvale & Brinkmann (2019), som mener at forskere burde ha kunnskap om de temaene som tas opp. I fenomenologiske studier må forskeren alltid ha innhentet kunnskapen om temaene som tas opp på forhånd (Postholm, 2017, s. 80-82).

#### 4.2.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuet ble gjennomført i en skriftlig del gjennom spørsmål utviklet gjennom et program ved navn nettskjema, som var en sikker behandler av informasjon for å samle inn data over et spørreskjema på nett (Vedlegg 5). Grunnlaget for dette valget var for å korte ned hovedintervjuet som ble gjennomført med meg og deltakeren til stede. Spørsmålene i nettskjemaet var også mer generelle spørsmål der deltakernes helhetsbilde og refleksjoner ikke var like viktig.

Den muntlige delen av intervjuet hvilte på at det ble opparbeidet tillit til meg som forsker av deltakeren, som ble særlig viktig på grunn av det sensitive temaet. Intervjuene hadde en lengde på ca. 45 minutter som ble avgjørende for at deltakeren fikk tid til å reflektere og prate litt løst og fast. Da åpnet det seg muligheter for at deltakeren ble fortrolig med situasjonen, før de skulle reflektere og dele erfaringer om temaer som oppfattes som vanskelige og følsomme. Et lengere intervju kunne ha stått i fare for å slite ut deltakeren (Tjora, 2017, s. 116).

Det ble benyttet en diktafon under intervjuene for å ta opp lyd. Dette ga en viten om at man får med seg det som blir sagt, mens jeg i intervjusituasjonen kunne fokusere på deltakeren når de pratet, for å sørge for at vi hadde en god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Da kunne jeg også fokusere på utdypninger gjennom oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig (Tjora, 2017, s. 165-166).

#### 4.2.3 Utvalg

Når man gjør et utvalg av deltakere benytter man seg ofte av det som kalles en strategisk utvelgelse. Det innebærer at man velger deltakere strategisk- at man gjør et utvalg fra en målsetting om at materialet som samles inn får mest mulig potensiale til å belyse problemstillingen (Malterud, 2011, s. 56). En hovedregel for utvalget i kvalitative intervjustudier er at «det velges deltakere som har erfaring og kan uttale seg på en reflektert måte» (Tjora, 2017, s. 130). For å kunne bevare prosjektets problemstilling ønsket jeg å intervju tre lærere og tre barnevernspedagoger som alle hadde erfaringer med et tverrprofesjonelt samarbeid i oppstartfasen av voldssaker. Deltakerne hadde alt fra to til tretti års erfaring i yrkene.

Videre gjenstod spørsmålet om hvor mange deltakere jeg skulle rekruttere. Kvale & Brinkmann (2019) oppsummerer det enkelt og greit, at man skal «intervjue så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite». Om antallet av deltakere blir for stort kan det bli liten tid til å foreta en grundig og dyptgående analyse av intervjuene, men blir materialet for lite blir det også vanskelig å få en helhet, at oppgaven nærmest bygges opp ut ifra noens meninger eller opplevelser. Som et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser beskrives det som en fordel å ha et mindre antall intervjuer og bruke mer tid på å analysere intervjuene (s. 148).

Rekrutteringen foregikk i første omgang over e-post, der jeg kontaktet rektorer fra ulike skoler og barnevernledere i ulike kommuner. Ved å kontakte rektorer og barnevernledere direkte ga ingen medvind, derfor endte jeg opp med å kontakte noen bekjente som deretter tok kontakt med personer de trodde ville passe inn i prosjektets kriterier. Med tanke på at det her ble et mellomledd har jeg også tenkt på om jeg kunne gjort det på en annen måte, ved at de bekjente «luftet» prosjektet for flere, slik at det ikke ble noe mellomledd. Jeg valgte i midlertidig og ikke gjøre det for at det kunne svekke interessen for å stille opp. Etter hvert som deltakerne sa ja til å delta i prosjektet, sendte jeg ut en skriftlig henvendelse der jeg presenterte meg selv og prosjektet, og undersøkte om de fant prosjektet interessant. Videre ble det sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1) på e-post i henhold til at samtykke var informert og kravet om konfidensialitet (NESH, 2021).

Alle deltakerne i prosjektet fikk velge mellom en fysisk eller digital form som intervjuet skulle utføres i. I og med at verden var preget av korona, og Teams var det daværende interaktive møteverktøyet, ble fire av intervjuene gjennomført over video. Under videosamtalen ble kun lyd tatt opp gjennom en ekstern godkjent lydopptaker. De to intervjuene som ble utført fysisk, ble utført på deltakernes arbeidsplass. Det var et bevisst valg å la de selv få velge hvor intervjuet skulle bli utført, da det var en kjent plass for dem selv som kunne skape en trygghetsfølelse.

#### 4.2.4 presentasjon av deltakere

I dette prosjektet er det totalt seks deltakere, tre lærere og tre barnevernspedagoger fra to ulike fylker i Norge. Alle deltakerne hadde erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid for å ivareta barnets beste. Flere hadde også erfaringer med barn som er utsatt for vold i nær relasjon. Når jeg her nevner erfaringer så ønsker jeg å utdype det til at det ikke handler om hvor lang fartstid de har i yrket, men om deltakerens opplevelse av erfaring- at de selv sitter på en følelse av at de hadde erfaring nok til å kunne delta til dette prosjektet. Jeg opplevde ved noen intervju at deltakere beskrev at de følte de ikke hadde nok erfaring om barn som var utsatt for vold, og at noen opplevde det som vanskelig å skulle dele sine erfaringer om et samarbeid. Som en deltaker beskrev: «Da må jeg nesten si at jeg kan ikke komme på å ha hatt noe samarbeid med barnevernspedagoger i det store og hele», men etter litt refleksjon gav deltakeren masse nyttig informasjon som var svært relevant til prosjektet.

Deltakerne fikk alle utdelt fiktive navn slik at de ble hemmeligholdt, og at prosjektet ikke skulle føre til noen konsekvenser for dem å delta. Lilja, Lukas og Gustav har lang fartstid i yrket som lærere, og Emilie, Tiril og Nora har lang fartstid og arbeider i barnevernet. Jeg har valgt og ikke presentere noe ytterligere om deltakerne da det ikke vil ha noe relevans for prosjektet, og for å ivareta deltakerne slik at deres anonymitet ble sikret gjennom hele prosjektet (NESH, 2021).



#### 4.2.5 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

Jeg begynte utformingen av intervjuguiden i desember 2021, og ferdigstilte den i midten av januar 2022. I den samme tiden leste jeg andre masteroppgaver og tidligere forskning om tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern, og innhentet kunnskaper om barn som er utsatt for vold. Kvale & Brinkmann (2019) skriver at «det kreves at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet» (s. 170). Dette viser til at det var viktig for meg å danne meg et større bilde og en mer helhetlig oversikt over hva som var gjort tidligere på feltet. Ved at jeg innhentet og dannet meg et større bilde over temaet, ble det også enklere for meg å sette meg inn i deltakernes erfaringer og opplevelser, samt at jeg kunne stille de «rette» oppfølgingsspørsmålene for å finne svar på min problemstilling. For at intervjuguiden skulle være oversiktlig ble spørsmålene fordelt ut over fem tema (vedlegg 3). Dette ga deltakerne og meg selv noen rammer for tematikken. Det ble klargjort på forhånd at deltakerne sto fritt til å snakke bredt om temaet og at det var greit å snakke overlappende om noen temaer. Det var viktig at de følte at det var en fri samtale, selv om vi hadde ulike tema og forholde oss til (Tjora, 2017, s. 157-158).

Det ble gjennomført ganske tidlig et prøveintervju av en bekjent som arbeider som pedagog. Der fikk jeg innblikk i hvordan lærere arbeider rundt de tverrprofesjonelle møtene, samt hvordan man ivaretar barn som er utsatt for vold. Jeg fikk også en tidsramme på hvor lenge intervjuet varte. Dette ble inspirasjonen til å videreutvikle den videre intervjuguiden. For å forberede meg på den videreutviklet intervjuguiden ble det gjennomført et prøveintervju av en person med erfaringer både i rollen som intervjuer og deltaker. Hensikten bak dette var at jeg fikk en kvalitetssjekk av meg som intervjuer og en kvalitetssjekk av selve intervjuguiden. Her fikk jeg kontrollert at spørsmålene jeg stilte var åpne nok, og at intervjuguiden vekslet mellom fullstendige formulerte startspørsmål til hvert enkelt tema, og mer samtalerettet oppfølgingsspørsmål for at intervjuet skulle ha en god flyt og opprettholde en profesjonalitet (Tjora, 2017, s. 159).

Selve formuleringen av intervjuguiden ble inspirert av Kvale & Brinkmann (2019), der den ble forsøkt utformet så åpen som mulig- at spørsmålene var utformet slik at deltakeren ble oppfordret til å beskrive så nøyaktig som mulig det de hadde opplevd, hvilke følelser de hadde om temaet og hvordan de handlet. Spørsmålene skulle søke etter beskrivelser som var mest mulig nyanserte (s. 47). Under utformingen tok jeg hele tiden stilling til *hvorfor*- hva er formålet med studien. Spørsmålene ble utformet fra konkrete spørsmål i starten av hvert tema som for eksempel: «Kan du fortelle om hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid foregår?», til at det ble avløst av mer abstrakte spørsmål som: «hvordan opplever du dette samarbeidet», som skulle ha en positiv innvirkning til at det ble en flytende samtale, og at deltakerne skulle gi utfyllende svar.

### 4.3 Analyse- og tolkningsprosess

#### 4.3.1 Transkribering

Ifølge Kvale (1997) finnes det ikke en regel på hvordan man skal oversette muntlig form til skriftlig form, men at man skal vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjonen ut ifra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen. Det blir også understreket at det er viktig å tydeliggjøre hvordan man har valgt å gå frem (Kvale, 1997, referert i Tjora, 2017, s. 173). I prosjektet valgte jeg å transkribere materialet selv. Dette ble gjort fordi jeg skulle bli godt kjent med min egen empiri, og jeg kunne se til at kommentarer,

bevegelser eller andre uttrykksmåter ble inkludert slik at jeg ikke mistet noe av materialet, eller at noe skulle bli tolket feil. Det ble derfor viktig for meg å transkribere intervjuene så raskt som mulig, da jeg hadde ulike uttrykksmåter eller annen informasjon som ikke var tatt opp med diktafon friskt i minnet. Intervjuet av Tiril og Lilja ble transkribert samme dag som intervjuet foregikk, mens de fire siste intervjuene av Emilie, Gustav, Lukas og Nora ble transkribert noen dager senere. Det finnes ulike måter å transkribere materialet på, avhengig av formålet med transkripsjonen. Tjora (2017) beskriver at det vil være smart å være detaljert under transkripsjonen, slik at man ikke mister viktige aspekter som man ikke ser viktigheten av der og da (s. 173-174). Av hensyn til pålitelighet og lojalitet ovenfor deltakerne, valgte jeg å transkribere materiale ordrett med unntak av at transkripsjonen ble skrevet ned på bokmål for å anonymisere deltakerne. Stedsnavn og personnavn ble anonymisert fortløpende.

Under transkripsjonen ble alle av deltakernes pauser som «mhm»-er og «eh»-er tatt med, slik at materialet var så likt intervjuet som mulig. Det ble inkludert transkripsjonsnøkler øverst i hvert av dokumentene til de ulike intervjuene (vedlegg 4), der det ble beskrevet med tegn hva ulike hendelser i teksten betydde. Jeg valgte å gjøre en så nøyaktig transkribering som mulig for å arbeide tett opp mot den fenomenologiske forankringen, der jeg ønsket å ha tak i deltakernes «livsverden». For å kunne forstå deres følelser og erfaringer ble det derfor viktig å transkribere materialet så nøyaktig som mulig.

Under transkriberingen lyttet jeg først gjennom det gjeldene intervjuet en gang, før jeg begynte transkriberingen. I etterkant av transkriberingen hørte jeg gjennom intervjuet på nytt, for å forsikre meg om at jeg ikke hadde skrevet ned noe feil eller glemt noe. Transkripsjonen ble lyttet til i halv hastighet mens jeg skrev parallelt mens jeg lyttet. Alt ble skrevet ned i en tabell laget i Word, der jeg gjorde det tydelig hva som var mine utsagn og deltakerne sine. Jeg lyttet totalt 3 ganger per intervju for å bli godt kjent med materialet.

#### 4.3.2 Analysearbeid

I kvalitative studier starter analyseprosessen ofte samtidig med når man samler inn data, og fortsetter gjerne under transkriberingsfasen. Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet*. Om det ikke er angitt et mål, blir det vanskelig å vise veien. Ut ifra det har man gjerne et klart fokus som gjør at man tolker kontinuerlig gjennom hele intervjuets gang, og baner en vei mot målet ut ifra den valgte problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 217). Et eksempel på refleksjoner jeg gjorde underveis i intervjuforløpene var da barnevernspedagogen Emilie fortalte om en elev, der det var mistanke om vold. Emilie fortalte hvordan denne eleven hadde flyttet på tvers av kommuner hver gang barnevernet ble tilkalt, og hvordan dette hadde gått inn på henne, man kunne merke at dette var en hendelse som hadde satt spor. Det var en redsel for at det ikke ble gjort nok for å hjelpe. Denne opplevelsen fikk meg til å tenke på hvordan slike opplevelser kan påvirke lærere og barnevernspedagoger. Dette var refleksjoner som jeg tok med meg videre inn i de neste intervjuene, at det var mye følelser rundt det som ble skildret.

På tross av at det ble gjort analyser underveis, er det prosessen som foregår under bearbeiding av empirien som sammenfaller med analyseprosessen. Analyseprosessen kan for noen virke rotete og «synsete». En gjennomarbeidet og veldokumentert analyse er derimot det som skiller en vitenskapelig tilnærming fra en slik «synsing». En analyse er derimot det som skal bygge bro mellom empiri og resultat. Empirien skal organiseres,

fortolkes og sammenfattes med utgangspunkt i problemstillingen. Det er i denne delen at jeg som forsker må ta stilling til betydningen av min rolle og posisjon i alle ledd i forskningsprosessen. Det er også i denne prosessen at forskeren legger ut sin forståelse, der nye perspektiver på feltet blir presentert (Malterud, 2011, s. 91).

Oppgaven min ble å lese over mine 78 sider med transkripsjon, og finne ut av hva empirien min handlet om. Det ble viktig i prosessen å presentere deltakernes intervju på en best mulig måte slik at de ble gjenfortalt så korrekt som mulig. Gjennom å holde meg åpen og nær empirien ble det utarbeidet kategorier ut ifra deltakernes utsagn, samt at jeg ønsket å finne ut av hver enkelt persons fortelling handlet om.

Jeg valgte å benytte meg av sosiologene Glaser & Strauss sin metodiske tilnærming, «Grounded theory». Innenfor denne tilnærmingen er det utviklet en analysemodell kalt «the constant comparative method of analyses» som er en gren av grounded teori. Denne tilnærmingen utvikler teori i møte med den innsamlende empirien (Postholm, 2010, s. 87). Dette gav meg mulighet til å få en empiribasert tilnærming, der teorien ble utviklet ut ifra empirien, der jeg så etter sammenhenger mellom kategoriene, altså gav det meg en forståelse rundt sammenhenger jeg fant i empirien (Malterud, 2011, s. 174). Dette er en induktiv metode som innebar at jeg som forsker måtte prøve å legge til side mine egne subjektive, individuelle teorier slik at empirien talte for seg selv, og at jeg som forsker ikke lot mine perspektiver påvirke teorien som ble utviklet (Postholm, 2010, s. 87). Selv om jeg hadde satt meg godt inn i det valgte landskapet, ble det viktig å ha et avklart og bevisst forhold til mine antagelser om det jeg studerte, slik at ikke mine antagelser var styrende for prosjektet. Under analyseprosessen arbeidet jeg ut ifra *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*, hentet fra «Grounded theory» samtidig som jeg grupperte materialet i ulike temaer.

#### 4.4 Kvalitet i kvalitative studier

Når det gjelder kvalitet i studiet, kan det benyttes ulike begreper for å drøfte kvaliteten i kvalitative studier. Jeg har i denne studien valgt å benytte meg av pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet), og generaliserbarhet. Dette handler om at valgene som blir tatt er velbegrunnet, og at man har arbeidet systematisk for å oppnå troverdige resultater i prosjektet (Tjora, 2017, s. 231-232).

*Gyldigheten* i studiet dreier seg om at man har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276-277), at svarene man finner i sin forskning har en sammenheng med de spørsmålene som ble stilt (Tjora, 2017, s. 232). En indre gyldighet handler om at valgene som blir besluttet er basert på utvalget, og er logiske, i den grad at utvalget kan kjenne seg igjen i meningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). I denne sammenheng ble det viktig at deltakerne «Tiril», «Lilja», «Emilie», «Gustav», «Lukas» og «Nora» kjente seg igjen i tolkningene som ble gjort av meg om deres erfaringer og opplevelser om tverrprofesjonelt samarbeid og elever som er utsatt for vold. I fenomenologiske studier bekrefter også Postholm (2010) at beskrivelsene og erfaringene skal stemme overens og er gjenkjennbart for utvalget (s. 137).

Når man snakker om *Pålitelighet* handler det om forskningsresultatenes troverdighet, at studie er gjennomført på en tillitsvekkende måte når det kommer til datamateriale og resultatene. Det er dette jeg har forsøkt å gjøre i dette kapitlet ved å beskrive min forskningsprosess, og mulige påvirkninger og innvirkninger i prosjektet. Med tanke på intervjustudier blir pålitelighet spesielt diskutert i sammenheng med å stille ubevisste

eller ledende spørsmål, eller om jeg har vist større interesse for noen tema eller svar enn andre. Jeg har i alle intervjuene forsøkt å holde meg så nøytral som mulig, uten at jeg kan si noe om at dette er gjort ubevisst. Om det ubevisst ble gjort, så håper jeg at det i minst mulig grad har påvirket deltakerne og svarene de gav (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276-277).

Kodingen og transkripsjonen kan også ha betydning for studiets pålitelighet. Koding og transkripsjonen må være gjort på en måte som viser det faktiske innholdet av intervjuene, og at prosessen er gjennomført på en god måte. Det vil alltid være ønskelig med en høy pålitelighet i intervjufunnene, da man ikke ønsker at den subjektive tekningen til forskeren skal ta mye plass, men man må passe på at man ikke har en for sterk fokusering på pålitelighet, da det igjen kan påvirke forskerens kreative tekning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Ambisjonen om å holde en høy pålitelighet er noe som har vært i tankene gjennom hele prosjektet. Dette har ført til at jeg som forsker hele tiden har hatt et kritisk blikk på alle valgene som er besluttet, og et blikk på meg selv som forsker og det arbeidet som ble gjort. Noen av de vanskelige begrunnelsene lå i intervjudelen, om jeg hadde stilt åpne nok spørsmål slik at jeg ikke ledet deltakeren og gav føringer for deltakernes svar. Transkriberingen ga utfordringer ved at jeg skulle holde meg helt nøytral, slik at transkripsjonen ikke bar preg av mine subjektive tanker om temaet.

*Generaliserbarhet* forteller noe om den kunnskapen som kommer til synet gjennom studien, kan overføres til andre sammenhenger. I hvilken grad studie er generaliserbart bestemmes ikke av om kunnskapen er direkte overførbart til andre kontekster, men det handler om at mine oppfatninger av forskningen skal være gjenkjennbart slik at en eventuell leser skal oppleve en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er beskrevet, altså naturalistisk generalisering. Et eksempel kan være at lærere og barnevernspedagoger opplever dette prosjektet som beskrivende nok til at det kan gi grunnlag til å betrakte hvordan man kan samarbeide på nye måter, eller at beskrivelsene i prosjektet hjelper lærere og barnevernspedagoger til å forstå seg selv og sitt eget samarbeid (Postholm, 2010, s. 51). Et grunnlag for at naturalistisk generalisering er til stede er det Postholm (2010) beskriver som tykke beskrivelser. Begrepet tykke beskrivelser referer til en detaljert beskrivelse av en situasjon, handling eller et fenomen som er relevant for forskningsområdet (s. 51). Beskrivelsen av konteksten må være utført på en detaljert måte, slik at leseren får mulighet til å forstå den situasjonen, handlingen eller fenomenet som beskrives. Dette vil gi rom for at leseren kan analysere og tolke det som beskrives, slik at leseren selv kan bedømme hvorvidt funnene vil ha gyldighet for leserens egne forklaringer (Tjora, 2017, s. 239). I dette prosjektet kan det trekkes inn mot hvorvidt de seks deltakerne kan si noe om andre lærere og barnevernspedagogers erfaringer i arbeid med tverrprofesjonelle møter, og i arbeidet rundt elever som er utsatt for vold. Her beskriver Postholm (2010) at tre til fem deltakere vil gi et godt bilde og et bra grunnlag for å dekke temaet. Gjennom hele metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive mine tanker, valg og fremgangsmåte slik at en leser kan forstå hva som er gjort og hvilke tanker som er tenkt i dette prosjektet. Ved å benytte meg av metodiske valg som er tjenlig for formålet det skal brukes i, og ved å forankre mine funn opp imot tidligere forskning, vil dette være med på å styrke gyldigheten til dette studiet (Tjora, 2017, s. 232-234).

## 4.5 Forskningsetikk og etiske betraktninger

I løpet av studie har det vært viktig for meg å forholde meg til ulike etiske problemstillinger, enten av hensyn til deltakerne i min studie, barna som blir omtalt under intervjuene, leserne av studiet og hensyn til en ordentlig vitenskapelig praksis. Et viktig moment innenfor intervjuforskning er etiske problemstillinger, da man på et vis utforsker andre personers privatliv og/eller opplevelser og legger det ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 99). Etiske problemstillinger er noe som preger et helt forløp i en intervjuundersøkelse der man burde ta hensyn til etiske problemstillinger fra start av, og helt til den ferdige oppgaven foreligger. Dette kan oppsummeres ved at deltakeren ikke skal komme til skade (Tjora, 2017, s. 175).

I alle deler av forskningsprosessen ble det gjort en grundig vurdering rundt etikk, moral og meg som forsker i arbeidet. Det ble vesentlig for meg å ha en kritisk refleksjon rundt min egen forståelse, og anerkjennelse av at oppgaven skapes gjennom meg som forsker. Med stort engasjement for temaet ble en utfordring å unngå og gå frem på en måte som ga svar og resultater som jeg ønsket skulle komme frem, derfor ble det høyst relevant å benytte meg av metoder som tilfredstilte både de vitenskapelige og etiske kravene.

Prosjektet ble vurdert i samsvar med personvernlovgivning av Norsk Senter For Forskningsdata (NSD) i februar 2022 (vedlegg 2), samtidig som jeg hele tiden har forsøkt å gjennomføre prosjektet i tråd med forskningsetiske retningslinjer, som beskrevet i den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). For denne masteroppgave ble det relevant å innhente deltakernes samtykke, sikre konfidensialitet og legge til vurdering hvilke mulige konsekvenser min studie kunne ha å si for deltakerne. En annen faktor var å vurdere hvilke konsekvenser intervjuet kunne medføre for den som ble intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97).

I og med at temaet dette prosjektet omhandler er sensitivt, ble det naturlig å reflektere over hvordan dette intervjuet kunne påvirke deltakerne, hvilke skader eller ubehag samtalen kunne bringe frem. Derfor ble det viktig å forsikre deltakerne om at de hadde muligheten til å trekke seg når som helst, og det å begrense følelsesmessige problemer som følge av intervjuet (Tjora, 2017, s. 175).

Anonymisering ble også en svært viktig del. Både anonymisering av deltakeren, og anonymisering av det som ble fortalt. Dette er viktig for å kunne ivareta deltakeren, samt det materialet som fremkommer av intervjuet. Ved at det blir tydeliggjort og gjentatt i samtykkeskjemaet, intervjuguiden og ved møtet, opplevde jeg at de følte seg trygge og ivaretatt, at ingen informasjon skulle komme på avveie (Tjora, 2017, s. 175-178). Det ble gjort et valg der jeg ikke så det som hensiktsmessig å presentere deltakernes utdanning eller fartstid i yrket. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at de kunne bli gjenkjent som deltakere på bakgrunn av deres utdanning, og det hadde heller ikke noe hensikt i forhold til problemstillingen.

Til tross for at noen av intervjuene ble gjennomført gjennom Teams ble det ikke tatt opp bilde under intervjuene, men det ble tatt opp lyd som tidligere nevnt. Det ble derfor viktig å opplyse deltakerne om hvordan disse opptakene ville bli oppbevart. I dette tilfelle ble det utarbeidet en datalagringsplan på forhånd. Om deltakeren ønsker at noe av informasjonen ikke skulle bli med på opptak, ble også det tatt hensyn til (Tjora, 2017, s. 166-167). Med tanke på konfidensialitet og anonymitet ble all informasjon som ble hentet inn fra deltakerne behandlet fortrolig. Ingen av personopplysningene ble lagret

digitalt, da jeg hadde lånt en ekstern godkjent diktafon. Under transkriberingen ble alle identifiserbare momenter anonymisert under transkripsjonen.

## 5 Resultat av analyse

### 5.1 Fremgangsmåte i analysearbeidet

I forberedelsesfasen begynte jeg med analysearbeidet i etterkant av transkripsjonene. Jeg startet med *åpen koding*, som handler om å gå inn i empirien uten å ha noe mål for hva man skal se etter, men notere stikkord underveis i margen som virket interessant for prosjektet. Jeg begynte å lese over alle transkripsjonene, for så å lese over på nytt igjen. Den andre gangen stilte jeg meg spørsmål til hva det her egentlig handlet om, samtidig som det ble skrevet stikkord i margen. For hvert utsagn ble det skrevet inn en kategori som jeg mente var dekkende for det som ble uttrykt av deltakeren. Dette ble gjennomført i alle seks intervjuer. Om jeg oppdaget nye koder utover i kodingsfasen gikk jeg tilbake for å se om noe var oversett i de foregående intervjuene (Postholm, 2010, s. 88). Når denne fasen var over satt jeg igjen med mange ulike koder som deltakerne hadde formidlet.

Psykologiske barrierer	Makt- og verdibarrierer	Praktiske barrierer
<ul style="list-style-type: none"><li>•Tvil og usikkerhet</li><li>•Følelse av og ikke bli tatt på alvor</li><li>•Frykt</li><li>•Bekymringer</li><li>•For lite kunnskap om den andre profesjonen</li><li>•For lite kunnskap om taushetsplikt</li><li>•Manglende tillit til hverandre</li><li>•Føler seg ikke anerkjente av den andre profesjonen</li><li>•Uforutsigbarhet</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Posisjoner som er satt</li><li>•Profesjonene arbeider ikke ut ifra samme verdistandpunkt</li><li>•Store spillerom</li><li>•Lovverk</li><li>•Konflikt</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Mangel på tid</li><li>•Arbeider ikke ut ifra samme mål</li><li>•Mangel på ressurser</li></ul>

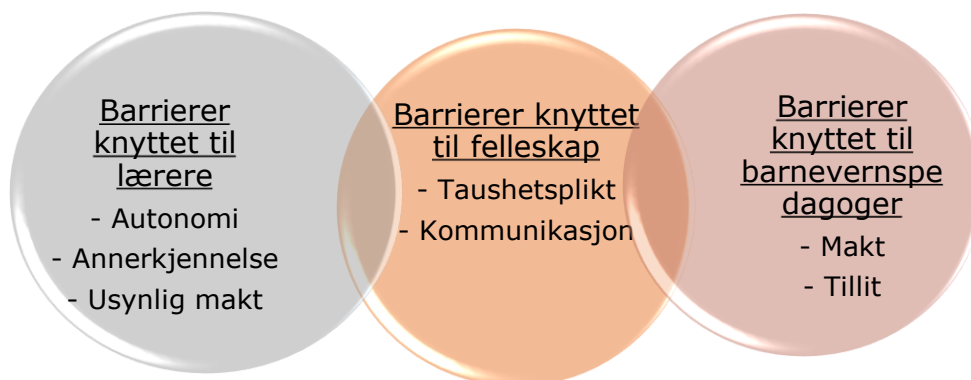
**Figur 1** Oversikt over de mest fremtredende kodene i empirien, Utaker 2022

Tabellen over viser noen av de mer fremtredende kodene som gikk igjen gjennom alle intervjuene. I ettertid har jeg sortert kodene under de ulike barrierene som var mest fremtredende i samarbeid for å gjøre det mer oversiktlig. Videre forsøkte jeg å se sammenhenger mellom de ulike kategoriene, og gruppere de på bakgrunn av det deltakerne hadde beskrevet. Kodene ble samlet under mer overordnede begreper eller temaer, og jeg satte da igjen med begrepene «samarbeid», «usynlig makt/makt», «taushetsplikt», «kommunikasjon» og «konflikt». Denne delen av prosjektet kan sees i sammenheng med *aksial koding* som omhandler å sortere de kodene i tabellen vist over, til mer overordnede kategorier. For å komme frem til disse kategoriene stilte jeg meg spørsmål til *hvor, når og under hvilke forhold* disse kategoriene oppsto i (Postholm, 2010, s. 89-90).

Som hjelp til å se når disse kategoriene oppsto, kategoriserte jeg svarene som var innhentet fra intervjuene inn i mer generelle temaer. Transkripsjonen ble fordelt utover totalt 5 temaer, «hva oppleves som vanskelig i et tverrprofesjonelt samarbeid», «hva oppleves som viktig», «positive og negative sider ved et samarbeid», «erfaringer med et tverrprofesjonelt samarbeid» og «hvilke følelser frembringer et positivt og negativt samarbeid». I kodefasen var formålet å fremheve og sette ord på viktige funn i datamaterialet som ble gjort i form av markeringer, stikkordsoppsummeringer og refleksjonsnotat. Nå ble det videre viktig å hente ut essensen og hvilke følelser som deltakerne kjente på, og under hvilke forhold følelsene oppsto.

Da jeg var ferdig med å kode empirien for videre å sette opp generelle temaer begynte jeg å sortere materialet for å finne kjernekategoriene, altså de kategoriene som var beskrivende og favnet alle kodene som dannet en helhet over materialet. Å arbeide frem kjernekategoriene tilsvarer det Postholm (2010) beskriver som *selektiv koding* (s. 90).

For å gjøre leseopplevelsen ryddig ble funnene av de nye kategoriene satt inn i et venn-diagram som viser hvilke temaer som i stor grad var beskrivende for funnene i empirien. Det ble gjort et skille mellom lærere og barnevernspedagoger da profesjonene jobber ut ifra ulikt mandat. Venn-diagrammet ble for meg en støtte i å sortere kategoriene under analysearbeidet.



**Figur 2** Oversikt over de nye kategoriene som gir en mer helhetlig og dekkende beskrivelse av funn, Utaker 2022

## 5.2 Resultat av analysearbeidet

I dag er tverrprofesjonelt samarbeid en viktig strategi for å sikre elever som er utsatt for vold god oppfølging slik at de kan oppleve å få god hjelp og hjelp i tide. Prosjektets fenomenologiske forankring har gitt meg innsikt i de seks deltakernes erfaringer i et tverrprofesjonelt samarbeid. I dette kapittelet vil jeg presentere analysen av det empiriske materialet som er samlet inn gjennom intervjuene av lærere og barnevernspedagoger. Over de neste syv avsnittene vil jeg vise til utsagn fra noe av det deltakerne har beskrevet, der det er plukket ut deler som vil være beskrivende og relevant for prosjektet. Utsagnene viser til det som kan sees på som kjernen i de ulike kategoriene, med fortolkninger.



## 5.3 Tverrprofesjonelt samarbeid og barrierer for samarbeidet

### 5.3.1 Det tverrprofesjonelle samarbeidet

Da deltakerne ble forespurt hva de legger i begrepet tverrprofesjonelt samarbeid var det en noenlunde lik enighet om hva formålet med et tverrprofesjonelt samarbeid er, og burde være. Det var en felles enighet om at de alle jobber mot et felles mål i samarbeid med andre profesjoner. Det er også en enighet blant lærerne at saken blir drøftet med ledelse og at barnevernet må ta stilling til om det skal anmeldes til politiet. Om saken er av den alvorlighetsgrad at barnevern må gripe inn ble lærerne Lilja, Gustav og Lukas forespurt om å dele sine erfaringer om hvordan det er å samarbeide med barnevernstjenesten fra et lærerperspektiv. Her trekker alle frem at de sitter med en opplevelse av at det er et samarbeid på barnevernets premisser, og at de føler seg litt utelatt, som Lukas beskrev det:

«Det er kanskje et samarbeid på barnevernets premisser skulle jeg til å si. De får masse informasjon og vi får ganske lite tilbake. Jeg føler vi bare auser ut av oss av det vi har, uten at vi får diskutert det noe mye med barnevernet. Vi er liksom en «melkeku» som gir fra oss informasjon. Vi mangler litt informasjon. Det hadde kanskje ikke hjulpet meg noe, men du ires jo- man mangler et helhetsbilde. Jeg føler ofte at saken ruller litt på siden av meg, og at jeg som lærer står i det med elevene daglig, og er mest opptatt av å gjøre det best mulig for dem, og vet ofte lite om hva som er bakgrunnen. Det kommer i den store sekken med bekymringsmeldinger om omsorgssvikt».

Utrykk som «auser» og «melkeku» gir uttrykk for at Lukas opplever det som utfordrende å ha tilgang på lite informasjon i enkelte saker, men påpeker også at han ikke tror han hadde ønsket å ha det mandatet som barnevernet sitter med. Lukas beskriver videre hvordan informasjon om saken kan være på både godt og vondt:

«Jeg tenker at det er noe som vi ikke har noe mandat til å gjøre noe med. På en måte er det bra og ikke ha så mye informasjon, men på en annen side er det vanskelig for at kanskje kunne man gjort noe annerledes, eller gjort noe mer for den eleven».

Alle tre lærere beskriver på hver sin måte opplevelsen av og ikke få tilstrekkelig med informasjon og at det kan være en grunn til følelsen av å bli utelatt. Bruken av uttrykket «ires» gir tegn til at det kan oppleves vanskelig og ikke kan være fullt så støttende for barnet i saker der det er mistanke om vold. Barnevernspedagogen Nora beskriver videre at det kan oppleves vanskelig i saker der de får diskutert saker i liten grad med barnevern. At kommunikasjonen kan oppleves til tider vanskelig, og at det er problematisk og skal få til et samarbeid når det er stor mangel på ressurser både i skolesektor og hos barnevernet.

«Man kan jo ønske mye, men så er det ikke alltid man får det til, fordi det koster for mye, det blir for tidskrevende, man har ikke ressurser til det. Slik at man ikke helt strekker til sånt sett da».

Lukas trekker frem at grunnen til at det kan føles vanskelig å ha tilgang til lite informasjon, er at man ikke får dannet et helhetsbilde, at det mangler noe som kunne ha vært til nytte for å hjelpe det barnet som er i barnevernstjenesten. De to resterende lærerne gir også uttrykk for at mangelfull informasjon kan være en faktor til at de kan

kjenne på at de er utelatt, eller at saken ruller litt på siden. Emilie som arbeider i barnevernstjenesten, forteller at hun har fått mange tilbakemeldinger fra lærere om at de opplever å få for lite informasjon, for å kunne ivareta og hjelpe barnet på en best mulig måte:

«Det er mange som gir oss tilbakemelding på at det er for lite informasjon og vil gjerne ha så mye mer, at det ofte blir et hinder i samarbeidet, at det blir for mye fokus på det. Det stagnerer litt fordi det er en annen part som sitter på den andre siden og ikke får nok. Men vi kan jo heller ikke bare gi ut alt av informasjon, at taushetsplikten og personvernregler kan sette kjepper i hjulet noen ganger».

Dette utsagnet viser Emilie til at det er mange lærere som går og føler på en informasjonsmangel og rådløshet, og at dette bekrefter følelsene Gustav, Lilja og Lukas kjenner på. Hun forteller videre at det ikke vil være mulig for henne å gi ut all informasjon om en sak, da det kan komme i fare for å bryte taushetsplikten. Det kommer også frem at hun forstår at det kan være vanskelig for lærere å stå i det, da det er de som står med den sterke relasjonen til barnet og samarbeidet med foreldre. Her viser hun til at denne «informasjonskrigen» kan komme til hinder for samarbeidet da det kan bli vanskeligere å få til et godt samarbeid med lærere. Både Tiril og Emilie forteller at de har opplevd ubehagelige hendelser ved å kontakte lærere. Tiril beskriver her:

«Det har vært ekkelt å kontakte lærere fordi jeg har opplevd at lærere eller inspektører har nektet å prate med meg, at de har hatt en slags stille demonstrasjon mot de vurderingene som ble tatt. Dette var ugreit for meg som person, for barnevernstjenesten og for et fremtidig samarbeid».

Emilie beskriver også sin erfaring:

«Jeg har opplevd ubehag ved å kontakte lærere på grunn av at skoler velger og ikke ta telefonen når vi ifra barnevernet ringer, og forteller at all informasjon og tilbakemelding skal gjøres skriftlig».

Her viser Tiril og Emilie til at de både har opplevd ubehag ved å kontakte spesifikke lærere, men også ved å kontakte skoler. At de opplever å bli demonstrerte mot som kan skape en ukultur videre blant lærere. To av barnevernspedagogene beskriver at de føler at de kan oppleves som skumle, og om denne kulturen vedvarer og sprer seg videre vil de bli ansett som skumle, både av skole, elever og foresatte. Utsagnene Tiril og Emilie skildrer gir et bilde på at et samarbeid både kan være vanskelig med lærere, men også med selve skolen.

Gjennom intervjuene med lærerne Lilja, Gustav og Lukas er alle enige i at de er viktige støttespillere for elevene, og at deres oppdrag er å være en talsperson for sine elever. Det fremkommer av utsagn fra alle deltakerne at det er læreren som har den nære relasjonen til barnet og kjenner de godt, men at man kan antyde i en viss grad at de opplever usikkerhet og blir tvilende i enkelte saker der de går inn i et samarbeid med barneverntjenesten, eller i vurderingsarbeidet ved å melde en sak. Dette blir synlig i helheten av alle intervjuene av lærerne, at det oppleves at noen problemstillinger gjør at de tviler og kommer i en konflikt mellom seg selv, barnet, ledelse, familie og barnevern.

«Det er liksom flere bauger du skal gjennom. Først må du bli enig med deg selv om «er det her en sak, eller er det ikke en sak». Etterpå skal du gå til rektor og selge saken din holdt

jeg på å si, «det er noe med denne eleven, det er noe med de hjemmeforholdene, det er noe her som ikke er bra». Etterpå skal du få gehør der, og blir du avvist så kommer man seg ikke noe videre etterpå. Du kan man som privatperson melde direkte til barnevernet, men det føler jeg selv sitter kjempesvært inne».

Her beskriver Lilja at en som lærer kommer i en slags konflikt mellom hva hun selv kjenner, og at man må bringe det videre til ledelse og deretter barnevern. Ledelsen på en arbeidsplass kan vise seg å ha en stor betydning for at lærere skal tryggjøres i vanskelige situasjoner. Dersom ledelse på en skole ikke velger å prioritere samarbeid med barneverntjenesten, kan også lærere få et budskap om at et slikt tverrprofesjonelt samarbeid ikke er en prioritet. Dette kan bidra til at lærere finner det vanskelig, og blir tvilende i drøfting med ledelse, som også overføres til samarbeid med barnevernspedagogene.

### 5.3.2 Usikkerhet og skyldfølelse- en psykologisk barriere for samarbeid

Under intervjuperioden ble det tydelig at et samarbeid kan oppleves vanskelig mellom lærer- og barnevernprofesjonen. Jeg vil vise til et sitat av læreren Lilja, der hun gav en beskrivelse av en bekymring for en elev, en bekymring som har fulgt henne til den dag i dag:

«Det bar så langt at jeg måtte få rektor til å ringe den skolen denne eleven hadde gått på før. «Det må være noe her, det er noe som ikke stemmer, noe som skurrer». Jeg synes det var veldig ubehagelig. Det var så ekkelt. Herregud, den personen skal jo bli voksen engang, kan denne personen forstå at jeg prøvde, jeg prøvde å se etter om det var noe, det vet jeg jo ikke, jeg fikk jo aldri vite om det var noe mere. Det kom aldri en avslutning på denne saken, jeg tenker at om 10 år når denne eleven kommer tilbake og lurar på «hvordan gjorde du ikke noe?», «men jeg gjorde jo det». Jeg har prøvd, men alt stanger bare imot, jeg kommer meg ikke videre».

I dette sitatet beskriver Lilja redselen for at hun ikke fikk gjort nok i tide for å hjelpe denne eleven, selv om hun hadde delt alt rundt saken, at ingenting ble holdt tilbake. Hun viser til at selv om hun har prøvd alt i sin makt, så strekker det ikke alltid til, at det mange ganger kan oppleves vanskelig å sette fingeren på hva det er som er galt rundt et barn. I dette sitatet gir Lilja et beskrivende bilde av sine følelser, og hvordan det oppleves for henne når man har en magesfølelse på at det er noe som ikke stemmer, men ikke klarer å sette fingeren på hva det er som er galt. Slike hendelser viser Lilja til at bringer frem ubehag og usikkerhet, og at disse følelsene og opplevelsen har satt seg i kroppen. Lærere er en av de viktigste støttespillerne for en elev når den kommer i kontakt med barnevernet da det er læreren som har den sterkeste relasjonen til barnet, men at det mange ganger kan oppleves som vanskelig å være den personen med sterk relasjon til barnet. Lukas beskriver følelser og referer til ord som «det gikk knallhardt inn på meg». Dette viser til at det kan være tøft for lærere å stå i slike saker med eleven, og samtidig være en sterk støttespiller.

Det er en enighet gjennom intervjuene mellom barnevernspedagogene Tiril, Nora og Emilie at lærere kan virke litt usikker, tvilende og redde i møter med barnevernet, og at de ikke er tydelige nok i kommunikasjonen som Tiril beskriver:

«Jeg opplever at lærerne ikke er tydelige nok i kommunikasjonen til barnevernstjenesten fordi vi opplever ofte at skolene er litt vage, litt redde for å komme i konflikt, og at barnets beste overgår det at samarbeidsklimaet med foreldrene blir litt kinkig etterpå».

Det kan virke som at når det kommer bekymringsmelding fra skolen til barnevernet, er det ikke alltid mulig å sette fingeren på hva det er som er galt rundt eleven, men at det er flere «røde lamper» som lyser. Dette kan føre til det Tiril beskriver over ved at lærere ofte kan være vage i kommunikasjonen til barnevernet. Tiril viser også til hvorfor hun tror lærere kan være vage i kommunikasjonen, at de er redde for samarbeide med hjemmet da det er lærerne som til slutt står igjen og skal samarbeide med de foresatte.

### 5.3.3 Makt- og verdi som barriere for samarbeid

Under intervjuperioden og arbeidet med analysen ble det tydeligere at både lærerne og barnevernspedagogene hadde erfart en dannelse av usynlige hierarkier i møte mellom profesjonene. Barnevernspedagogen Tiril skildret hvordan hun kjente på en maktkamp mellom lærer- og barneverns profesjonen: «Man kan kjenne på at det noen ganger er en maktkamp begge veier».

Videre ble det tydelig at det ikke bare var Tiril som gikk og kjente på denne følelsen. De resterende deltakerne kunne vise til en maktkamp som ikke var synlig, men som lå i overflaten og hadde en slags føring for hvordan profesjonene forholdt seg til hverandre. Det ble gjort et funn av at både Nora, Tiril og Emilie som arbeidet i barnevernet, var veldig tydelige i at de satt med en opplevelse av at de ble tildelt en makt der de ble satt til å styre møtene, og at det var de som hadde agendaen, som Emilie beskriver her:

«I mange av samarbeidene med barnevern og skole opplever jeg at ansvaret er automatisk lagt over på barnevernet. Vi blir nesten sånn automatiske, at vi blir gitt ansvaret og regien til. Derfor føler jeg ikke at jeg må posisjonere meg på noe vis, opplever heller at det er fastsatt».

Under intervjuene med Lukas, Gustav og Lilja kommer det frem en usikkerhet rundt det å posisjonere seg. Usikkerheten kommer til syne gjennom at de måtte gjøre seg noen tanker rundt temaet, men at det ble synligere gjennom intervjuene at det ligger en opplevelse av at de må posisjonere seg i tverrprofesjonelle møter med barnevernet, som Lilja beskrev det: «Ja, jeg føler jeg må posisjonere meg, jeg er liksom under dem. De skal være fagkompetansen så får ikke jeg noen råd, jeg får ikke noe tips». Lukas beskriver også en følelse av at han må posisjonere seg:

«Ja, altså jeg føler... Jeg vet ikke jeg. Jeg tror jeg tenker at de skal jo ha rapporter, ha all opplysning. Jeg føler vi bare auser ut av oss av det vi har, uten at vi får diskutert det noe mye med dem».

Både Lukas og Lilja beskriver at det finnes usynlig hierarkier i møte med barnevernet. Gustav viser til at han må tenke en god del rundt dette temaet, men at det ligger en felles følelse og forståelse av at lærere føler seg litt utelatt av saker som meldes til barnevernet.

Etter gjennomgang av intervjuene av lærerne kan man gjennom en helhet se at det som oftest er barnevernet som har føringen og ligger på toppen av det usynlige hierarkiet, og at lærerne automatisk ligger under dem. I sitatet av Lilja og Lukas kan man se en svekkelse av autonomi, at barnevernets kompetanse veien tyngre enn lærernes kompetanse. Følelsen av at de delvis er utelatt fra saker, viser til at autonomien til lærerne blir svekket i form av hvordan man ønsker å utøve arbeidsoppgavene i et samarbeid med barnevernet. Lukas gir en beskrivelse av at «Jeg føler at jeg arbeider på

barnevernets premisser». Dette gir tegn til at det er barnevernspedagogene som tillates å utøve yrket i størst grad, at Lukas, Lilja og Gustav kan kjenne på en følelse av at profesjonen blir svekket, som også kan bekreftes gjennom et utsagn fra barnevernspedagogen Tiril:

«Vi sitter med et helhetsbilde som er mye tydeligere og vi kan se likheter og ulikheter hos barnet hjemme og på skolen, og kan deretter ta en vurdering av bekymringsbilde. Om det oppstår en akuttsituasjon er det også barnevernet sin kompetanse som veier størst, altså den kunnskapen vi har om det».

Emilie viser til hvorfor hun tror disse hierarkiene og det at man må posisjonere seg ligger som en føring eller en «usynlig lov» i møte mellom profesjonene:

«Mange er litt redde for barnevernet. Mange er redde for å melde til barneverntjenesten. Det tror jeg er fordi vi har den makten til å gjøre større inngrepener som folk opplever som ubehagelige».

Her viser Tiril til at barnevernet sitter med en makt som kan føre til store forandringer både for eleven, læreren og den familien det gjelder. At det blir et usikkerhetsmoment for lærere som kan føre til at det oppstår ulike posisjoner, og at lærere kan føle på at de ligger under barnevernet slik at autonomien blir svekket, som Lilja gav en beskrivelse av. Samtidig viser Lukas til viktigheten av at profesjonene har hverandre og at de har ulike «roller» og oppgaver.

«Jeg har fått en litt annen holdning på den måten at jeg tenker at «takk og lov» for at det er noen andre som skal ta den avgjørelsen, og som skal jobbe med det. For det er noe vi ikke kan. Vi kan ikke, så det må være adskilt føler jeg. Det jeg også vil si som en av de positive sidene er jo at du føler på en måte at du har fått varslet, altså du har fått lagd saken i noen hender som har en annen lovgivning og et annet mandat til og kan gjøre noe».

Selv om det ligger et usynlig hierarki i samarbeidet ser alle tre lærerne viktigheten av at profesjonene arbeider sammen, og kan peke på ulike positive sider ved hverandre. Det samme viser alle deltakerne fra barnevernet til, som skildrer hvor viktige lærerne er i en prosess der elever er rammet av vold, som Nora beskriver: «Skolen og lærere er en kjempeviktig støtte i voldssaker fordi det er lærerne som tilbringer mest tid med barna».

#### 5.3.4 Uklare mål- en praktisk barriere for samarbeid

Alle deltakerne peker på tydelige tegn for hvordan et samarbeid kan utbedres. Både Lukas, Gustav og Lilja har gitt beskrivelser av at det mangler noen ganger nok informasjon til at de kan hjelpe barnet på en best mulig måte, slik som Lukas beskrev tidligere at de mangler et helhetsbilde. Lilja beskriver videre at de ulike rollene inn i et tverrprofesjonelt samarbeid er uklare og at det mangler noen ganger et felles mål for møtet:

«Jeg opplever at man mangler klare mål inn i et tverrprofesjonelt møte, at det er ditt ansvar og det er ditt ansvar. Du som kontaktlærer skal gjøre dine oppgaver til den og den fristen. Men jeg savner at man har et klart mål og tydeligere roller. Det er liksom ikke noe mål med møtet, men målet må jo være at eleven skal få det bra, hva kan vi gjøre for at eleven skal få det bra».

Dette støttes også opp av Tiril fra barnevernet, der hun videre beskriver at hun tror den nye oppvekstreformen vil gi tydelige avklarte roller, og at dette kan være med på å bedre samarbeidet mellom profesjonene.

«Det vi gjør i kommunen nå på grunn av den nye oppvekstreformen tror jeg vil gjøre mye. Alle vil få veldig tydelige avklarte roller. Jeg tror også at ledelsen i skolen og ledelsen i barnevernet er med på å lage en rutine for akkuttarbeid og lager samarbeidsavtaler, det kan være fint for da tror jeg man vil skape mindre uro og bekymring».

Hun beskriver videre viktigheten av å kunne gå sammen og lage rutiner i felleskap for hvordan man skal håndtere en akuttsituasjon. Dette kan være med på å fjerne den uroen og bekymringen som ligger rundt saker som omhandler vold.

Både Nora, Tiril og Emilie peker på at de føler taushetsplikten kan være en stopper for et samarbeid, at det kanskje hadde vært nødvendig at lærere fikk en bedre forståelse rundt taushetsplikten, og at den ikke skal gjøre til at lærere føler en uro for å kunne bryte den i et samarbeid med barnevernet. Det kan også virke som at det ruver en usikkerhet rundt prinsippet «barnets beste» og hva det innebærer i forhold til et samarbeid.

Alle deltakerne forteller på hver sin måte hvordan de opplever at den andre profesjonen ikke forstår deres arbeidsoppgaver og hva de står i, alle ønsker en bedre forståelse for de avgjørelsene som må tas, og at man har tillit til det arbeidet den andre profesjonen gjør. På denne måten kan det vise seg at det oppstår slike usynlige hierarkier og en maktkamp mellom profesjonene.

## 5.4 Den profesjonelle kompetansen

### 5.4.2 Å være en profesjonell å sende en bekymringsmelding

Alle deltakerne har i sin yrkeskarriere vært med i et samarbeid mellom lærere og barnevernsprofesjonen, og sitter igjen med ulike erfaringer under en slik prosess. Lukas, Lilja og Gustav har flere ganger opplevd og måtte inngå i et samarbeid med barnevernstjenesten på grunnlag av at de har en bekymring for et barn, enten at det er utsatt for vold, eller at det ligger en annen grunn bak. Alle tre lærerne i utvalget beskriver at når det skal sendes en bekymringsmelding, gjør de det sjeldent alene men i samarbeid med skolens ledelse og rektor. Både Lukas, Lilja og Gustav beskriver alle på hver sin måte at de følger en tiltaksplan ved mistanke om at en elev er utsatt for vold. Som Lukas beskriver:

«Jeg tenker det er en sånn meldelinje jeg da. Fra lærer og oppover til ledelsen, og ledelsen som tar det videre, og barnevern som melder tilbake til oss om det er noe de vil ha svar på. De har også samtaler med elever, men akkurat hva som gjøres videre er litt ukjent for meg».

To av lærerne viser til at de kan tiltaksplanen godt og at det er en trygghet for de, at de ikke opplever å være alene i systemet, men at de blir ivaretatt i samme øyeblikk som det melder seg en bekymring. Tiril, Nora og Emilie fra barnevernstjenesten beskriver at de som oftest blir kontaktet av ledelsen på skolen når det gjelder voldssaker. Alle deltakerne fra barneverntjenesten er enige om at de følger en bestemt rutine når de får melding om mistanke om en voldssak, og Emilie beskriver her hvordan en slik rutine utspiller seg:

«Vi har rutiner som skal følges ved mistanke om vold. Er det konkrete mistanker der det kan ha skjedd noe straffbart, så er det å varsle politiet med en gang. Så går politiet i gang med klargjøring for et tilrettelagt avhør som tar en liten uke. Da har vi som regel et samarbeid med skolen underveis, så må vi gjøre en vurdering på hvor lenge det er forsvarlig at barnet venter i den her situasjonen før det gripes inn. Her er skolen kjempeviktige støttespillere, for det er de som møter ungene til daglig».

Alle deltakerne viser til at de opplever å vurdere omfanget av alvorlighetsgrad der barn er utsatt for vold som vanskelig. Nora beskriver at det brukes mye skjønn på grunnlag av at det er store variasjoner fra sak til sak, men hun påpeker at det er saker i sammenheng med vold som har den største rutinen, som hun tror har en sammenheng med at det går innenfor straffeloven. Det er også flere av deltakerne som poengterer at saker oppdages og meldes for sent, og at prosessen i barnevernet er «kronlete», at saker kunne fått et annet utfall om man gikk inn mye tidligere. Det er et ønske om at etater i samarbeid med barneverntjenesten i større grad må ta kontakt å melde saker tidligere og anmelde direkte til politiet, som Tiril forteller her:

«Vi opplever veldig sjeldent at skolen anmelder direkte til politiet, selv når det er ganske konkrete saker. Det synes jeg er litt dumt fordi det tar mye lengre tid for da må vi anmelde, så mister man tid, alt tar mye lengre tid».

Her viser Tiril til at hun opplever ved flere anledninger at skoler ikke våger å anmelde saker selv, men går heller direkte gjennom barnevernet som gjør at saksgangen tar lengre tid og at det blir mer arbeid for barneverntjenesten.

#### 5.4.3 Å være en profesjonell å oppleve annerkjennelse som en barriere

Under intervjuene uttrykte alle lærerne at det ikke nødvendigvis ville hjelpe de med mer informasjon om saksgangen, men utover i intervjuene ble det tydeligere at det ville vært nødvendig med et større helhetsbilde, for å kunne gjøre dagene til barnet best mulig. Å bli utelatt og føle at saken ruller på siden bringer også frem ulike følelser, og at det gjør noe med dem, som Lilja her beskriver:

«Det blir bare lagt lokk på, at man kanskje har overreagert. Det er ingen som sier at du har overreagert, men det er slik jeg føler det inne i meg. Føler at mange ganger kommer det tilbake til meg, at det er meg det er noe galt med for at jeg har meldt saken. Jeg prøver og prøver, men alt stanger bare imot meg, jeg kommer meg ikke videre».

Gustav beskriver videre hvordan han kjenner på det:

«Jeg synes det er veldig «okey» å få vite om det blir besluttet at det settes inn tiltak, men det får vi sjeldent vite. Jeg vet at det er et punkt i barnevernloven som sier at de skal melde tilbake til oss, eller til de som har meldt en bekymring, men det er ikke alltid det blir gjennomført. Det kan jo gjøre at det blir litt sånn «er det noe vits å melde», det blir jo bare henlagt, og det gjør noe med oss, i tillegg er det vi som skal samarbeide med foreldrene. Jeg føler en hjelpeløshet noen ganger fordi jeg ikke har rett til- eller føler meg oversett i forhold til informasjon om barnet».

Her skildrer både Gustav og Lilja en slags oppgitthet, at det kan oppleves som vanskelig og skal være sterk for barnet, men ikke vite noe om hva som skjer rundt det. Lilja beskriver at hun føler at bekymringene hun melder blir «lagt lokk på», hun opplever og ikke bli anerkjent for sine bekymringer og utsagn, at det kan gi tanker som at hun føler hun har overreagert og nærmest gjort noe galt ved å melde saken. Hun viser videre til at hun kjenner på at mye faller tilbake på henne, at det er hun som i ettertid skal samarbeide videre med foresatte og være der for barnet.

Gustav beskriver at det er nedfelt i barnevernsloven at de har krav på at det skal meldes tilbake uten at det alltid blir gjort. Dette bringer frem usikkerhet og at de blir tvilende på de valgene som må tas. Gustav skildrer at det er dem som skal samarbeide med

foreldrene, at de nærmest står som tidligere nevnt i en konflikt mellom barn, barnevern og foreldre. Dette beskriver alle lærerne som vanskelig, men at de allikevel må stå i det for barnets beste.

Dette gir indikasjoner på at noen av lærerne opplever konsekvensene som uheldige for seg, når en av deltakerne gir uttrykk for at «er det egentlig noe vits å melde», at dette kan gi en følelse av at samarbeidet kan få direkte uheldige konsekvenser for seg, ved at relasjonen til foreldre kan bli brutt samtidig som barnevernet velger å henlegge saken- at de kan få en følelse av å tape på alle hold. Bruken av «vi» og «de» hos Gustav, Lilja og Lukas kan antyde at og ikke bli anerkjent er allmenngyldig, at dette gjelder alle lærere som er i deres situasjon. Bruken av ord som «det blir bare lagt lokk på» og «er det noe vits å melde» viser til opplevelser av å ikke bli hørt, eller tatt på alvor. Her kan lærerne kjenne på en følelse av at de mangler et helhetsbilde, at de derfor ikke helt vet hvordan sammenhengen eller hva deres funksjon er i denne prosessen, at samarbeidet tidvis kan virke usammenhengende.

Tiril som jobber i barnevernstjenesten, skildrer hvordan det oppleves å sitte på den andre siden med hele helhetsbilde:

«Barnevernet sitter med et helhetsbilde, der vi kan føle at uansett hvilke vurderinger som blir tatt, enten om vi er veldig bekymra eller velger å henlegge saken, så kan vi oppleve en mistillit i de vurderingene vi gjør. Føler at lærere og skolen ikke alltid har tillit til oss og at vi gjør gode valg. Jeg føler at lærere kan være redde for å ødelegge relasjonen til både barnet og foreldre».

At Tiril opplever mistillit for de valgene hun gjør oppleves for noen av deltakerne å komme av at lærerne og barnevernspedagogene ser en sak ut ifra ulikt ståsted, der ene parten sitter med et helhetsbilde og den andre parten uteblir. Det at lærerprofesjonen går og kjenner på at de ikke blir tilskrevet den autoriteten som gjør at den andre parten har tillit til deg i samarbeidsmøter, viderefører til at barnevernspedagogene ikke kjenner på tillit tilbake fra lærerne. Nora beskriver hvordan hun opplever at partene kan være uenige, der hun har tenkt at: «det her høres ikke så alvorlig ut som den læreren kanskje hadde tenkt», at det ikke har vært nødvendig å melde bekymring, men at skolen viser en uenighet.

På spørsmål til lærerne om hvordan de opplever kontakten med barnevernet i tverrprofesjonelle møter viser Lilja til at:

«Jeg føler det kommer så lite ut av møtene med dem. Det blir litt sånn rund prat. Jeg sitter igjen med en følelse av at det ikke blir noe reelt samarbeid. Jeg tenker at de er for lite interessert til å gå i materien, at problemer raskt bagatellisert. De viser ikke en så stor interesse. Jeg føler at de ikke viser et så stort engasjement egentlig, at det blir litt flatt på en måte».

Denne forklaringen er en bekreftelse på det Nora skildret om at partene kan bli uenige. I slike tilfeller kan det vise seg at lærere som uteblir fra helhetsbilde kan kjenne på en følelse av og ikke bli anerkjent for sine bekymringer, og det steget de valgt å ta ved å melde saken inn til barnevernet. Deltakerne fra barneverntjenesten var alle enige i at de opplevde lærere på mange måter som usikker og redde, at kommunikasjonen mellom partene resulterer i at den ene profesjonen ikke føler seg anerkjent, kan være et grunnlag til at lærere blir tvilende i valgene de tar, og må stå ovenfor. Det blir tydelig gjennom intervjuene at det oppleves vanskelig å sitte både med og uten hele bildet, og at begge profesjonene ofte ikke føler deres bidrag blir anerkjent.



Alle deltakerne forteller om at de føler de mangler kunnskap om hverandre, at man vet for lite om hvordan de to ulike profesjonene arbeider, og flere gir uttrykk for en mangel på å forstå hva den andre profesjonen står i. Mangel på kunnskap om hverandre beskriver noen av deltakerne at kan føre til at profesjonen ikke har tillit til den andres kompetanse og avgjørelser, som Nora skildrer:

«Jeg tenker at man har to ulike oppdrag, det blir utgangspunktet. Så kan det være at man ikke er like godt kjent med de ulike rollene man har, at det kan skape et dårlig samarbeid, at man ikke er så omforent som man har lyst til å være».

Da deltakerne fikk spørsmål om de følte de hadde tilstrekkelig kjennskap til hverandre, var alle deltakerne enige i at mangel på kunnskap om hverandre, og om de ulike lovverkene de to profesjonene arbeider ut ifra var mangelfull, og at det er nødvendig med mer kunnskap om hverandre. Da de fikk et spørsmål om hvordan tiltak de trodde ville slå positivt ut på et tverrprofesjonelt samarbeid, var flere enige i at et tiltak burde være å få økt kunnskap om hverandres roller og oppgaver.

#### 5.4.4 Å være en profesjonell å oppleve taushetsplikt som en barriere

Flere av deltakerne uttrykker at taushetsplikten kan være et moment som skaper problemer i et samarbeid mellom profesjonene, og at taushetsplikten er med på å skape uro. Det oppleves som en helhet ut ifra alle intervjuene at det ligger flere grunner bak til at det kan være problematisk. Fra barnevernets perspektiv uttrykker alle tre deltakerne at lærere kan oppleves som redde for å bryte taushetsplikten, som Nora beskriver:

«At lærere blir redde for å bryte taushetsplikten sin, at de holder tilbake eller ikke vil si noe, at det legger en demper på samarbeidet». De gir også uttrykk for at lærere ikke helt og fullt vet om spillerommet som kan utnyttes når det kommer til taushetsplikten. Flere av deltakerne viser til prinsippet om «barnets beste» og Emilie beskriver:

«Hvis det er til barnets beste, at skolen får informasjon om det, så gir jeg informasjon om det. Mens mange andre vil kanskje være redde for at de bryter taushetsplikten. Men så er det nå den gang at den informasjonen man gir skal jo være til barnets beste, og vurderer man at det er nødvendig for at noen skal kunne ivareta det barnet, så gjør man det tenker jeg».

Det kan også vise seg at det ruver en usikkerhet om hva som gjelder «barnets beste», og hvilke lover og regler som er tillat. At det blir mer personavhengig for hvilke avgjørelses som tas i forhold til taushetsplikten. Ser man det fra et lærerperspektiv beskriver Gustav at noe han synes er vanskeligst med et samarbeid med barnevernet, er hvordan taushetsplikten setter en stopper for at han kan delta inn i barnesamtaler med barnet og barnevernet, og være der som en støtte for barnet:

«Barnevernet har ikke ønsket å ha oss med inn i den samtalen fordi da er det den her taushetsplikten igjen, for da får vi vite hva barnet forteller. Men som lærer så har jeg følt det der har gitt meg en veldig dårlig følelse, fordi da er det en person som kjenner barnet veldig godt som henter barna og sier at «nå er det noen som skal snakke med deg nede», og det er litt rart for noen barn. Så sitter det noen fremmede damer der, så skal de inn, om de ikke skal ha med seg noen.....Jeg har hatt barn som har rømt fra samtalen, da føler jeg at jeg svikter dem».

Her viser Gustav til en konflikt mellom seg selv og barnet, at taushetsplikten står i veien for at han kan være en støtte og hjelpe barnet i en vanskelig situasjon. Det kan også vise seg gjennom sitatet til Gustav at prinsippet om «barnets beste» blir noe som er personavhengig og at slike opplevelser frembringer usikkerhet, som blir synliggjort ut ifra et sitat fra barnevernspedagogen Nora:

«Hvis man er i dialog med politiet og de ønsker at vi skal starte opp førts, så er vel rutinene at barnevernet skal snakke med barnet først- også med foreldrene. Da vil det gjerne være at lærere er med som tillitsperson da, sammen med barnet i den barnesamtalen, der man finner ut mer om hva som har skjedd».

Her viser Nora at lærere gjerne skal bli med inn som en tillitsperson til elever som er i en usikker situasjon, mens Gustav opplever det som vanskelig og ikke få bli med inn. Dette viser til at prinsippet barnets beste blir personavhengig, at man tolker prinsippet ulikt for hva som er til barnets beste, og utfører ulike praksiser som kan frembringe usikkerhet hos lærerne.

## 6 Sentrale funn sett opp mot tidligere forskning

Formålet med dette prosjektet har vært å belyse tre lærere og tre barnevernspedagogers erfaringer om hvordan man kan tilrettelegge for et godt samarbeid for barnets beste, med vekt på barn som er utsatt for vold. I teoridelen ble det presentert et normativt perspektiv av et tverrprofesjonelt samarbeid, og i analysedelen ble det deskriptive perspektivet introdusert, i form av hvordan deltakerne opplever at det tverrprofesjonelle samarbeidet er i dag. Innledningsvis ble det nevnt at når barn er utsatt for vold er et viktig argument at skole og barnevern må samarbeide nært for å kunne gi en helhetlig hjelp. Glavin og Erdal (2020) beskriver at kommunikasjon er essensen til alt samarbeid. For å lykkes i et tverrprofesjonelt samarbeid må man ha kunnskaper om kommunikasjon (s. 64). I dette kapitlet vil jeg drøfte prosjektets hovedfunn i lys av tidligere forskning og teori. Funnene viser til at lærere og barnevernspedagoger kan oppleve ulike barrierer som problematiserer samarbeidet mellom profesjonene. Funnene er ment for å tydeliggjøre de ulike barrierene slik at profesjonsutøvere blir bevisste hvordan følelser, personlige verdiforankringer og makt kan utgjøre en fare for en god og tillitsfull samarbeidsprosess.

### 6.1 Tverrprofesjonelt samarbeid og barrierer for samarbeidet

#### 6.1.1 Usikkerhet og skyldfølelse- en psykologisk barriere for samarbeid

Det sentrale funnet som fremkommer i avsnitt 5.3.2, om kommunikasjon på godt og vondt, er den psykologiske barrieren knyttet til følelsen usikkerhet lærere opplever ved å avdekke barn der det er mistanke om at noe ikke er helt som det skal. Deltakerne beskriver alle sammen at de har kommet over hendelser der de ikke helt kan sette fingeren på hva det er som er galt. Det er tydelig at det preger lærere følelsesmessig å ha en mistanke om at et barn man arbeider med ikke har det bra. Følelser som ubehag, at situasjonen er vanskelig å stå i og en tanke om at man ikke strekker til, er følelser som danner en rød tråd gjennom erfaringer de har gjort seg i det tverrprofesjonelle samarbeidet med barnevernet. Det fremkommer også en kamp, en kamp for å få saken frem i lys, i noen saker kan det oppleves som en kamp mot barnevernet, og en kamp for selve barnet de skal ivareta på best mulig måte. Lilja beskriver at det er flere bauger man må igjennom. Først må du bli enig med deg selv, videre må du til rektor å «selge» din sak, så skal man få gehør for det, og blir man avist så sitter du med bekymringen alene. Denne kampen Lilja beskriver har jeg inntrykk av at er noe som pågår i det uendelige der ulike barn er involvert til ulike tider, og at dette setter sterke spor. Ofte er kamper ved veis ende og barnet borte, uten at lærere vet helheten av hva det var som akkurat skjedde.

Å oppleve og stå i en slik situasjon kan være utmattende, og skape barrierer som påvirker det tverrprofesjonelle samarbeidet. Ingen av deltakerne nevnte eksplisitt at de uttrykker problemer som en barriere. En naturlig forklaring er at det ikke var en del av intervjuet, men er noe jeg tolker til at ligger implisitt i empirien. Jeg ser det som nærliggende å tolke en del av funnene i lys av det Skogen (2004) beskriver som ulike barrierer for å kvalitetsutvikle samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger. Barrierene baserer seg på det som er gjort rede for i kapittel 3.6.2. Jeg vil også utdype at når jeg tolket deltakernes bidrag i lys av de kommende barrierene, er det ikke en kritikk eller at jeg tenker negativt om deres praksis, men ser det i lys av at det er en menneskelig del av det å stå i vanskelige situasjoner, der man avdekker elever som er

utsatt for omsorgssvikt. Skogen (2004) viser til at menneskets evne til å håndtere endringer, henger sammen med en persons basale trygghet (s. 76). Å stå i kamper for barn der man føler at man ikke strekker til gjentatte ganger, viser noen av deltakerne til en følelse av utrygghet, at jeg tolker følelser som en barriere for samarbeidet. En forutsetning for det Freire (1999) beskriver som en frigjørende pedagogikk er at møtekulturen mellom profesjonene ikke preges av usikkerhet. Usikkerhet vil forsterke den følelsesmessige barrieren å føre til at lærere kan føle seg uvitende, passive og undertrykte. Et slikt grunnlag skaper rom for lite forandringer og dårlig kommunikasjon (s. 13).

Innledningsvis i analysen gav læreren Lilja et beskrivende bilde på hvordan følelser kan opptre som en barrierer gjennom skyldfølelse ovenfor elever som kom i etterkant av en utmattende kamp. Eksempelet viser også til en usikkerhet ovenfor barnet, at barnet kan komme i ettertid å lure på hvorfor Lilja ikke hjalp. Usikkerheten er noe som ligger skjult i helheten av empirien, som en ubevisst individuell prosess, der jeg tolker at lærerne blir mindre fleksible og mobiliserer lettere motstand mot forandringer i det tverrprofesjonelle samarbeidet (Reeves, 2016, s. 147). Barnevernspedagogen Tiril viser til hvordan hun har opplevd at lærere ikke er tydelig nok i kommunikasjonen, og at de virker vage når de skal kommunisere. Slik jeg forstår dette er lærere preget av usikkerhet som er med på å styre læreres valg, som fører til en motstand der de kan oppleves som vage i kommunikasjonen basert på tidligere erfaringer som har de har opplevd som vanskelig.

### 6.1.2 Det tverrprofesjonelle samarbeide- nødvendigheten av hverandre og hverandre i samspill

Barneverntjenesten er avhengig av bistand fra andre kommunale instanser for å kunne gjøre det oppdraget de er utdelt. I (NOU 2012:5) blir det beskrevet at barnevernet ikke kan løse alle problemstillingene selv, men er avhengig av «hverdagsbarnevernet», som i denne sammenheng er lærere som har daglig kontakt med barn og unge. Barneverntjenesten er altså avhengig av at skolen kontakter dem når de er bekymret for et barn (Kvaran, 2018, s. 233-234). Alle deltakerne viser til viktigheten av hverandre og at de erkjenner nødvendigheten av hverandre, og hverandre i samspill. Lukas viser til at han synes en positiv side ved samarbeidet er at han føler han får varslet, at han får lagt saken i hendene til noen som opptre med en annen lovgivning, og et annet mandat til og kan utrede noe. Dette kan sees som en forlengelse av funnet som ble utledet i kapittel 5.3.2 der jeg antyder at Lukas ser det som positivt på bakgrunn av at usikkerhet ved å ivareta et barn som er utsatt for vold, blir lagt videre over i hendene til barnevernet som har mandatet til å gjøre noe, at han ikke blir stående i den vanskelige kampen alene.

Grunnet flere negative erfaringer med barnevernet, uttrykte flere av deltakerne en frustrasjon rundt en uordentlig dialog mellom profesjonene, at det er en mangel på informasjon om hvordan barnet blir håndtert. Dette kan knyttes til og forsterke det sentrale funnet i det foregående kapitlet, om at lærere bærer på en usikkerhet store deler av tiden, og at usikkerheten kan føre til det Killén (2015) beskriver som *handlingslammelse* eller *uhensiktsmessig* handling. Noen av deltakerne beskriver at vanskelige situasjoner kan utvikle seg til å bli kaotiske og at de føler på en håpløshet der følelser lett kan ta overhånd å bli en barriere (s. 86). Gustav beskriver at han sjeldent får vite om det besluttes og settes inn tiltak, eller om en sak henlegges, og forteller videre at «er det egentlig noe vits å melde». Her tolker jeg at Gustav føler på en håpløshet av å utebli fra relevant informasjon om barnet, for å kunne hjelpe barnet på en best mulig

måte. Jeg vil også presisere at Gustav melder alle bekymringer inn til barnevernet, men at det blir en enveiskommunikasjon, der lærere uteblir fra det helhetlige bilde.

I barnevernloven § 6-7a, beskrives det at barnevernet plikter å gi tilbakemelding til skolen innen tre uker om saksgangen, og videre skal melder bli tildelt informasjon om saksgangen om saken er henlagt eller om det skal iverksettes tiltak. Flere deltakere opplever en frustrasjon over at det ikke blir gjennomført. Her tolker jeg at dialogen mellom profesjonene oppleves som en barriere fordi lærere føler på en enveiskommunikasjon og uteblir fra helhetsbilde rundt barnet, som skaper en mistillit mellom profesjonene. I lys av Freire (2002) må profesjonene arbeide for at hver utøver skal føle seg som et subjekt i eget liv, altså må hver profesjonsutøver delta aktivt for å frigjøre seg selv fra understrykning. Man opplever seg selv som et subjekt og frigjort når man bidrar i felleskapet, altså i det tverrprofesjonelle samarbeidet på lik linje med de andre. For å bli frigjort ligger det et avhengighetsforhold til kommunikasjonen, kommunikasjon forutsetter at det er en dialog mellom profesjonene. Slik jeg forstår det blir enveiskommunikasjonen en barriere for å utvikle en god dialog mellom profesjonene som fører til at samarbeidet oppleves vanskelig (s. 63-64).

### 6.1.3 Personlige verdiforankringer som barriere for forståelsen av prinsippet barnets beste

Et sentralt funn som jeg har antydnet til at er med på å legge føringer for det tverrprofesjonelle samarbeidet, er kommunikasjonen om prinsippet barnets beste. I datamaterialet fremkommer det at hver enkelt profesjonsutøver legger ulike verdier og forståelse til grunn for sin utøvelse av yrket. Dette ser jeg i tråd med det Eriksen og Germeten (2012) hevder om at barnets beste er en skjønnsmessig og vanskelig vurdering, men er noe man tillegges som profesjonsutøver. Gjennom kunnskap om barn og erfaringer, skal utøverne kunne vurdere hva som er til barnets beste (s. 48). Dette er noe alle deltakerne bekrefter de synes er vanskelig med profesjonsutøvelsen gjennom sitater som «det går knallhardt innpå meg» og «jeg synes alltid det er vanskelig å basere handlinger på skjønn». Begrepet er både et normativt og relativt begrep fordi det vil fremkomme ulike synspunkter for hva som er det riktige og det beste for hvert barn, som Emilie skildret: «Hvis det er til barnets beste, at skolen får informasjon om det, så gir jeg informasjon om det», mens en annen profesjonsutøver ikke ville delt informasjonen, da det kan stride mot taushetsplikten».

I barnevernlov § 6-7 beskrives det at opplysninger til andre organer kan kun gis om det er nødvendig for å fremme barnevernets oppgaver. Her tolker jeg at prinsippet og lovverket i barneverntjenesten er åpent for egen tolkning innenfor den rammen som er beskrevet, at mye går på skjønn for hva barnevernspedagoger ønsker å dele. Utfordringen ved å benytte betegnelse prinsipper, er at det fører til en altfor generell forståelse der innholdet blir ubestemt. Dermed blir prinsippet om barnets beste uforpliktende, og prinsippet fremstår som et luftig fenomen. Innholdet blir for lite konkret og gir et dårlig grunnlag for å begrunne et standpunkt, og for mye plass til personlige verdier, at personlige verdier blir en tredje barriere for et godt tverrprofesjonelt samarbeid (s. 38).

Et slikt luftig fenomen som er ladet med personlige verdier kan vanskeliggjøre møteaktiviteten mellom profesjonene. Slik jeg tolker det har elever stor innvirkning på læreres følelser, som kan fører til at møteaktiviteten med flere profesjoner utvikler seg i en negativ retning, ved at profesjonsutøverne i samarbeidet har ulike relasjonsforhold til

elevene som er forankret i ulike verdier. Flere deltakere opplever at det nærmest kan utvikles en «profesjonskamp», der de blir fristet til å forsvare sine meninger og sin kunnskap, altså sine verdier- at de gjør et forsøk på å rettferdiggjøre sin yrkespraksis fremfor å bevare og fokusere på det saken omhandler. Jeg bekrefter ikke at dette er en normalitet, men at det er erfaringer to av deltakerne har gjort seg (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 115-116). En annen måte å se dette på er gjennom det Lauvås & Lauvås (2004) beskriver som rolleforventninger. Lærerrollen og barnevernpedagogrollen kan skape en adferd der utøveren legitimerer rolleadferden, altså en adferd som er forklarende og rettferdiggjørende for måten vi handler på (s. 78).

Aasen (2015) viser til en kjennelse i høyesterett der de fastslår at «barnets interesser skal danne utgangspunktet, løftes spesielt frem og stå i forgrunnen». Dette viser til at barnets beste er et overordnede juridiske og etiske forpliktelser forankret i barnekonvensjonen og i Norges grunnlov § 104 annet ledd (Norges grunnlov, 1814, § 104). Men hva de ulike profesjonene legger i det som er best for barnet, leser jeg ut av empirien som ulikt fra sak til sak, dermed legger det føringer for at profesjonsutøverne kan utøve en viss grad av autonomi innenfor prinsippet om barnets beste, som igjen fremstår som et luftig fenomen (Aasen, 2015, referert i Jordet, 2020, s. 261). Et eksempel på utøvelse av autonomi når det gjelder prinsippet om barnets beste finner vi i kapittel 5.4.4, der Gustav viser en frustrasjon for at han ikke kan delta inn i barnesamtalene for å hjelpe barnet som en trygghetsperson, at taushetsplikten setter kjepper i hjulet for barnets beste og det tverrprofesjonelle samarbeidet. Videre viser Nora til at lærere gjerne skal bli med inn som en trygghetsperson. Eksempelet viser til hvordan profesjonsutøvere tolker prinsippet ulikt som medfører ulike handlinger i praksis som kan være en grobunn for dårlig kommunikasjon og usikkerhet.

Jeg antyder at den usikkerheten og uvissheten deltakerne i lærerprofesjonen kan føle på kommer av at profesjonene ikke legger de samme verdiene i prinsippet. Prinsippet finner vi i barnevernloven § 4-1 som beskriver at det skal legges avgjørende vekt på å finne tiltak som er til beste for barnet. Det skal legges vekt på å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen (barnevernloven, § 4-1). Spørsmålet vi kan stille videre er om prinsippet barnets beste og barns rett til å bli hørt er godt nok ivaretatt i opplæringsloven, og om dette kan være en årsak til verdikollisjon mellom profesjonene. Man kan finne en formulering i § 9a-4 om at «involverte elever skal bli hørt», som kan anse som et uttrykk for at prinsippet «retten å bli hørt» i barnekonvensjonen og grunnloven kun skal anvendes i enkeltsaker, eller hendelser som berører en elev. Her virker prinsippene situasjonsbestemte og ikke som allmenne prinsipper som skal gjennomsyre opplæringen i norske skoler, og videre prege alt som skjer i skolen (Jordet, 2020, s. 262). Trude Haugli (2002) forteller i sin artikkel det mangfoldige barnets beste: «Normative standpunkter om hva som er best for barnet generelt eller for et bestemt barn, kan bygge på faglige argumenter, på verdisyn, ideologier, fordommer, uvitenhet eller totalt usaklige argumenter» (s. 315).

Dermed er kunnskap om, og forståelse for hva som er til barnets beste en handling som kan være styrt av både vår egen og arbeidsplassens verdier og holdninger (Eriksen & Germeten, 2012, s. 51). Slike verdier og holdninger kan sees i sammenheng med det Skogen (2004) beskriver som verdibarrierer som kan stå i fare for å kolliderer, at lærere og barnevernprofesjonen får en verdikollisjon der motstand mot forandringer oppstår og kommer til skade på samarbeidet (s. 81).

Glavin og Erdal (2020) beskriver at verdigrunnlag er noe av det viktigste man må arbeide med i et tverrprofesjonelt samarbeid. Ulike forutsetninger og ulike profesjonsbakgrunner gjør at utgangspunktet for et hvert samarbeid er ulike. Når man skal utøve en tjeneste for et barn og familie er det helt nødvendig med et felles verdigrunnlag der det er klargjort hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for den enkelte profesjonsutøvers meninger og standpunkt. Det er nyttig å bli bevist på det verdigrunnlaget man sitter med selv, og hvilke verdier arbeidsplassen står for (s. 15).

Gjennom datamaterialet leser jeg at det kan være vanskelig for deltakerne å skille de faglige verdiene som er implementert i profesjonsutdannelsen fra personlige verdier. Dette mener jeg vil ha en sterk forankring i at yrket er basert på skjønn. Videre kommer det frem i den innsamlede empirien at balansegangen mellom faglige og personlige verdier kan være vanskelig å opprettholde, da verdier, holdninger og følelser har en tendens til å skyve det faglige litt til sides, at man kan oppleve og styres av følelser. Dette er også noe som fremkommer som et dilemma for profesjonsutøverne, at det kan skape problemer for det tverrprofesjonelle samarbeidet (Madsen, 2006, s. 51).

#### 6.1.4 Makt- en barriere for samarbeid

Et tydelig funn i empirien viser til at profesjonsutøverne opplevde en dannelse av hierarkier i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Beskrivelser som «man kan kjenne på at det noen ganger er en maktkamp begge veier», «jeg føler jeg må posisjonere meg» og «føler mange ganger at ansvaret er automatisk lagt over på barnevernet». Her tolker jeg at på den ene siden har det oppstått maktkonstellasjoner, og på en annen side en svekkelse av autonomi. Skogen (2004) viser til det jeg anser som *en fjerde barriere*, maktbarriere. Dette henger tett sammen med verdibarrierer, som ble beskrevet i det foregående kapittelet. For å ta vare på og forsvare verdier brukes ofte makt og posisjoner, hva som er maktbarrierer og hva som er verdibarrierer kan i praksis være vanskelig å skille. I en forlengelse av funnet i kapitel 6.1.3 tolket jeg at et funn i empirien kommer av at de tverrprofesjonelle samarbeidene deltakerne beskriver, har mangler når det kommer til et felles verdigrunnlag, som fører til maktkonsultasjoner mellom profesjonene. Når det oppstår en verdikollisjon og en interessekonflikt vil det være rimelig og naturlig at noen forsøker å stoppe endringer som strider imot det de legger i prinsippet barnets beste, og at det blir en barriere for det tverrprofesjonelle samarbeidet (Skogen, 2004, s. 81).

Engelstad (2005) viser til at makt betyr ulikhet og at den underlegne i relasjonen forventes å innrette seg etter den overlegnes ønsker (s. 25-26). Dette tolker jeg til at lærerne føler seg underleggende og må innrette seg etter barnevernspedagogene. Videre antyder jeg at når lærerne føler seg underleggende, utløser dette en barriere, at de preges av usikkerhet, og følelsen av å ikke bli anerkjent. Tolkningen baserer seg på ulike følelser de tre deltakerne fra lærerprofesjonen har skildret «jeg føler jeg er under dem, at de skal være fagkompetansen, så får ikke jeg noen råd», «føler at vi bare auser ut av oss av det vi har» og «det blir bare lagt lokk på, at man kanskje har overreagert». Dette kan også sees i sammenheng med det Willumsen & Ødegård (2016) definerer som profesjonell makt, der profesjonsgruppene har ulik status i samfunnet, og som vil ha ulik profesjonell makt i det tverrprofesjonelle samarbeidet (s. 122). I empirien viser Tiril til at det er barnevernets kompetanse som veier størst i saker der barn er utsatt for vold. Det er den ulike maktfordelingen som jeg tolker til at samarbeidet oppleves mindre samkjørt, og at det er gjennom makthierarkiet som er dannet, at lærere og barneverpedagoger opplever å miste respekt og tillit til hverandres kunnskaper og kompetanse.

Barnevernloven gir barnevernspedagoger fullmakter og tydelige føringer for hvordan de skal hjelpe i saker med omsorgssvikt. Samtidig skal barnevernet inngå i samarbeid med andre profesjoner der barn og unge inngår. Barnevernet har stor makt på vegne av samfunnet og utfører noen av de vanskeligste oppgavene for felleskapet, og for at barn skal oppleve å ha et godt og trykt oppvekstmiljø. Det arbeidet barnevernet utfører er ikke bare basert på juss og rettsikkerhet, men også en tenkning knyttet til kunnskap om barns oppvekstvilkår og utvikling (Kvaran, 2018, s. 236). Hver og en av partene i det tverrprofesjonelle samarbeidet har ansvar for sin egen profesjons oppdrag, for de barna det gjelder. Lærerne arbeider med barn og unge i skolen i lys av opplæringsloven, og barnevernspedagogene videre i regi av barnevernloven, det er synergieffekten av deres samarbeid som utgjør det tverrprofesjonelle samarbeidet (Eriksen & Germeten, 2012, s. 35-36). I lys av Freire (1999) er dette en undertrykkelse av den underleggende profesjonen. Gjennom taushetsplikt, opplysningsplikt, meldeplikt og føringene lovverket setter, kan lærere oppleves som undertrykte på grunnlag av at de uteblir fra helheten og fratas en rolle som subjekt i eget liv, som skaper en maktkonsultasjon (s. 13).

## 6.2 Den profesjonelle kompetansen

### 6.2.1 Opplevelsen av taushetsplikt som en barriere

Det kommer videre frem ut av resultatene at barnevernspedagogene opplevde at taushetsplikten er et hinder for samarbeidet. At lærere kan oppleves redde for å bryte taushetsplikten som fører til at informasjon kan utebli. Alle lærerne var klar over at barnevernet må forholde seg til en utvidet og strengere taushetsplikt (Barnevernloven, 1992), enn de reglene de forholder seg til gjennom opplæringsloven § 15-1, som refererer til forvaltningslovens §§ 13-13e (Forvaltningsloven §§13-13e; Opplæringsloven, 1998, § 15-1). Det sentrale funnet her er at deltakerne fra lærerprofesjonen ikke så noe hinder ved taushetsplikten, at de ikke opplevde at det skapte utfordringer for samarbeidet. Alle barnevernspedagogene var enige i at de opplevde at lærere ikke forsto det spillerommet som lå til grunn. Eriksen & Germeten (2012) viser til at barnevernloven § 6-7 og enkelte deler i forvaltningsloven gir mulighet i visse situasjoner til å formidle taushetsbelagte opplysninger, at barnevernet har en opplysningsrett som for eksempel til lærere og skolen. Det understrekes videre at dette ikke er en plikt, men taushetsbelagt informasjon som kan videreformidles ved et samtykke fra foreldre, hvis det fremmer barneverntjenestens oppgaver eller at det forebygger fare for liv, eller alvorlig skade (s. 82-83). Her tolker jeg igjen at lovverket blir et svevende fenomen, der det bygger på skjønn ut ifra prinsippet om barnets beste. Dette kan villedde lærere i form av at de kan bli utsatt for ulik praksis fra person til person.

### 6.2.2 Uklare mål- en alvorlig barriere for samarbeid

Flere av deltakerne peker på at mangel på tid og ressurser problematiserer samarbeidet mellom profesjonene. Slik jeg tolker det vil en slik avstand skape en grobunn for misforståelser, og reduserer muligheten til å føle seg som det Freire beskriver som subjekt i eget liv (Irgens, 2012, s, 214). Lilja beskriver en opplevelse av at samarbeidet mangler klare mål og uavklarte roller som hindrer positive forandringer i samarbeidet. Skogen (2004) viser til at uklare mål og mål som ikke forstås likt (personlig verdier), vil være en alvorlig hindring for det arbeidet som skal utføres. Det vil derfor være helt nødvendig for et samarbeid å utvikle konkrete og en felles forståelse i oppstartsfasen av et samarbeid (s. 80). Å klargjøre målet og hvilken verdi profesjonene skal arbeide ut ifra



anser jeg som en viktig faktor, på grunnlag av at om målet er gjennomarbeidet, blir det større rom til å fokusere på det tverrprofesjonelle samarbeidet i seg selv. Man kan også stille spørsmål til om det tverrprofesjonelle samarbeidet i seg selv skulle vært et sterkere og tydeligere organisatorisk mål.

Flere av deltakerne beskriver at rolleforventningene, altså forventninger de har til hverandre er lite avklart (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 121). Dette forklarer barnevernspedagog Tiril at kan føre til en mistillit når hun ikke oppnår de forventningene skolen har. Hun beskriver videre at hun har følt på manglende tillit for det arbeidet og de beslutningene hun har tatt, og at dette ikke er greit for henne eller barnevernspesjonen. Uavklarte roller kan derfor oppleves som en barriere som kan gå utover sentrale aspekter ved det tverrprofesjonelle samarbeidet, at kommunikasjonen blir dårligere og mangelen på anerkjennelse oppleves som en barriere.

### 6.2.3 Opplevelsen av og ikke bli anerkjent

Schibbys (Schibbye, 1996, referert i Jordet, 2020, s. 87) forståelse av anerkjennelse definerer hun slik: «Anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med et annet menneske». Ut ifra hva deltakerne har skildret forstår jeg det slik at det mangler en anerkjennende kommunikasjon mellom profesjonene. Fra lærernes perspektiv tolker jeg at de mangler en aksepterende og innlevende rolle fra barnevernspedagogene. Dette er hentet ut ifra følelser som ble skildret om det tverrprofesjonelle samarbeidet med barnevernet. Lilja skildret at hun føler saker alltid kommer tilbake på henne, og en følelse av at det er hun det er noe galt med. Gustav viser til han føler en hjelpeløshet, fordi han ikke har rett til- eller føler seg oversett i forhold til informasjon om barnet. Et sentralt funn er at autonomien til lærerne blir svekket på grunnlag av at deres bidrag oppleves og ikke bli anerkjent.

Irgens (2012) påpeker at selv om man i sin yrkespraksis kan styre seg selv, er faren for at den profesjonelle blir en «solospiller». Solospill i et tverrprofesjonelt samarbeid vil ha lite nytte for seg, slik det er i lagidrett (s. 215). Når prinsippet om barnets beste har store rom for egen tolkning, kan profesjonsutøverne bli en «solospiller» som beskytter sine egne handlinger og verdier gjennom utøvelse av makt, der den andre parten opplever og ikke bli anerkjent. En annen måte å se dette på er i lys av Schibbeys doble relasjonsprinsipp. Å innføre relasjonsprinsippet i et tverrprofesjonelt samarbeid, tolker jeg som svært nødvendig for at utøverne skal oppleve anerkjennelse. De deler sin kunnskap samtidig som de innhenter og tar imot informasjon fra andre, at man er i stand til å utøve *selvrefleksjon*. For å innhente informasjonen og kunnskaper fra de andre må deltakerne i samarbeidet være i stand til å distansere seg fra sine egne kunnskaper og verdier, for å være åpen for ny informasjon gitt av den andre profesjonen. Det jeg anser som aller viktigste, vil være å anerkjenne hverandre og vise respekt (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 23-25).

Både barnevernspedagogene og lærerne har skildret hvordan de har opplevd og ikke bli anerkjent. Tiril beskriver opplevelser der hun har opplevd at inspektører og lærere har vist motstand ved å prate med henne, hun viser videre til hvordan de har utført nærmest en stille demonstrasjon. Emilie forklarer videre at hun har opplevd ubehag gjennom at skoler ikke ønsker å ha kontakt, at de unngår å ta telefoner. Både Tiril og Emilies skildringer viser til skremmende holdninger fra skolens side, der de ikke opplever anerkjennelse for det arbeidet de prøver å foreta seg, at det i slike tilfeller ikke vil være mulig å utøve selvrefleksjon. Det blir også vanskelig og skulle innhente ny informasjon

som kan føre til en psykologisk barriere preget av usikkerhet, som også kan forplante seg inn i de neste samarbeidsmøtene.

## 7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Ved hjelp av etikk, tidligere forskning og teori har jeg forsøkt å svare på prosjektets problemstilling: «*Hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid for å ivareta barnets beste?*», samt å belyse de seks deltakernes erfaringer i et tverrprofesjonelt samarbeid, med hovedfokus på elever som er utsatt for vold. Freire (1999) beskriver at et godt tverrprofesjonelt samarbeid kan oppsummeres ved å møte interessene til hverandre, samtale gjennom dialog, ha tillit og forventninger og bygge et likeverdig felleskap. For at dette skal fungere inn i et tverrprofesjonelt samarbeid, har jeg sett prosjektet i lys av Skogens (2004) barrieremodell. Det viser seg å være positivt for et samarbeid å bli bevisste på de ulike barrierene som kan oppstå, slik at barrierer ikke blir styrende for profesjonenes samarbeid og utvikler det i en negativ retning. Å være bevisste på ulike barrierer som kan komme til skade på et tverrprofesjonelt samarbeid, gjør at man kan arbeide mot lokal kollektiv autonomi og det Freire (1999) beskriver som subjekt i eget liv (s. 9-13).

### 7.1 oppsummering av prosjektets resultater

Det sentrale funnet i prosjektet som gjennomsyrrer hele det tverrprofesjonelle samarbeidet er hvordan prinsippet barnets beste legger føringer for hvordan hver enkelt profesjon utøver sin praksis, og at prinsippet kan tolkes til å være styrende for ulike barrierer som oppstår. Å være en profesjonsutøver besitter man et profesjonelt skjønn (Irgens, 2021, s. 328). Skjønnsutøvelsen legger til rette for at verdibarrierer oppstår, at man bringer inn sine egne og profesjonens verdier inn i arbeidet som fører til en verdikollisjon i samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger. Når våre egne og profesjonens verdier står i fare for å bli svekket vil man ofte utøve motstand, som flere av deltakerne i dette prosjektet selv har opplevd. De beskriver motstand i form av taushet, vanskelig å komme i dialog med, er utydelige i kommunikasjonen og demonstrasjoner mot den andre profesjonen som gjør et tverrprofesjonelt samarbeid vanskelig.

Det andre sentrale funnet som ligger tett opp mot verdibarrierer, er at deltakerne opplever maktkonsultasjoner i samarbeidet, at det finnes usynlige hierarkier der barnevernspedagogene er de med mest makt. Barnevernspedagogene har gjennom barnevernloven en utvidet taushetsplikt der de har makt til å gjøre større inngriper i familier. Dette gir barnevernstjenesten et større helhetsbilde over barnet og familien som undersøkes av barnevernet. Det kan i midlertidig se ut som denne maktkonsultasjonen kommer i fare for å svekke autonomien til lærere ute i skolen, at den svekkes på grunnlag av at lærere ikke får utøve yrket sitt og hjelpe barnet på en god nok måte, og at de blir usikre rundt barnet på grunn av at de mangler nok informasjon. Å føle seg utelatt kan også gi følelsen av og ikke føle seg anerkjent. Alle barnevernspedagogene var også enige i at lærere ikke forsto det spillerommet de hadde rundt lovverket om taushetsplikt, og lærere beskrev at de ikke hadde noen problemer med taushetsplikten. Dette viser til at taushetsplikten kan sees som et problem, at prinsippet om barnets beste er her med på å styre hvordan hver enkelt profesjonsutøver forholder seg til regler om taushetsplikt.

Dette fører til det tredje funnet der lærere kan oppleve følelser som redsel, skyldfølelse og usikkerhet i hverdagen, altså at slike følelser oppleves som en psykologisk barriere. Dette er også en barriere som danner en rød tråd gjennom hele prosjektet, og at de fleste deltakerne beskrev slike følelser. Dette knytter jeg opp mot prinsippet barnets

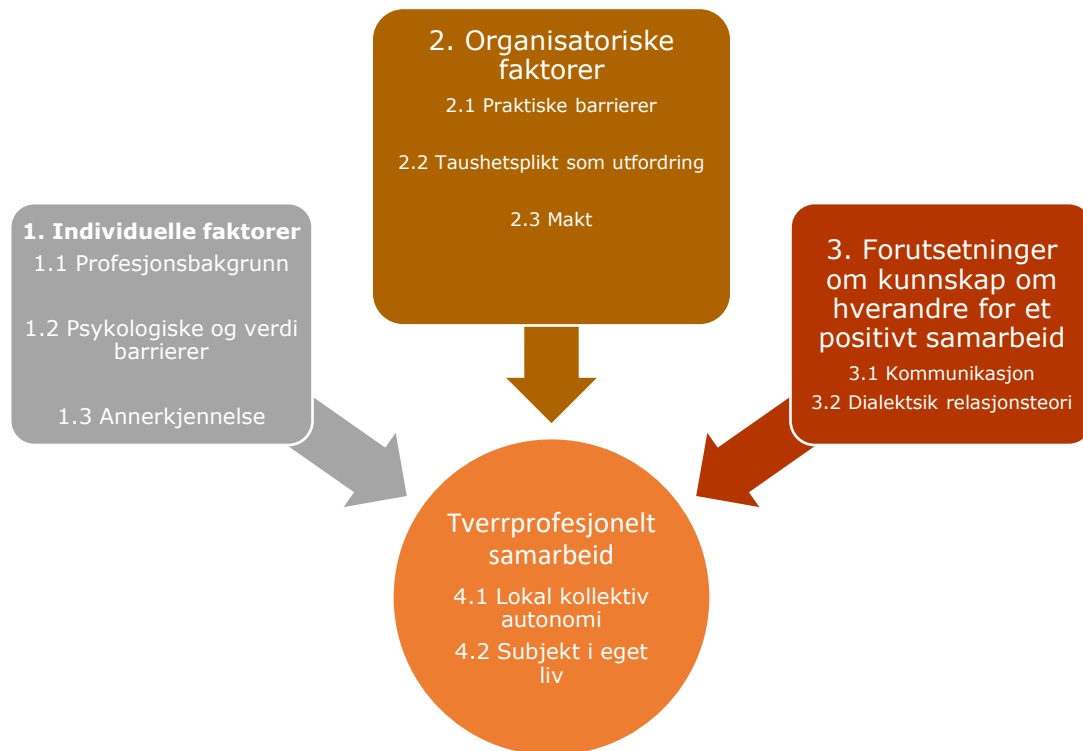
beste på grunnlag av at prinsippet fremkommer som et svevende fenomen som fører til mange ulike tolkninger av prinsippet, som gir følelsen av usikkerhet i arbeidshverdagen.

Psykologiske, makt- og verdibarrierer fører til det siste og fjerde funnet, der profesjonene opplever at det ikke ligger klare mål for samarbeidet og at rollene oppleves som uavklarte. I empirien finner jeg at slike barrierer ofte oppstår på bakgrunn av mangel på tid og ressurser, og viser videre til at barrierene fører til dårlig kommunikasjon mellom profesjonene, slik at det blir vanskelig å fastsette et klart og felles mål der man har en felles verdiforankring. Uavklarte roller viser også til en opplevelse av mistillit og ubehagelige hendelser og kommunikasjon mellom profesjonene. Dette har gitt flere av deltakerne en opplevelse av at deres bidrag ikke blir anerkjent og at deres valg og beslutninger ikke blir anerkjent, at man ikke har tillit til den jobben den andre profesjonen gjør.

## 7.2 Veien videre

Alle deltakerne i prosjektet viser til at om de hadde hatt mer kunnskap om hverandres profesjoner, ville det blitt enklere å sette seg inn i den andres situasjon og kunne anerkjent de valgene som ble tatt. I videre forskning ville det derfor vært interessant å studere om det utgjør en forskjell etter at profesjonspedagogikken/sosialpedagogikken fikk plass på lærerutdanningen, og om dette faget er noe som burde vært implementert i studiet som et hovedfag alle må ha. Flere av deltakerne beskriver videre et ønske om at skoler og barnevernstjenesten lager felles akuttplaner for hvordan man skal handle og kommunisere når et barn blir utsatt for vold. Da vil man få avklarte roller, et klarere mål og en felles verdiforankring slik at alle legger like verdier i prinsippet barnets beste. Det ville derfor vært spennende å se om en slik felles akuttplan ville fungert bedre opp imot et tverrprofesjonelt samarbeid, og om dette ville vært positivt for å bryte ned barrierer profesjonene kan komme til skade for.

Avslutningsvis har jeg utarbeidet en samarbeidsmodell for å bli bevisste på ulike barrierer som ofte viser seg i et tverrprofesjonelt samarbeid. Modellen er ment som en oversikt over hvilke barrierer man kan arbeide med som personlig individ, hvilke barrierer som kan sees i et organisatorisk perspektiv, der man er avhengig av å løse barrieren sammen, og til slutt hva som må ligge til grunn for at et tverrprofesjonelt samarbeid skal bli bra eller bedre. Alle leddene i modellen vil være avhengige av hverandre for å optimalisere et tverrprofesjonelt samarbeid. Alle de ulike faktorene i modellen viser til barrierer som har fremkommet i dette prosjektet, og er ment for å vise veien mot og kan praktisere en dialektisk relasjonsteori mot å bli et subjekt i eget liv, og at samarbeidet oppleves som en lokal kollektiv autonomi.



**Figur 3** En Samarbeidsmodell for å synliggjøre ulike barrierer i et tverrprofesjonelt samarbeid, Utaker 2022

# Litteraturliste

- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste- bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 86(04), 236-245.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenesten (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§1-1>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenesten (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§2-1>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§3-1>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenesten (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§3-2>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenesten (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§4-1>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenesten (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§4-2>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§6-4>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§6-7>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/§6-7a>
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, E. & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole- møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Cappelen damm.
- Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre- profesjonsblikk for komplekse og mangfoldige liv. Johannessen, B. & Skotheim, T (Red.), *Barn og unge i midten- tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Gyldendal.
- Flåm, A. M. (2016). Tverrfagleg og tverretatleg konsultasjon i saker med vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Mevik, K., Lillevik, G. O & Edvardsen, O (Red.), *Vold mot barn- Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 168-185). Gyldendal
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§13>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata. [Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker \(forvaltningsloven\) - Kapittel IV. Om saksforberedelse ved enkeltvedtak. - Lovdata](#)

- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§18>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Freire, P. (2002). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal akademisk.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2020). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen- om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.
- Hafstad, S. G. & Augusti, E. M. (2019). *Ungdommers erfaring med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alder 12-16 år* (Rapport nr. 4 2019). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. [https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport\\_4\\_19\\_UEVO.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf)
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Haugli, T. (2002). *Det mangfoldige barnets beste*. In Bonus pater familias: festskrift til Peter Lødrup, 70 år (pp. s, 313–326).
- Heltne, U. & Steinsvåg, P. Ø. (2011). Begrepsavklaringer og oversikt. Heltne, U & Steinsvåg, P. Ø (Red.), *Barn som lever med vold i familien* (18-27). Universitetsforlaget.
- Heltne, U. & Steinsvåg, P. Ø. (2011). Samarbeid- en forutsetning for god hjelp. Heltne, U & P. Ø. Steinsvåg (Red.), *Barn som lever med vold i familien* (234-253). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon- å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Johannesen, B. & Skotheim, T. (2018). Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. Kvaran, I (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (231-251). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, B & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. Johannessen, B & Skotheim, T (Red.), *Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (18-40). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?- nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Annerkjennelse i skolen- En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Killén, K. (2015). *SVEKET I-risiko og omsorgssvikt- et helseproblem og et tverrfaglig ansvar*. Kommuneforlaget.

- Kjønstad, A. (2014). *Taushetsplikt om barn- kommunikasjon og samarbeid mellom helse- og omsorgstjenesten, skoleetaten, sosialtjenesten i nav og barneverntjenesten*. Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole- samarbeid for barnets beste. Johannessen, B. & Skotheim, T (Red.), *Barn og unge i midten- tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 231-253). Gyldendal.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget.
- Lilleberg, E. & Rieber-Mohn, T. (2018). *Når barns atferd gjør deg bekymret- samarbeid med barnevernet til barnets beste*. PEDLEX
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- en innføring*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 11 (2008-2009). Læreren rollen og utdanningen. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/sec3>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 40 (2001-2002). Om barne- og ungdomsvernet. Det kongelige barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0a685a98cda24c5f83207c4be6d1b665/no/pdfa/stm200120020040000dddpdfa.pdf>
- NESH, (2021). *Humaniora, samfunnsfag, jus og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 27. april fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norges grunnlov. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn/§104>
- NOU 2012:5. (2011). Bedre beskyttelse av barns utvikling- Ekspertutvalges utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.



- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-1>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-3>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-8>
- Postholm, M. A. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Univeritetsforlaget.
- Reeves, S. (2016). Sosiologisk forståelse av tverrprofesjonell utdanning og praksis. Willumsen, E. & Ødegård, A (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid- et samfunnsopdrag* (s. 146-161). Universitetsforlaget.
- Sanner, M. (Red.) (2020). *Klokket om vold og overgrep*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«En kvalitativ studie av erfarende lærere og barnevernspedagogers samarbeid i oppstart av å avdekke vold i nære relasjoner hos elever».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å se på samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger av elever som er utsatt for fysisk eller psykisk vold i nær relasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent i sosialpedagogikk ved NTNU, og holder nå på med min avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven er «*tverrprofesjonelt samarbeid*» med fokus på samarbeidet mellom lærer og barnevernspedagog/kurator. Min problemstilling er foreløpig:

*«Hvordan opplever lærere og barnevernspedagoger samarbeidet ved å avdekke voldsutsatte barn i skolen».*

Formålet med studie er å kaste lys over samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger.

Jeg vil med dette prosjektet se etter tegn til hvor samarbeidet mellom de to profesjonene stopper opp, hva er det som kan gjøres bedre for å sikre et tryggere miljø for de elever som er utsatte, og hva som kan skape et bedre samarbeid mellom de to profesjonene.

For å kunne utforske og finne svar på min problemstilling ønsker jeg å intervju tre barnevernspedagoger, og tre lærere som har erfaringer med avdekking av elever som er utsatt for fysisk eller psykisk vold i nær relasjon.

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

Som deltakende informant vil du bli intervjuet en gang, der det blir benyttet et semistrukturert intervju. Det vil bli brukt et intervju der tema og noen av spørsmålene er laget på forhånd, samtidig kan det komme oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene tar for seg samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger/kuratorer, og hvilke tanker informanten har rundt dette temaet. Samtidig kommer det spørsmål rundt informantens erfaringer, følelser og konkrete eksempler rundt problemstillingen. Det vil også komme spørsmål rundt begreper som meldeplikt, taushetsplikt, avvergeplikt og saksbehandling.

## **Personopplysninger**

Under intervjuet vil jeg ta opp lyd for at informasjon ikke skal bli glemt. Intervjuet vil ta rundt tre kvarter, og vi blir enige om sted for møte og tid sammen. Alle opplysninger som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun meg som forsker av dette studie som vil ha tilgang til den innsamlede dataen. Veileder vil også få tilgang til oppgaven før den er ferdigstilt, men vil kun få tilgang til anonymisert data.

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opptaket gjort under intervjuet vil lagres på en privat datamaskin med passordbeskyttelse, samt at alle navn vil være fiktive.

I den ferdigstilte oppgaven vil du som informant ikke kunne bli gjenkjent. Etter planen skal prosjektet være ferdigstilt 31. juli 2022, og da vil alt datamaterialet og opptak bli slettet.

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. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk- naturvitenskapelig universitet er ansvarlige for prosjektet.

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

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke 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.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Norges teknisk- naturvitenskapelig universitet, institutt for lærerutdanning ved:

- Annette Utaker (student), e-post: [annetteu@stud.ntnu.no](mailto:annetteu@stud.ntnu.no), mobil: [REDACTED].
- Norges teknisk- naturvitenskapelig universitet ved Juliette Boks- Vlemmix (Veileder/prosjektansvarlig), e-post: [REDACTED]
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: [REDACTED]

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Annette Utaker*  
(Student)

*Juliette Boks- Vlemmix*  
(veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om samarbeidet mellom lærere og barnevernspedagoger av elever som er utsatt for fysisk eller psykisk vold i nær relasjon, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Norsk senter for forskningsdata

04.02.2022, 10:23 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

160875

### Prosjekttittel

«Samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger i oppstartsfasen av å avdekke voldsutsatte elever i nær relasjon»

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Juliette Boks- Vlemmix, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Annette Utaker, Annetteu@stud.ntnu.no, tlf: [REDACTED]

### Prosjektperiode

03.01.2021 - 31.07.2022

### Vurdering (1)

#### 04.02.2022 - Vurdert

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 med vedlegg 04.02.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

## UTVALGET SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere og barnevernspedagoger har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og utvalget har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet startet.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester 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://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra Personverntjenester før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

04.02.2022, 10:23 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

Personverntjenester 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester 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)



## **Intervjuguide for masterprosjekt**

### Tema:

I dette prosjektet skal jeg studere samarbeidet som ligger til grunn mellom lærere og barnevernspedagoger når elever blir utsatt for vold i nær relasjon. For å kunne skaffe relevant data til denne studien skal det utføres et kvalitativt forskningsintervju. Det vil bli benyttet et semistrukturert intervju med åpne spørsmål, og oppfølgingsspørsmål kan komme. Nedenfor er det utformet en intervjuguide som er oppdelt i ulike tema- følgende av spørsmål som skal bli benyttet i sammenheng med intervjuet.

### Problemstilling:

*Hvordan opplever lærere og barnevernspedagoger samarbeidet ved å avdekke voldsutsatte barn i skolen?*

Oppgaven vil ha fokus på hva lærere og barnevernspedagoger ser etter i en oppstartsfase i å avdekke vold, og hvordan disse to profesjonene samarbeider. For å få svar på denne problemstillingen er det tenkt å intervju tre lærere og tre barnevernspedagoger, som alle vil bli spurt om de samme spørsmålene.

### Før intervju

- I. Presentere meg selv og bli litt bedre kjent
- II. Informere informanten om at taushetsplikten må holdes.
  - Informanten skal ikke oppgi informasjon utover det som er nødvendig for mitt intervju.
  - Informanten skal ikke oppgi navn eller kjønn
  - Informanten skal ikke oppgi skole eller klassetrinn evt. elever kommer fra.
  - Informanten skal kun oppgi informasjon rundt det som blir forespurt under intervjuet.
- III. Informere at det vil bli tatt opp lydopptak under intervjuet.
  - Informasjon og lydopptak vil lagres ut ifra en sikker datalagringsplan.
  - Navn på informanten vil være fiktivt så den ikke kan bli gjenkjent.
  - Informere om når prosjektet avsluttes, og når informasjonen og lydopptak vil bli slettet (31. juli 2022).

## Intervjuguide:

### Tema 1: Samarbeid

Mål: Innhente informasjon om hvordan lærere- og barnevernspedagoger ser på samarbeide seg imellom.

- I. Hva legger du i begrepet samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid?
- II. Kan du fortelle om hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærer og barnevernspedagog foregår i en voldssak?  
..... Hva tenker du er ditt ansvar under et tverrprofesjonelt samarbeid?
- III. Kan du beskrive så detaljert som mulig hvordan du ser på samarbeidet som ligger til grunn mellom lærere og barnevernspedagoger?
- IV. Kan du beskrive både positive og utfordrende sider ved et slikt samarbeid?  
..... Hvorfor tror du slike utfordringer oppstår?  
..... Hva er det som gjør et samarbeid bra?
- V. Føler du at dine bidrag blir anerkjent under et tverrprofesjonelt samarbeid?

### Tema 2: Oppstartsfase i å avdekke vold blant elever

Mål: Hente informasjon om hva som blir vektlagt i en oppstartsfase i å avdekke vold blant elever i skolen, samt få informasjon om hva lærere/barnevernspedagoger må forholde seg til av regler og taushetsplikt.

- I. Kan du beskrive hvordan en oppstartsfase i å avdekke voldsutsatte elever i skolen foregår?  
..... Kan du beskrive hvorfor et samarbeid kan være viktig her?
- II. Hvilke tegn ser du etter på elever, som det er mistanke om at er utsatt for vold?  
..... Hvordan opplever du å vurdere omfang og alvorlighetsgrad når elever gir uttrykk for at noe er galt?
- III. Hvilke handlinger settes i gang?  
..... Beskriv gjerne både rundt det formelle og hva som skjer med eleven.
- IV. Hva opplever du som positive og negative sider ved en oppstartsfase?
- V. Hvordan opplever du det tverrprofesjonelle samarbeide mellom lærere og barnevernspedagoger i en oppstartsfase?

### Tema 3: Det formelle

Mål: Finne ut av hvordan lærere- og barnevernspedagoger ser på det formelle som meldeplikt, taushetsplikt og saksbehandlingstid. Hva ansees som positive og utfordrende sider.

- I. Hvordan arbeider dere med det formelle i samarbeidet som f.eks. taushetsplikt, meldeplikt og saksbehandlingstid?

### Tema 4: Tiltak

Mål: Innhente data om hvilke tiltak lærere- og barnevernspedagoger ser på som nyttige i skolen, og hvilke tiltak som evt. bør utarbeides for å forbedre kvaliteten på et tverrprofesjonelt samarbeid i skolen.

I. Hvilke konkrete tiltak mener du kan fungere for å optimalisere samarbeidet mellom skole og barnevern?

...Hvorfor mener du akkurat det eller de tiltakene kan hjelpe? Kan du prøve å beskrive både positive og negative sider med dette tiltaket?

#### **Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkler**

### **Transkripsjonsnøkler**

(.) = Kort pause, mindre enn 0,2 sekunder. Flere prikker angir en litt lengre pause.

[ ] = Start- og slutt punkt på overlappende tale

(# i sekunder) = tid, i sekunder, som en pause i en løpende tale varer.

(store bokstaver) = Trykk på ord

« » = Gjengir eller forteller det på en måte noen ville ha snakket på

!«»! = når det nevnes et tiltak eller en lov

## **Hvordan opplever lærere og barnevernspedagoger samarbeidet ved å avdekke voldsutsatte barn i skolen**

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

Hva heter du (fornavn og etternavn)? \*

### **Informasjon**

Dette er et informasjonsskriv til deg som deltar i forskningsprosjektet "Hvordan opplever lærere og barnevernspedagoger samarbeidet ved å avdekke voldsutsatte barn i skolen". I dette skrivet får du informasjon om målet for undersøkelsen, og hva deltagelsen i denne undersøkelsen innebærer for deg.

Formålet med denne undersøkelsen er å innhente mer utfyllende informasjon rundt temaet samarbeid mellom lærere og barnevernspedagoger, der intervjuet bygger videre på de spørsmålene som blir stilt i dette skjemaet.

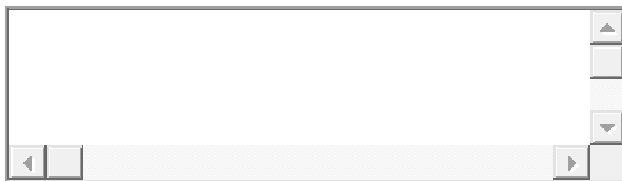
Informasjonen du skriver inn blir lagret i et sikkert program godkjent av NSD. Det er kun jeg (Annette Utaker) som kan lese av svar. Jeg vil også kunne se deres navn ved besvarelsen slik at det kan knyttes opp mot riktig intervju, og kan skille mellom lærer og barnevernspedagog.

Jeg vil også minne på at taushetsplikten må overholdes.

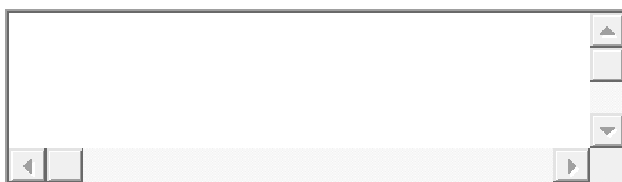
1. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne en person, eller knytte personer til situasjoner under intervjuet. Derfor er det viktig og ikke nevne navn eller kjønn, skole eller klassetrinn.
2. Navn på informanten vil være fiktivt så ikke noen kan bli gjenkjent.
3. Du kan trekke deg når som helst fra prosjektet uten å oppgi en grunn til det. Datamaterialet vil da bli slettet. Du kan også trekke deg fra spørsmål uten å oppgi noe grunn til det.
4. Informasjonen vil bli slettet ved prosjektets sluttdato (31. juli 2022).

Svar gjerne med deres egne tanker og erfaringer innenfor dette temaet.

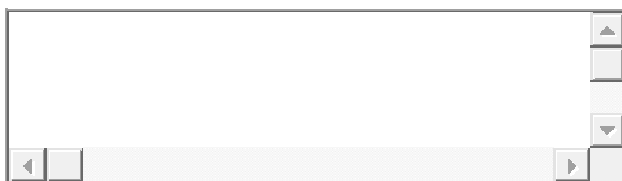
Hva legger du i begrepet samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid? \*

An empty rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

Hvilke handlinger settes i gang når det er mistanke om at en elev er utsatt for vold?\*

An empty rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

Hvilke forberedelser gjør du i forkant av et tverrprofesjonelt møte?\*

An empty rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

Hvilken type vold har du erfart mest i skolen (voldssaker som blir meldt til barnevern)? \*

An empty rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.



