

En god barndom varer livet ut.

Forord

Masteroppgaven er avslutningen på to lærerike år ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU. Forskningsprosessen har vært interessant og lærerik, samtidig som den til tider har vært krevende og arbeidsom. Akkurat slik en forskningsprosess skal være. Masteroppgaven har ført til faglig utvikling, som jeg vil ta med meg inn i arbeidslivet.

Temaet har vært av særlig interesse for meg siden første møte med praksis i skolen. Formålet med oppgaven har vært å belyse lærerens ansvar i møte med barn som bekymrer, og bidra med kunnskap som gjør at barn som blir utsatt for omsorgssvikt blir sett og får hjelp. Etter fullført oppgave håper jeg at oppgaven bidrar nettopp til det.

En stor takk til lærerne som delte sine refleksjoner og tanker med meg. Deres engasjement og ærlighet ga grobunn for nyanserte og interessante drøftinger.

Takk til veileder Øyvind Kvello for gode refleksjoner. Din faglig trygghet og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til kvalitet i oppgaven.

Takk til Ingebjørg Vestrum for grundig korrekturarbeid.

04. mai 2018

Marianne Hovdal

Sammendrag

Masteroppgaven belyser temaet *lærerens meldeplikt i møte med barn som bekymrer*. Tidligere empiri og teori viser at et stort antall barn blir utsatt for omsorgssvikt i sine nære relasjoner. Ved mistanke om at barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt er lærere pliktig til å melde bekymring til barnevernet. Det er forankret i § 15-3 i opplæringsloven (1998). Erkjennelsen av omsorgssvikt vekker følelsesmessige reaksjoner og stiller oss overfor faglige utfordringer. I 2016 stod skolen for kun 12 prosent av alle bekymringsmeldinger se til barnevernet (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2016). Oppgaven har følgende problemstilling: *Hva er det ved barn som vekker bekymring hos lærere, og hvilke faktorer kan hemme lærere i å melde bekymring til barnevernet?* Det er brukt kvalitativ forskningsmetode. Problemstillingen er belyst i møte med tre lærere i grunnskolen. Det er gjennomført et gruppeintervju, hvor samtalen har vært konsentrert rundt tre fiktive caser. Casene illustrerer barn som i ulik grad viser vansker. Datamaterialet er et resultat av informantenes refleksjoner og fortolkninger, som videre er drøftet opp mot relevant teori og empiri.

Resultatet er i samsvar med gjeldende teori og empiri, samtidig som lærerne kaster lys over nye perspektiver på forskningstemaet. Lærerne uttrykker at det er indikasjoner som er lett observerbare som først vekker bekymring. Det er barn som ofte møter på skolen uten matpakke, i dårlig bekledning, og som bærer preg av mangelfull ivaretagelse av hygiene. Det er barn som har blåmerker som de ikke kan forklare, og som ikke er i sammenheng med dets alder. Andre indikasjoner som blir løftet frem er utagerende atferd, seksualisert atferd og barn som er redde og utrygge. I spørsmålet om hva som kan hemme meldeplikten, trekker lærerne frem bevistynge som den mest sentrale faktoren. De forteller at mangel på konkrete bevis, og opplevelsen av å ikke ha godt nok grunnlag til å melde kan vanskeliggjøre meldeplikten. Det gjør at mange saker dras ut før det eventuelt blir meldt til barnevernet. Lærerne oppgir at mangel på tilstrekkelig kompetanse omsorgssvikt og vite hva en skal se etter i møte med barn kan være årsak til at det ikke blir meldt. Selv opplever de at kunnskap har kommet med erfaring i arbeidslivet. Andre årsaker som blir diskutert er tid til å følge opp og foreldresamarbeid. I sammenheng med tidligere empiri og teori kan det se ut til å være behov for å øke kompetanse i grunnutdanningen for faggrupper som er i møte med barn, med åpenhet om omsorgssvikt og senke terskelen for å melde saker til barnevernet.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for temaet	5
1.2 Formål, problemstilling og avgrensning	6
1.3 Oppgavens oppbygning	6
2.0 Teori, empiri og begrepsavklaring	7
2.1 Transaksjonsmodellen	7
2.2 Maslows behovshierarki	8
2.3 Hva er omsorgssvikt?	8
2.3.1 Seksuelle overgrep: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst	9
2.3.2 Vanskjøtsel: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst	11
2.3.3 Fysisk mishandling: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst	12
2.3.4 Psykisk mishandling: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst	14
2.4 Barnets rett på beskyttelse – lærerens plikt og ansvar	15
2.4.1 Opplæringsloven § 15-3 (1998)	15
2.4.2 Barnevernloven § 6-4	16
2.4.3 Straffeloven §196 - avvergingsplikten	17
2.5 Skolen	18
2.6 Barnevernet	19
2.7 Barns medvirkning	19
3.0 Forskningsmetode	20
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	21
3.2 Gruppeintervju	21
3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted	22
3.4 Intervjuprosessen	22
3.4.1 Casestudie	22
3.4.2 Informanter	23
3.4.3 Gjennomføring av intervjuet	23
3.4.4 Transkripsjon og analyse	24
3.5 Ethiske utfordringer	25

3.5.1 Forskerrollen	25
3.6 Kvalitet i forskning	26
3.6.1 Troverdighet	26
3.6.2 Gyldighet	26
3.6.3 Overførbarhet	27
4.0 Analyse og drøfting	27
4.1 Oppsummering av casene	28
4.2 Indikasjoner	29
4.3 Bevestyngde	32
4.4 Rolleforståelse	34
4.5 Skolebaserte tiltak	36
4.6 Barnets stemme	38
5.0 Avslutning	41
6.0 Litteraturliste	44
8.0 Vedlegg	49
Vedlegg 1: Caser og intervjuguide	49
Vedlegg 2: forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	52
Vedlegg 3: NSD - vurdering av forskningsprosjekt	54

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for temaet

Hvert år blir et stort antall barn utsatt for alvorlige former for omsorgssvikt i sine nære relasjoner. Tall fra politiets straffesaksregister viser at det i 2017 ble registrert 1956 anmeldelser av seksuallovbrudd rettet mot barn mellom 14 og 16 år. Det tilsvarer en økning på hele 182,3 prosent i tidsrommet 2013-2017. Samme år ble det anmeldt 3729 tilfeller av mishandling i nære relasjoner. Det tilsvarer en økning på 31, 8 prosent fra 2013 til 2017 (Politiet, 2018). I undersøkelsen UngVold 2015 svarer 21 prosent at de har opplevd fysisk vold fra minst en av foreldrene i løpet av oppveksten (Stefansen & Løvgren, 2016). Seksuelle overgrep og mishandling er meget skambelagt (Killén, 2015). Det resulterer i store mørketall, og omfanget er nok betraktelig høyere enn det forskning først viser. Når noen i barnets nære relasjoner forgriper seg, mishandler eller vanskjøtter barnet, utnytter de barnets sårbare posisjon på den verst tenkelige måten. De trygge voksne, som i utgangspunktet skal forsyne barnet med omsorg og beskyttelse blir en trussel for barnets liv og helse. Konsekvensene av slike grove krenkelser er alvorlig, og for noen barn kan det medføre skader som varer livet ut.

Skolen er en av de primære sosialisering- og oppvekstarenaene for barn og unge. Læreren møter barnet i store deler av dets oppvekst, og er en signifikant voksen i barnets liv. Den daglige kontakten med barnet gjør at læreren kan observere barnets utvikling og trivsel, og om barnet plutselig endrer atferd (Killén, 2015). Læreren står derfor i en unik posisjon til å se og avdekke barn som blir utsatt for omsorgssvikt. Ansatte i skole er pliktige i henhold til § 15-3 i opplæringsloven (1998) til å melde bekymring til barnevernet hvis de har mistanke om at et barn blir utsatt for mishandling eller andre former for alvorlig omsorgssvikt. I 2016 mottok barnevernet totalt 58 254 bekymringsmeldinger, hvorav 12 prosent av dem ble innmeldt av skolen (SSB, 2016). Mevik og Edvardsen (2016) skriver at fagfolk kvier seg for å melde saker som omhandler seksuelle overgrep. Erkjennelsen av omsorgssvikt vekker følelsesmessige reaksjoner og stiller oss overfor faglige utfordringer (Killén, 2015). Det handler om øynene som ser og hvilket ansvar vi er villig til å ta. Det er overgrepene ingen ønsker å høre om, men de overgrepene vi må våge å snakke om. Når de primære omsorgspersonene svikter barnet må vi andre hjelpe - barndommen kommer ikke i reprise.

1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Temaet i oppgaven er lærerens meldeplikt til barneverntjenesten ved mistanke om at barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt, da i henhold til § 15-3 i opplæringsloven (1998). Formålet med oppgaven er å belyse hvordan lærere beskriver barn som bekymrer, hvor alvorlig bekymringen må være før det blir meldt til barnevernet og hvilke faktorer som kan hemme lærere i å sende bekymringsmelding. Hensikten med oppgaven er ikke å jage etter lærernes kunnskap, men å bidra til å øke lærerens bevissthet omkring eget ansvar i møte med barn som bekymrer, og bidra med kunnskap som gjør at flere hendelser blir avdekt på et tidligere tidspunkt. Disse barna må bli sett. Oppgaven vil konsentrere om lærerens meldeplikt til barnevernet, men opplysningsplikten blir også indirekte diskutert. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde lærerens perspektiv. Det betyr at barnets perspektiv ikke er direkte representert i oppgaven. Begrunnelsen for dette er at temaets sensitivitet vil kunne reise etiske utfordringer knyttet til barnets posisjon og sårbarhet. Det kan medføre personlige konsekvenser for barnet. Studien er videre avgrenset til å gjelde lærere i grunnskolen, og derfor kan situasjonen i videregående skole være en annen.

Oppgaven har følgende problemstilling;

Hva er det ved barn som vekker bekymring hos lærere, og hvilke faktorer kan hemme lærere i å melde bekymring til barnevernet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i fem hoveddeler: innledning, teori - empiri og begrepsavklaring, forskningsmetode, analyse og drøfting, og avslutning. Innledningsvis vil jeg redegjøre for oppgavens tema, problemstilling og avgrensning. I teori, empiri og begrepsavklaring presenteres oppgavens teoretiske ramme. Sentrale begreper blir redegjort for gjennom tidligere empiri og teori. Videre blir skolen og barnevernets rolle beskrevet, og de sentrale lovparagrafene som masteroppgaven er forankret i. Jeg avrunder oppgavens andre hoveddel med teori og empiri om barns medvirkning. I metoddelen blir valg av forskningsmetode begrunnet ved å se på kvalitativ forskning, gruppeintervju og det vitenskapsteoretiske fundament. Det blir systematisk redegjort for de ulike stadiene i forskningsprosessen. Studiens etiske problemstillinger blir drøftet med vekt på forskerrollen. Forskningskvalitet er

ivaretatt gjennom begrepene *troverdighet, pålitelighet og overførbarhet*. Jeg har valgt å sammenfatte analyse og drøfting i den fjerde hoveddelen. Her blir hovedfunn presentert, og fortløpende drøftet opp teori og tidligere empiri. Denne delen vil også ha preg av min stemme. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte oppgavens hovedfunn, og komme med noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Teori, empiri og begrepsavklaring

2.1 Transaksjonsmodellen

For at lærere skal kunne identifisere omsorgssvikt og atferd som skiller seg ut fra hva som er aldersadekvat atferd, blir det vesentlig å ha kunnskap om barns *normalutvikling*. Det viser til at barn følger et forventet sosialt, kognitivt og atferdsmessige utviklingsløp. Sameroff og Chandler (1975) har utviklet transaksjonsmodellen, som har hatt stor betydning for utviklingspsykologien. Den rommer momenter av andre modeller, men jeg vil kun gi et overordnet bilde av transaksjonsmodellen. Modellen tar utgangspunkt i at barnets utvikling er et resultat av samspillet mellom miljø og arv. Miljø viser både til det fysiske miljøet og det sosiale, menneskeskapt miljøet. Arv er barnets biologiske disposisjoner. I dette samspill vil barnet og miljøet utvikle seg i sammenheng med hverandre over tid. Det er det relasjonelle miljøet som står sentralt i modellen (Kvillo, 2015; Sameroff, 2010).

En kan se dette i samspillet mellom barn og foreldre. Fra fødselen av er barnet født med forutsetninger for samspill og kontakt, og som er starten på barnets utvikling av *tilknytning* til foreldrene. Tilknytning viser til et varig emosjonelt bånd mellom to personer, som er kjennetegnet av ønske om å opprettholde nærhet til andre. Det skapes ut i fra barnets behov, og foreldrenes forutsetninger til å gi barnet omsorg (Kvillo, 2015). Foreldre som er svak på *mentalisering* kan ha vansker med å være sensitive og respondere på barnets behov og følelsesliv. Mentalisering er evnen til å forstå egne og andres mentale tilstander, samt ha et metaperspektiv på seg selv (Bateman & Fonagy, 2010). Det kan føre til at barnet utvikler en utrygg tilknytning hvor barnet ikke får dekket sine grunnleggende behov for omsorg. Det kan også føre til vansker på andre områder. Deriblant med regulering av emosjoner. Barnets vansker, som følge av omsorgspersonenes snevre omsorgsrepertoar, kan i tur påvirke

foreldrenes evne til å håndtere barnets behov. Sentralt i modellen er *risikofaktorer* og *beskyttelsesfaktorer*. Førstnevnte viser til faktorer som øker risikoen for at barnet utvikler vansker. Sistnevnte viser til faktorer som minsker risikoen for at barnet utvikler vansker når det er risikofaktorer tilstede. I spørsmålet om omsorgssvikt kan foreldre med psykiske vansker, rusproblemer og lav mentalisering være faktorer som øker risikoen for at barnet blir utsatt for omsorgssvikt. Forskning viser at barn av foreldre med rusmiddelproblemer lever i risiko for vanskjøtsel, fysiske og psykiske overgrep (Kvelling, 2015).

2.2 Maslows behovshierarki

Den anerkjente psykologen Abraham Maslow, utviklet teorien om at mennesker blir motivert og drevet av felles behov. Behovene kan sorteres hierarkisk ut i fra hvor viktige de er for vår eksistens, og jo lavere de befinner seg i hierarkiet desto viktigere er de for individets utvikling (Evenshaug & Hallen, 2001). Slik må behovene som er nederst i hierarkiet være innfridd før de øvrige kan bli tilfredsstilt. Behovene blir illustrert i en pyramide. Det første nivået viser de *fysiologiske behovene*, som er de grunnleggende behovene for søvn, mat og klær. Deretter kommer *trygghetsbehovene*, som viser til at barnet har behov for struktur og orden i hverdagen. Det må oppleve å bli ivaretatt og beskyttet. Nivå tre viser de *sosiale behovene*, som er menneskets behov for tilhørighet og fellesskap. Barn må føle at det hører til, er elsket og ønsket av sine omsorgspersoner. Det fjerde nivået i pyramiden er behovet for *anerkjennelse*. Alle både trenger og søker positiv tilbakemelding på hvem vi er og hva vi gjør. *Selvrealisering* er behovet øverst i pyramiden, og som viser til behovet for å realisere sine evner og drømmer. De tre første nivåene kan fylles opp, og blir kalt *mangelbehov*. De to siste nivåene er *vekstbehov*, og de lar seg ikke fullt ut tilfredsstille (Halse, 2008). Omsorgssvikt i lys av Maslows behovshierarki viser til at barnet ikke får tilfredsstilt behovene i behovshierarkiet. Det kan for eksempel være mangel på ernæringsriktig mat, eller mangel på emosjonelle støtte og respons.

2.3 Hva er omsorgssvikt?

Det opereres med et flertall av begreper for å beskrive omsorg som er skadelig for barn, og det ser ut til å være vanskelig å finne begreper som favner kompleksiteten i fenomenet. Det er

kulturelle forskjeller i skillet mellom streng barneoppdragelse og omsorgssvikt (Adler, 1986; Kvello, 2015). Det resulterer i vansker med å sammenfatte forskningsfunn internasjonalt og utvikle forskningsfeltet. Begrepet "*The battered child syndrome*" ble introdusert for å beskrive barn som blir utsatt voldshandlinger som spark og slag, og hvor handlingene som oftest blir utført av barnets omsorgspersoner (Adler, 1986; Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller & Silver, 1985). I norsk litteratur er begrepet mer kjent som *barnemishandling*, og har etterhvert utviklet seg til å omfatte flere typer skadelig omsorg. Herunder seksuelle overgrep, psykisk mishandling og vanskjøtsel (Adler, 1986; Killén, 2015). De blir forklart ytterligere. I dag er begrepet *omsorgssvikt* et mye anvendt begrep for å beskrive slike overgrep, og det blir brukt både i litteratur og lovtekster. Omsorgssvikt forekommer både som et paraplybegrep for en rekke mangelfulle og krenkende omsorgssituasjoner, men også som et adskilt fenomen; vanskjøtsel.

Kvello (2015) sammenfatter omsorgssvikt med vanskjøtsel, hvor omsorgspersonenes passive atferd og mangelfulle handlinger overfor barnets fører til at barnets grunnleggende behov ikke blir ivaretatt. Killén (2015) viser til Kempe og Kempe sin definisjon fra 1979, hvor omsorgssvikt er tilfeller hvor barnets ansvarlige omsorgspersoner påfører barnet psykisk og fysisk skade, eller forsømmer barnet så alvorlig at det er fare for barnets fysiske og/eller psykiske helse, samt utvikling. Killén (2015) skiller videre mellom fire former omsorgssvikt: *seksuelle overgrep*, *fysisk overgrep*, *psykisk overgrep* og *vanskjøtsel*. De kan forekomme samtidig og er derfor ikke gjensidig utelukkende fra hverandre. Videre er omsorgssvikt dimensjonalt, da det opptrer i gradforskjeller. Killén (2015) skriver at det er rimelig å anslå at 20-25 prosent av alle barn lever i en form for omsorgssituasjon hvor de blir utsatt for omsorgssvikt. For å sammenfalle begrepsbruken med ordlyden i loven velger jeg å omtale omsorgssvikt som et paraplybegrep. Videre tar jeg utgangspunkt i Killén (2015) sin inndeling av fenomenet, men erstatter begrepet *overgrep* med *mishandling*. I det følgende vil jeg gjennom teori og empiri redegjøre for de fire formene for omsorgssvikt.

2.3.1 Seksuelle overgrep: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst

I Norge er den seksuelle lavalderen satt til 16 år, og personer som har seksuell omgang med barn under denne alderen kan straffes i henhold til straffeloven med fengsel inntil seks år (straffeloven, 2005). Loven har som formål å beskytte barn mot seksuelle overgrep, og mot å ha seksuell omgang før de selv er klare for det. På tross av dette, blir barn utsatt for seksuelle

overgrep. Schechter og Roberge (1976) skriver at seksuell utnyttelse er når barn som ikke er utviklingsmessig modne engasjeres i aktiviteter som de verken forstår rekkevidden av, eller som de kan gi sitt informerte samtykke til. Seksuelle overgrep blir videre målt etter grad av fysisk kontakt. Det skilles mellom *seksuell krenkende og uanstendig atferd*, *seksuelle handlinger* og *seksuell omgang*. Seksuell krenkende og uanstendig atferd foregår uten direkte fysisk kontakt mellom barn og overgriper. Det omfatter blant annet seksuelle trusler, forslag om sex og blotting. Ved seksuelle handlinger er det noe fysisk kontakt mellom barn og overgriper. Herunder beføling av bryster og kjønnsorganer. Seksuell omgang er den alvorligste formen for seksuelle overgrep, som blant annet viser til oralt og genitalt samleie (Kvello, 2015; Mevik & Edvardsen, 2016; Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Felles for alle typer seksuelle overgrep er at voksne søker å tilfredsstille egne seksuelle behov ved å engasjere barnet, og krenke dets integritet (Killén, 2015).

Symptombildet er preget av stor kompleksitet og variasjon. Samtidig finnes det ikke symptomer som spesifikt indikerer seksuelle overgrep (Kvello, 2015; Myhre, 2016). Det kreves derfor at barnet viser en kombinasjon av symptomer. Symptombilde avhenger også av hyppighet og varighet av overgrepene, og relasjonen mellom overgriper og barnet (Kendall-Tackett, Williams & Finkelhor, 1993). Det er mer dyptgripende om barn blir utsatt for overgrep av nære omsorgspersoner. Det er sjelden fysiske spor etter misbruk, men hvis det forekommer er det som sår og rifter i underlivet (Kvello, 2015; Myhre, 2016; Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Mer vanlig er det at barn viser reaksjoner som atferds- og konsentrasjonsvansker, angst, posttraumatisk stresslidelse eller læringsvansker eller *seksualisert atferd*. Sistnevnte lenge vært en sentral markør for seksuelle overgrep. Alle barn vil fra fireårsalderen vise naturlig seksuell atferd. Det er når atferden blir tvangsmessig, forekommer hyppig og ikke er aldersadekvat at det karakteriseres som seksualisert atferd (Kendall, et al., 1993; Kvello, 2015). Det er høy grad av skam og skyld knyttet til overgrepene, som medfører store emosjonelle belastninger for barnet (Killén, 2015; Kvello, 2015).

I undersøkelsen UngVold fra 2015 gjennomført blant 18- og 19-åringer, svarer 16 prosent av jentene og seks prosent av guttene at de har blitt utsatt for grove seksuelle krenkelser i oppveksten. Undersøkelsen viser at barn i hjem med lav sosioøkonomisk status eller rus er mer utsatt for grov seksuell vold sammenlignet med andre (Løvgren, Mossige, Huang & Stefansen, 2016). En nasjonal undersøkelse av 16- og 17-åringer viser at alle former for

seksuelle overgrep forekom oftere hos jenter enn gutter, hvor en av ti jenter opplyste om at de har opplevd noen form for uønsket seksuell kontakt. Det inkluderer også voldtekt og seksuelle krenkelser (Myrhe, Thoresen & Hjemdal, 2015). Barn med funksjonshemming ser ut til å ha 3,4 ganger større sannsynlighet for å bli utsatt for seksuelle overgrep enn sine jevnaldrende (Sullivan & Knutsen, 2000). Det kan skyldes at de er pleietrengende i stell. Samtidig er det store mørketall. Kvello (2015) skriver at det avdekkes få seksuelle overgrep, sammenlignet med hvor mange barn som faktisk rammes. Det kan blant annet skyldes at fagpersoner oppdager og melder for sjeldent. Killén (2015) skriver at både foreldre og barnet søker å dekke over overgrepene.

2.3.2 Vanskjøtsel: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst

Vanskjøtsel blir i betegnet som manglende dekning og ivaretagelse av barnets fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale behov (Killén, 2015). I motsetning til andre former for omsorgssvikt blir vanskjøtsel karakterisert som fravær av handlinger overfor barnet, hvor foreldrene er på ulike områder verken er engasjert i eller tilgjengelig for barnets behov (Killén, 2015; Kvello, 2015). Vanskjøtsel kan være av både fysisk og psykisk art. Førstnevnte viser til barn som ikke får tilfredsstilt behovet for mat, hygiene eller bekledning. Det tilsvarer de fysiologiske behovene i Maslows behovspyramide. Psykisk vanskjøtsel er ikke like enkel å oppdage, da den ikke gir direkte utslag som fysiske konsekvenser. Det er tilfeller hvor foreldre er emosjonelt utilgjengelige, unnvikende eller ikke responderer på barnets kontaktsøking (Kvello, 2015). Barnet kan vanskjøttes ved *parentifisering*, som viser til et familiemønster hvor barn og ungdom blir tildelt roller og ansvar som kulturelt sett blir utført av voksne omsorgsgivere (Haugland, 2006). Det kan for eksempel være i familier hvor foreldre sliter med rus, og hvor barnet må innta foreldrerollen for sine egne foreldre. Barnet trer derfor inn i en voksenrolle som det verken er alders- eller utviklingsmessig modent for (Kvello, 2015).

Vanskjøtsel kan variere både i alvorlighetsgrad og hyppighet, og slik kan barnet oppleve et vekselvis skifte av foreldrenes fravær og tilstedeværelse (Killén, 2015). Det vil skape en verden som er uforutsigbar og utrygg, og hvor foreldrene handler etter egne behov og setter barnets behov i andre rekke. Bowlby (2005) forteller om det forsømte barnet som på grunn av mangel på stimulering eller av frykt vil distansere seg fra både indre og ytre signaler som i utgangspunktet skal motivere barnet for å søke omsorg hos foreldrene. Det er barn som etter

mange mislykkede forsøk på trøst og trygghet slutter å søke noe som virker uopnåelig. Dermed kan barnet utvikle vansker med å regulere og uttrykke emosjoner. Videre er fysisk vanskjøtsel observerbart i form av at barnets behov for hygiene, mat og bekledning ikke blir ivare tatt (Kvello, 2015). Killén (2015) skriver vanskjøtsel kan oppfattes som mindre alvorlig ettersom det er fravær av vold, men det vil ha svært alvorlige konsekvenser for barnets sosiale og kognitive utvikling. Mangel på stimulering kan vise seg i vansker med å regulere atferd og emosjoner.

Det er vanskelig å anslå nøyaktig hvor mange barn som blir utsatt for vanskjøtsel, da det forekommer i gradforskjeller og det gjør at det vanskelig å oppdage. Kvello (2015) skriver at en studie i Nederland viste at 1, 5 prosent av barn og unge utsettes for vanskjøtsel. I Norge finnes det ikke tydelig statistikk som anslår hvor mange barn som blir utsatt for vanskjøtsel. Blant noen av risikofaktorene for vanskjøtsel er foreldre som selv har blitt utsatt for mangelfull omsorg i oppveksten, har lav kognitiv fungering, svak mentalisering eller lav sosioøkonomisk status (Kvello, 2015).

2.3.3 Fysisk mishandling: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst

I likhet med andre former for omsorgssvikt er det vanskelig å avgrense fysisk mishandling, og det ser ut til å være behov for å utvikle mål som kan gi oversikt over årsaker til og strategier for å forebygge slike handlinger (Adler, 1986; Slack, Holl, Altenbernd, McDaniel & Stevens, 2003). Fysisk mishandling av barn blir omtalt som fysiske skadelige handlinger som intensjonalt blir påført barnet, samt tilfeller hvor mangel på tilsyn og handling fører til fysisk skade på barnet (Killén, 2015; Kvello, 2015). Det er for eksempel slag, spark eller voldshandlinger som fører til fysisk skade på barnet. Det kan være forskjellig oppfatning av grensen mellom vold og streng oppdragelse, og de senere årene har begrepet *oppdragervold* kommet på banen. Det beskriver en oppdragelsesstil hvor foreldrene bruker fysisk avstraffelse for å korrigere og regulere barn. Eksempler er bruk av slag eller ørefiker (Kvello, 2015). Kontroll av barnet med fysisk avstraffelse øker risikoen for at barnet utvikler atferdsvansker. Det vil kunne føre til en vond sirkel, hvor barnets atferd trigger foreldrenes vold, og som igjen vil trigge barnets atferd.

De vanligste tegnene på at barn blir utsatt for fysisk mishandling er blåmerker på barnets kropp. Samtidig er barn i barnehage- og skolealder mer utsatt for blåmerker når de er i lek og

aktivitet. Det er plassering av blåmerkene og barnets alder som kan være indikasjoner på at de er blitt påført barnet (Killén, 2015). Fenomenet ”*Shaken baby syndrome*” viser til at spedbarn som har blitt kraftig ristet kan få varige hodeskader, som i verste fall kan føre til død (Kvello, 2015). Fysisk mishandling kan gi utslag i psykologiske skader, som kan vedvare lenger etter at overgrepene er avdekt. En retrospektiv studie viser at voksne som i tidlig barndom har blitt utsatt for mishandling har økt risiko for utvikling av atferdsvansker, sosiale vansker, angst, depresjoner, posttraumatisk stresslidelse og skolevegring (Lansford, Dodge, Pettit, Bates, Crozier & Kaplow, 2002). Når overgrepene blir utført av noen i barnets nære relasjoner er det en ekstra stor belastning. Da lever barnet med latent vold hvor frykten for nye overgrep er konstant (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013). Sett i lys av Maslows behovspyramide handler det om at barnet ikke får oppfylt behovet for trygghet og beskyttelse. Barnet kan også utvikle *beskyttelsesstrategier*, som er strategier for å takle store emosjonelle traumene og påkjenninger. Et eksempel er *dissosiasjon*, som er en forstyrrelse i de integrerte funksjonene til bevissthet, hukommelse og persepsjon. Funksjonene er ikke koblet sammen slik at det ikke kjenner eller føler smerte (Kvello, 2015)

I undersøkelsen UngVold15 opplyser 21 prosent av et utvalg av 18- og 19-åringer at de har opplevd fysisk vold fra minst en av foreldrene i løpet av oppveksten (Stefansen & Løvgren, 2016). De fleste opplyser at det er snakk om mild fysisk vold som lugging, dytting og klyp. Videre opplyser 6 prosent av det samme utvalget at de har blitt utsatt for grov fysisk vold. Samme undersøkelse viser at barn fra ikke-vestlig bakgrunn er mer utsatt for grov vold enn barn med vestlig bakgrunn, hvor hele 19 prosent av barn har opplevd grov vold fra mor. I en undersøkelse av 16- og 17-åringer svarer 9,4 prosent at de har opplevd mindre alvorlig fysisk vold fra foreldre. Det omfatter blant annet lugging og slag med flat hånd. For alvorlig fysisk vold som slag med knyttneve og spark er tilsvarende tall 1,8 prosent (Myrhe, Thoresen & Hjemdal, 2015). Undersøkelsen viser også at barn som vokser opp med partnervold har større sannsynlighet for selv å bli utsatt for fysisk vold. Blant risikofaktorene for at foreldre utøver vold mot egne barn er lav sosioøkonomisk status, sosial isolasjon og vold i egen barndom (Adler, 1986; Kvello, 2015). Det kan derfor se ut til at det er mer utbredt i lavere sosiale lag.

2.3.4 Psykisk mishandling: begrepsavklaring, indikasjoner og forekomst

Glaser (2002, s. 697) definerer psykisk mishandling som: ”*emotional abuse and neglect are defined as a carer-child relationship that is characterized by patterns of harmful interactions, requiring no physical contact with the child*”. Det er derfor ikke snakk om enkelthendelser, men relasjoner som er preget av kroniske handlinger og/eller holdninger rettet mot å true eller faktisk skade barnet. Det er ikke krav om fysisk kontakt. Kvello (2015) skriver at psykisk mishandling omfatter en rekke handlinger som ignorering, sarkastiske kommentarer, trusler, terrorisering, verbalt misbruk og avvising av barnet. Glaser (2002) skriver at det er tilfeller hvor omsorgspersonene er psykisk utilgjengelig for barnets emosjonelle behov, eller har forventninger som ikke står til barnets alder og utviklingsnivå. Det omhandler også foreldre som har *negative attribusjoner* til barnet. Det viser til å forklare noen handlinger ved å ilegge dem negative egenskaper. For eksempel, foreldre som forklarer barnets atferdsvansker med at barnet er slemt. Å være vitne til vold mellom foreldre betraktes som psykisk mishandling av barnet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2003). Emosjonell mishandling oppstår som regel i sammenheng med andre former for omsorgssvikt (Glaser, 2002; Kvello, 2015).

Killén (2015) skriver at psykologisk mishandling gir utslag i psykologiske vansker, som kan være mer skadelig enn ved noen andre former for omsorgssvikt. Dermed har psykologisk mishandling fått økt oppmerksomhet. Det kan gi utslag i vansker som depresjon, stress, angst, antisosial atferd, skolevegring og lav selvfølelse. Glaser (2002) skriver at det kan medføre store skader for barnets sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Barn som opplever foreldrene som ikke responderer på dets emosjonelle signaler kan utvikle vansker med å regulere egne emosjoner. Trusselen om å skilles fra foreldrene er en av de største påkjenningene et barn blir utsatt for, da det handler om tap av barnets *primære tilknytningspersoner*, som er de personene barnet først skaper en tilknytning til (Killén, 2015). Barnet kan slik utvikle tilknytning som er karakterisert av utrygghet. For eksempel *ambivalent tilknytning*. Det kjennetegnes av foreldrene er av og på i sin emosjonelle respons til barnet. Det gjør at barnet opplever foreldrene som uforutsigbare, og hvor de forsterker sine signaler for å utløse en respons hos omsorgspersonene (Kvello, 2015). Glaser (2002) skriver at i tilfeller hvor omsorgspersonene sliter med å håndtere barnet, vil barnets atferd kunne trigge foreldrenes vansker, og som i tur vil trigge barnets atferd.

Kvellido (2015) viser til en norsk studie av kvinner hvor 14,3 prosent opplyser om at de har blitt utsatt for emosjonell psykisk mishandling i løpet av oppveksten. Tallene i internasjonale studier er noe lavere, med en prevalens på 4-9 prosent. Det er vanskelig å identifisere psykiske overgrep, da det gir et variert symptombylle og uttrykket kan være tegn på andre vansker (Killén, 2015; Myrhe 2016). I de fleste tilfeller er det foreldrene eller barnets primære tilknytningspersoner som utsetter barnet for overgrepene (Glaser, 2002). Barn som er foreldre av rusmisbrukere, psykisk syke eller lever i partnervold, lever ofte i kronisk frykt for at foreldrene ikke skal kunne ta vare seg. Det kan forårsake at barnet utvikler kronisk stress.

2.4 Barnets rett på beskyttelse – lærerens plikt og ansvar

Masteroppgaven hviler på tre sentrale lovparagrafer: §15-3 i opplæringsloven (1998), §6-4 i barnevernloven og §196 i straffeloven (2005). Lærerens meldeplikt til barnevernet har sitt rotfeste i de to første lovene. Straffeloven fastlegger strafferammen for å ikke melde i saker hvor det er klare mistanker om omsorgssvikt.

2.4.1 Opplæringsloven § 15-3 (1998)

“Personalet i skolar etter denne lova skal i arbeidet sitt vere på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak frå barneverntenesta” (opplæringsloven, 1998, §15-3). Lovparagrafens første ledd viser til skolens *oppmerksomhetsplikt*, og sier at lærere som er i møte med barn skal være på vakt overfor forhold som kan utløse opplysningsplikten og videre meldeplikten. Det betyr at læreren har et spesielt ansvar for å være observant i møte med barn. Lovparagrafens andre ledd, omhandler lærerens *opplysningsplikt* til barnevernstjenesten:

“Utan hinder av teieplikta skal personalet av eige tiltak gi opplysningar til barneverntenesta når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt (...), eller når eit barn har vist vedvarande alvorlege åtferdsvanskar (...)” (opplæringsloven, 1998, § 15-3).

Opplysningsplikten viser til at lærere er pliktig til å gi opplysninger til barnevernstjenesten når de undersøker barns omsorgssituasjoner, og er av mer passiv atferd. Meldeplikten gjelder

i tilfeller hvor læreren har mistanke om at barnet blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt, eller hvor barnet viser alvorlige og vedvarende atferdsvansker. Bekymringen kan gis muntlig eller skriftlig. Det skjer som oftest ved en bekymringsmelding. Det defineres som: ” *en henvendelse til barnevernet om bekymring for et barn* ” (Gording Stang, 2007, s. 144).

Bekymringsmeldinger blir delt i *situasjonsmeldinger* og *episodemeldinger*. Førstnevnte viser til en bekymringsfull situasjon tilknyttet barnet eller i barnets familie. For eksempel, omsorgspersonenes rusmisbruk. Episodemeldinger er bekymringer for enkelthendelser. Meldingen kan være anonym eller med gis fullt navn, da enten med lærer eller rektors underskrift. Loven er et unntak fra lov om taushetsplikt, som er hjemlet i forvaltningsloven § 13 (1967). Gording Stang (2007) skriver at fagpersoner kan vegre seg for å melde saker, i frykt for å bryte taushetsplikten. Likevel er det ytterst sjeldent at lærere blir straffet for brudd på taushetsplikt.

Det skal gis opplysninger i tilfeller hvor det er grunn til å *tro* at barnets omsorgssituasjon ikke er tilstrekkelig. Det er derfor ikke krav til at mistankene må ha rotfeste i konkrete bevis. Barnevernloven (1992) stiller heller ingen formelle krav til innholdet i meldingen, og kan derfor ikke avvise bekymringsmeldinger og barnevernet er derfor pliktig til å undersøke alle innkommende bekymringsmeldinger. Meldeplikten er innfridd når det er sendt skriftlig eller muntlig bekymringsmelding til den kommunale barnevernstjenesten. Gording Stang (2007) skriver skolen kun skal vurdere barnets situasjon med bakgrunn i sitt faglige ståsted, og kjennskap til barnet og familien. Opplysninger til barnevernet skal gis på eget initiativ, og læreren er derfor ikke avhengig av at ledelsen deler bekymringene. Læreren skal uttrykke sine bekymringer til skolens ledelse før de eventuelt melder saken videre. Derav er meldeplikten både et kollektivt og individuelt ansvar.

2.4.2 Barnevernloven § 6-4

“Offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt, gi opplysninger til kommunens barneverntjeneste når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt (...), når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker (...), eller når det er grunn til å tro at det er fare for utnyttelse av et barn til menneskehandel (...)” (barnevernloven, 1992, § 6-4).

Innholdet i barnevernloven komplementerer § 15-3 i opplæringsloven. I tillegg omfatter barnevernloven meldeplikt i situasjoner hvor det er grunn til å tro at barn blir utsatt for menneskehandel. Offentlige myndigheter viser til alle som er ansatt i offentlig sektor og til private som arbeider på vegne av staten. Det er det kommunale barnevernet som skal behandle bekymringsmeldingen fra skolen, og foreta de formelle undersøkelsene. Lillevik (2016) skriver at lærere uttrykker misnøye over at de opplever å ikke få tilbakemelding fra barnevernet i saker som de har meldt til barnevernet. Barnevernet skal etter § 6-7 a gi tilbakemelding innen tre uker til melder om at bekymringsmeldingen er mottatt, og om det blir åpnet undersøkelsessak. Hvis det blir åpnet undersøkelsessak skal barnevernet på ny gi tilbakemelding til melder om at undersøkelsen er gjennomført, og om hvorvidt saken blir henlagt eller undersøkt videre (Barnevernloven, 1992; Lillevik, 2016). Derimot er ikke barnevernet pliktig til å gi opplysninger om hvilke tiltak som blir igangsatt. Samtidig er det i grunn til å tro at det er hensiktsmessig at skolen blir opplyst om tiltakets innhold hvis de må tas særlig hensyn.

2.4.3 Straffeloven §196 - avvergingsplikten

Hvis lærere unngår å melde om situasjoner hvor det er høyst sannsynlig at barnet blir utsatt for omsorgssvikt, kan det føre til straff i jamfør med § 196 i straffeloven (2005). Det viser til *avvergingsplikten*, som sier at personer er pliktig til å avverge kjente eller mulige straffbare forhold:

”Med bot eller fengsel inntil 1 år straffes den som unnlater gjennom anmeldelse eller på annen måte å søke å avverge en straffbar handling eller følgene av den, på et tidspunkt da dette fortsatt er mulig og det fremstår som sikkert eller mest sannsynlig at handlingen er eller vil bli begått. Avvergingsplikten gjelder uten hensyn til taushetsplikt (...)”(straffeloven, 2005, § 196).

Avvergingsplikten er både et kollektivt og et individuelt ansvar. For eksempel skal en i saker hvor det er klare mistanker om seksuelle overgrep eller vold melde direkte til barnevern eller politi. Paragrafen kan dermed sies å yte press på at meldeplikten blir fulgt opp.

2.5 Skolen

Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. I dag er tiårig grunnskole obligatorisk for alle barn mellom 6 og 16 år. Videre har alle barn rett på tre år videregående opplæring. Slik har skolen blitt en av barnets primære oppvekstarenaer. Innholdet i opplæringen styres av opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for kunnskapsløftet fra 2006 [LK06]. Verdiene i skolen skal reflektere verdiene i samfunnet for øvrig. Det gjenspeiles i formålsparagrafen, hvor balansen mellom individ og fellesskap står sterkt: *"Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong."* (opplæringsloven, § 1-1, 1998). Skolen skal legge til rette for at barnet opplever læring og mestring, samt bistå barnet til å utvikle seg til et selvstendig og samarbeidende menneske. Skolen utvikler seg i takt med samfunnsutviklingen, og med det moderne samfunnets inntog har kunnskapssamfunnet gjort seg gjeldende i stadig økende grad. Kunnskap og innovasjon er blitt sentrale drivkrefter for at enkeltmennesket skal realisere seg selv

Barnet tilbringer store deler av oppveksten i skolen, og læreren er i daglig møte med barnet. Killén (2015) trekker frem at læreren står i posisjon til å observere barnets utvikling, om barnet endrer atferd eller utvikler vansker på ulike områder. Eldre barn forteller sjeldent fagfolk om overgrepene, men forteller heller til jevnaldrende. Yngre barn er mer impulsive, og kan ofte fortelle ved lek eller tegning. Læreren må derfor ha kompetanse om omsorgssvikt for å ha grunnlag til å identifisere problemet. Lik så viktig er det at lærere har kompetanse om barns normalutvikling, for å kunne skille ut tilfellene hvor barnet ikke har viser aldersadekvat utvikling. Videre må de være bevisst ansvaret knyttet til meldeplikten. Lillevik (2016) retter nettopp søkelyset på kompetanse, og skriver at det er grunn til å tro at fagpersoner med utvidet kunnskap kan bidra til at flere barn får hjelp på et tidligere tidspunkt. Gording Stang (2007) skriver at usikkerhet knyttet til hva som karakteriseres som *alvorlig omsorgssvikt* og hvilke forhold som utløser meldeplikten kan føre til at fagfolk vegrer seg for å melde. Meldeplikten reiser etiske utfordringer knyttet til etablerte relasjoner mellom foreldre og den profesjonelle. Den profesjonelle kan finne det vanskelig å melde saker hvor det er et etablert tillitsforhold til foreldrene. Det handler om frykten for å melde feil og ødelegge for samarbeidet etter meldingen.

2.6 Barnevernet

Barnevernets arbeid er regulert etter innholdet i barnevernloven (1992). Formålsparagrafen viser at barnevernet skal bidra til at alle barn og unge får trygge oppvekstvilkår. De skal sikre at barn som lever under forhold som kan skade dets helse og utvikling får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid. Lovens virkeområde er rettet mot alle barn under 18 år som oppholder seg i Norge. Deriblant de som er bosatt i landet, flyktninger og de som er på midlertidig opphold. Hvis tiltaket er iverksatt innen barnet fyller 18 år kan hjelpen opprettholdes frem til fylte 23 år. Barnevernets oppgaver er fordelt på tre ulike forvaltningsnivå. Fylkesmannen har hovedansvar for kommunalt- og statlig barnevern. Det statlige barnevernet har det overordnede ansvaret for blant annet drift av institusjoner og rekruttering av fosterhjem. Det kommunale barnevernet har ansvaret for å utøve innholdet i barnevernloven. Blant arbeidsoppgavene er undersøkelser av omsorgssituasjoner, hjelpetiltak i og utenfor hjemmet og i tillegg drive forbyggende arbeid (NOU, 2000:12). Det er barnevernets oppgave å vurdere om bekymringsmeldingen er grunnlag for undersøkelse og foreta de formelle undersøkelsene. For at barnevernet skal hjelpe barn og unge er de avhengig av at personer som kjenner barnet følger opp meldeplikt og samarbeid med voksenpersoner i barnets liv (Killén, 2015).

2.7 Barns medvirkning

Barns rett til medvirkning er blant annet lovfestet i § 6-3 i barnevernloven (1992). Barn som er fylt sju år skal gis anledning til å uttrykke sine meninger før det blir tatt avgjørelser som berører barnet. Barnets deltakelse skal tillegges vekt i samsvar barnets alder og modenhetsnivå. Uavhengig av hvilke tiltak som barnevernet iverksetter skal de arbeide i henhold til barnets beste, og finne tiltak som gir stabil voksenkontakt (barnevernloven, § 4-1, 1992; Gording Stang, 2007). Barnet er derfor sikret juridiske rettigheter. Killén (2012) skriver at barnets stemme blir viet for lite oppmerksomhet i utredning av omsorgssvikt, og det er for lite fokus på barnets perspektiv på saken. Gording Stang (2007) skriver at barneperspektivet krever at det blir tatt utgangspunkt i barnets egne opplevelser, og hvor det er barnet må være sakens midtpunkt. Barnets behov må gå foran foreldrenes interesser. I følge Mevik og Edvardsen (2016) viser flere studier at barn opplever å ikke bli hørt i saker som angår dem selv. Det gjenspeiles i barneombudets fagrapport ”*Uten mål og mening*”, hvor barn og unge med rett på spesialundervisning uttrykker at de ikke får medvirke i utforming av egen

opplæring, og at undervisningen ikke er av god nok kvalitet (Barneombudet, 2017). Studier viser at barn ikke opplever å bli tilstrekkelig hørt i konfliktfylte samlivsbrudd, men at foreldrenes konflikt som er i fokus. Det kan føre til store vansker for barnet (Rød, Ekeland & Thuen, 2008).

Ved å anerkjenne barnets stemme gir vi barnet autonomi og status som informant. I de senere årene har forskning endret syn på barnets posisjon. Barnet har gått fra å bli sett som et objekt og til status som aktør (Woodhead & Faulkner, 2008). Mevik og Edvardsen (2016) skriver at barn kan bidra med verdifull informasjon som kan gi store utslag i saker. Barnet som informant i saker om omsorgssvikt avhenger av faktorer som alder og modenhetsnivå, opplevelsen av å bli trodd og vurderingen av konsekvensene av å fortelle (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2009). Faggrupper må vise barnet tillit og trygghet til å fortelle om overgrepene, og barnet må oppleve de voksne tror på dem. Øverlien (2012) skriver at barn som blir utsatt for vold sjeldent opplever å få mulighet til å fortelle om overgrepene, men kontakten med fagfolk skjer i samråd med foreldre. Slik kan det virke som hjelpeapparatet er til for de voksne. Gording Stang (2007) skriver at barnet å bli hørt, og ikke bli tilskrevet rollen som tilskuer. Tillit til barnet som informant, faglig uenighet om barnets rolle og ulike syn på barn blir oppgitt som mulige årsaker til at barn blir ekskludert. Det har vært tendenser til å se på barnet som umoden, infantil og uten autonomi.

3.0 Forskningsmetode

I det følgende vil jeg redegjøre for forskningsmetoden ved å beskrive forskningsprosessen og begrunne foretatte metodiske valg. Åpenhet gjør forskningen transparent og tilgjengelig for andre, og blir et viktig ledd for å kvalitetssikre egen forskning. Først vil jeg beskrive hva som kjennetegner kvalitativ forskning, gruppeintervju og oppgavens vitenskapsteoretiske fundament. Deretter vil jeg i korte trekk redegjøre for intervjuprosessen, fra utvelgelse av informanter til gjennomføring av intervjuet. Transkripsjon og analysen beskrevet kort. Jeg vil argumentere for hvordan oppgaven er kvalitetssikret ved å se på begrepene *troverdighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*. Avslutningsvis blir forskningsetiske retningslinjer diskutert med vekt på forskerrollen.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Forskning starter alltid med et spørsmål eller en problemstilling som vi søker å besvare, og fremgangsmåten en bruker blir omtalt som forskningsmetoden (Kleven, 2011). Det går et skille mellom *kvantitative* og *kvalitative* metoder i samfunnsvitenskapelig forskning.

Kvantitativ søker store utvalg og generalisering. For å besvare problemstillingen har jeg valgt kvalitativ tilnærming, da jeg søker lærernes perspektiver, meninger og refleksjoner om forskningstemaet. Det har gitt data i form dybdeinformasjon. Thagaard (2013) skriver at kvalitativ forskning søker å avdekke meninger, perspektiver og forståelse av sosiale fenomener. Empirien blir et resultat av informantenes fortolkninger, og oppgaven vil ha stort innslag av subjektivitet. Kvalitativ forskning har blitt kritisert for å ha for stort innslag av subjektivitet, og ikke godt nok grunnlag for å generalisere funn. I takt med at det er blitt større krav til redelighet i forskningsprosessen har metoden blitt mer anerkjent (Thagaard, 2013). Metoden kjennetegnes av fleksibilitet, da forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Jeg har under hele prosessen jobbet dynamisk med de ulike delene. Blant annet har ny innsikt etter analysen ført til videreutvikling av teori.

3.2 Gruppeintervju

Thagaard (2013) skriver at i kvalitativ forskning opptrer forskeren i nærhet til det som studeres. Blant annet i form av intervju. Jeg valgt å bruke intervju nettopp fordi det gir tilgang til rik og nyansert informasjon om menneskers perspektiver på ulike tema. I utgangspunktet planla jeg å gjennomføre et *fokusgruppeintervju*. Det kan åpne for nyanserte refleksjoner hvor det er informantenes diskusjoner som fører samtalen, og forskeren har en nøytral rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). I starten av intervjuet merket jeg at informantene trengte støtte til å komme i gang med diskusjonene, og til å drive intervjuet fremover. Min rolle ble å stille innledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og være aktiv lytter ved å gi bekreftende tilbakemeldinger. Dermed inntok jeg en aktiv rolle, og intervjuet gikk i retning av *gruppeintervju*. Fordelen med å bruke et gruppeintervju er at det åpner for erfaringsutveksling mellom deltagerne, hvor de i fellesskap både kan dele og konstruere kunnskap. Det viser til intervjuets tosidighet. Intervjuet er en interaktiv samtale hvor kunnskap både blir utvekslet og konstruert i møte mellom personer (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et *fenomenologisk vitenskapssyn* tar utgangspunkt i den rene subjektive opplevelsen, og søker å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørenes egne perspektiver. Det er i samsvar med at det er informantenes fortolkninger, erfaringer og tanker om meldeplikten i møte med barn som er søkt fremstilt. Dermed vil jeg karakterisere studien som fenomenologisk. Jeg under hele prosessen etterstrebet å frigjøre meg fra egne forforståelser og forutinntattheter i den grad det er mulig, da for å ikke påvirke data og forskning i ønsket retning. I transkribering og analyse er derfor empirien bevart i sin rene form, fri for mine fortolkninger. Forskningsprosessen har også innslag av *hermeneutikk* da jeg har arbeidet dynamisk med de ulike stadiene hvor teori, analyse og drøfting har utviklet hverandre. Det referer til den *hermeneutiske spiralen* hvor det hele tiden foregår en vekselvirkning mellom delene og helheten (Hjardemaal, 2011; Thagaard, 2013). For eksempel har dataene blitt tolket i lys av teorien, samtidig som teorien er utviklet på grunnlag av data.

3.4 Intervjuprosessen

3.4.1 Casestudie

Data er basert på gruppeintervju med casestudie (vedlegg 1). Det ble i samråd med veileder utarbeidet tre fiktive caser som beskriver barn som i ulik grad viser indikasjoner på omsorgssvikt. Med utgangspunkt i casene skulle lærerne diskutere hva som er bekymringsverdig med barnets situasjon, om de vurderer saken som meldepliktig og hva som eventuelt gjør de ikke velger å melde bekymring. Casene er ikke nødvendigvis utarbeidet for å være meldepliktig, men det er lærernes vurderinger som er søkt. Case en illustrerer ADHD, og vil typisk være en gråsonesak, case nummer to er ikke meldepliktig og case nummer tre er utarbeidet for å være seksuelle overgrep. Den er i utgangspunktet meldepliktig. Det ble åpnet for generell diskusjon omkring spørsmålene på slutten av intervjuet. Thagaard (2013) skriver at i casestudier er fokus i analysen de personene som representerer studiens case. Slik blir det informantenes subjektive fortolkninger som er utgangspunkt for analyse og drøfting. Valg av casestudie er begrunnet med de mulighetene det gir for å fremstille ulike synspunkt og nyanserte refleksjoner. Praktiske eksempler kan det åpne opp for diskusjoner hvor lærerne

kan bruke egne erfaringer, samtidig som de automatisk også kaster lys over fenomenet på et mer generelt nivå.

3.4.2 Informanter

Utvalget består av tre ansatte i barneskole. To av informantene jobber som lærere, og den tredje informanten har mange år erfaring som lærer og arbeider per i dag i skolens administrasjon. Sistnevnte informanten stilte på vegne av en annen informant, som meldte inn syk på intervjudagen. Det er foretatt et *strategisk utvalg* ved at informantene fyller bestemte egenskaper som er strategisk for å besvare problemstillingen. De deler yrkestittelen lærer, og har minimum fem år arbeidserfaring i yrket. Det var ønskelig med lærere som har erfaring, da det øker sannsynligheten for at de har møtt elever i slike situasjoner. Videre er det foretatt et *tilgjengelighetsutvalg* ved at informantene er valgt etter tilgjengelighet på det gjeldende tidspunktet (Thagaard, 2013). På grunn av intervjuets tidsramme og intervjuform var det ønskelig med ansatte fra samme skole. Utvalget på tre lærere er relativt lite, samtidig skriver Thagaard (2013) at en retningslinje for utvalgsstørrelse er at det ikke bør være større enn at det gir mulighet for dype analyser. Det ble vurdert ytterligere et gruppeintervju, men i samråd med veileder ble de analyserte dataene vurdert til å være rikholdige både med tanke på dybde og relevans for å besvare oppgavens problemstilling. Et større utvalg ville ikke gitt et bedre grunnlag for å generalisere resultatene, men samtidig kunne det ført til ytterligere nyanserte data.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet ble gjennomført på informantene sin arbeidsplass og tidsrammen ble satt til 1,5 timer. Thagaard (2013) skriver at ved å gjennomføre intervjuet i informantenes naturlige miljø kan forskeren skape trygge rammer, samtidig som forskeren er på nøytral grunn. Det ble brukt diktafon og videokamera under intervjuet i den hensikt å skille informantenes stemmer, og for at jeg som forsker skulle kunne være aktiv lytter. Casene ble gjenstand for høytlesing, og ble videre diskutert med utgangspunkt i de innledende spørsmålene. Intervjuet ble avsluttet med en generell diskusjon (vedlegg 1). Min rolle var stille innledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og være aktiv lytter. Etter at jeg fikk i gang lærernes diskusjoner ved å stille oppfølgingsspørsmål, utspant intervjuet seg som en samtale mellom lærerne. De både

delte egne og relaterte seg til hverandres refleksjoner. Informantene var engasjerte, åpne og fremstod som nysgjerrige på forskningstemaet.

3.4.4 Transkripsjon og analyse

I transkripsjon blir data gjort tilgjengelig for analyse ved at muntlig tale blir omgjort til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å transkribere dataene i formell stil hvor pauser, følelsesmessige uttrykk (latter) og ord uten meningsbærende effekt ("Em", "Tja") er fjernet fra transkripsjonene. Det for å gjøre analys materialet oversiktlig, og samtidig som dataene blir tilgjengelig for et større publikum ved at dialekt ikke skaper språkbarriere. Videre vil det bevare informantenes anonymitet ved at dialekt ikke kan knyttes til identitet. Jeg har på samme tid etterstrebet å bevare den opprinnelige setningsoppbyggingen i data for å ikke endre på det semantiske innholdet. Videre er informantene sikret anonymitet ved å bli omtalt med kodene: "Lærer 1", "Lærer 2" og "Lærer 3". Alle personvernopplysninger er fjernet.

Analysen skal gjøre det transkriberte materialet tilgjengelig for å drøfte problemstillingen. I følge Kvale og Brinkmann (2015) starter analyseprosessen allerede i intervjuet da forskeren foretar fortløpende fortolkninger informantenes ytringer. Et eksempel er at jeg stilte oppfølgingsspørsmålene som førte intervjusamtalen i en bestemt retning. Analysen er foretatt med fokus på *meningsinnholdet* i dataene, som tilser at det er hva informantene sier som er av primær interesse og gjenstand for videre drøfting. Først ble de sentrale meningsenhetene identifisert ved at teksten ble systematisert i mindre deler, da i form av koder og kategorier. Det gir et overblikk over tekstens hovedmomenter og blir omtalt som *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). For eksempel ble kodene *blåmerker*, *utagerende atferd*, *hygiene*, *seksualisert atferd* sammenslått i kategorien *indikasjoner*. Kodene er *empiribaserte* da de oppstår med grunnlag i datamaterialet. Samtidig er de *begrepsstyrte* ved at de oppstår i grunnlag med den teoretiske rammen. Et eksempel er kategorien *Barnets stemme*. Dermed er det brukt *abduktiv tilnærming* hvor både teori og data er representert i kodene. Til slutt ble det foretatt *teoretisk meningsfortolkning*, hvor dataene ble rekonstruert ved å bli drøftet opp i mot teori og tidligere empiri, og presentert som drøftende tekst (Kvale & Brinkmann, 2015)

3.5 Ethiske utfordringer

Forskning skal ha en samfunnsmessig nytteverdi ved å utvikle kunnskap som skal komme fellesskapet til gode, og samtidig skal forskning alltid verne om enkeltindividets interesser. Fortrolighet med etiske retningslinjer kan bistå forskeren i å ta valg hvor etiske hensyn veies opp mot vitenskapsteoretisk hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015). For å motvirke dette har jeg fulgt de standard forskningsetiske retningslinjene for samfunnsforskning. Informantene fikk utdelt et informasjonsskriv med opplysninger om studien og deltakelse (vedlegg 2). Deriblant le det opplyst om *informert samtykke* hvor informantene er sikret frivillig deltakelse. Videre er *konfidensialitet* bevart ved at alle personvernopplysninger er anonymisert, og informantene er gitt koder i datamaterialet. Det er brukt godkjent lyd- og videopptaksutstyr hvor data er blitt holdt beskyttet med passord på forskerens PC. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskeren kan bruke konfidensialitet til egen fordel ved å tolke dataene i ønsket retning. Jeg har forebygget dette ved at deltakerne er gitt rett til innsyn og tilbakemelding i ferdig oppgave. Prosjektet er innmeldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD) (vedlegg 3).

3.5.1 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste redskapet for å innhente informasjon. Det er en fordel da det gir mulighet for rike dybde data (Thagaard, 2013). Samtidig kan forskerens posisjon føre til etiske utfordringer og problemstillinger. Det er forskeren som definerer samtalen ved å avgrense forskningstemaet, utforme og stille spørsmål og lede intervjuet. I motsetning er det informantene som må dele informasjon. Det viser til det *asymmetriske forholdet* mellom forsker og informant hvor det i utgangspunktet ikke er likeverdighet mellom deltagerne i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). I forsøk på å utjevne det skjeve maktforholdet har jeg fulgt de forskningsetiske retningslinjene, samt stilt verdinøytrale og åpne spørsmål for å ikke lede data i ønsket retning. Videre har jeg brukt felles yrkesbakgrunn som plattform for å skape likeverdighet. Det gir meg automatisk rollen som *insider* i ved at informantene kan relatere seg til meg som lærer, og det kan videre være en inngang til en tillitsfull relasjon (Berger, 2015).

Videre er intervjuet i hovedsak fokusert rundt casene og ikke preget av direkte utspørring mellom meg og informant. Vähäsantanen og Saarinen (2012) argumenterer for en *skiftende*

asymmetri hvor også informantene påvirker intervjuets retning. Et eksempel er at intervjuet utviklet seg i takt med lærernes informasjonsutveksling, og hvilke tema de tok opp til diskusjon. Dermed ble jeg nød til å følge opp deres refleksjoner. Berger (2015) skriver at forskeren kontinuerlig må vurdere hvordan egen posisjon kan påvirke forskningsprosessen. Det blir omtalt som *refleksivitet*. Jeg har etterstrebet å være refleksiv ved å blant annet redegjort for foretatte valg i forskningsprosessen. Midlertid vil det ikke fjernet effekten mitt nærvær har på informantene, men det kan underbygge studiens troverdighet da forskningsprosessen blir transparent og åpen for innsyn.

3.6 Kvalitet i forskning

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at kvalitet i forskningen handler om å sikre at studien er troverdig og pålitelig gjennomført, da både i forskningsprosessen og i det ferdige analyserte forskningsresultatet. I det følgende vil se på hvordan kvalitet er søkt ivaretatt i oppgaven gjennom begrepene *troverdighet*, *overførbarhet* og *gyldighet*.

3.6.1 Troverdighet

Begrepet troverdighet viser til om forskningsresultatet kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir også omtalt som reliabilitet. Det er forskerens oppgave å redegjøre hvordan data er utviklet ved å begrunne foretatte metodiske valg, både før og under forskningsprosessen. Det er gjort i oppgavens metodekapittel. Thagaard (2013) skriver at dette skal sikre at forskningen blir utført på en sannferdig og tillitsvekkende måte. Casene og tilhørende spørsmålene er utformet for å være åpne og verdinøytrale for at resultatet ikke skal bli påvirket i ønsket retning. Videre har jeg både begrunnet og beskrevet hvordan dataene er transkribert og analysert. Samtidig kunne jeg søkt ytterligere troverdighet ved å la flere personer ta den i transkripsjon, men på grunn av tid og ressurser lot dette seg ikke gjennomføre. I analysen er kodene empiribaserte, og det kan motvirke vilkårlig subjektivitet og mulighet til å påvirke utfallet (Kvale og Brinkmann, 2015)

3.6.2 Gyldighet

I samfunnsvitenskapelig forskning er gyldighet et spørsmål om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015). Gyldighet blir også omtalt som

validitet. Kvalitativ forskning søker innsikt i og forståelse av sosiale fenomener, og hvor hovedfokuset er på ulike perspektiver og meninger, og dermed kan metoden sies å være egnet til å undersøke lærerens tanker om meldeplikten. Intervjuet som metode gir tilgang til dybdeinformasjon, da i motsetning til spørreundersøkelser som gir overflatekunnskap. Gyldighet viser også til sannhet og styrke i forskningsresultatene (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Målet har vært å uttrykke informantenes selvforståelse i størst mulig grad, og videre sett den opp i mot oppgavens teoretiske ramme. Derav har det i hele forskningsprosessen foregått en prosessvalidering hvor jeg har måtte kontrollere analyse og drøfting opp mot innsamlet empiri, og motsatt. For å sikre at resultatene blir fremstilt sannferdig har informantene fått innsyn i ferdig oppgave og gitt mulighet til å gi tilbakemeldinger før innlevering. Ettersom lærerne har reflektert i fellesskap, og støttet opp om hverandres refleksjoner kan oppgaven sies å ha *kommunikativ validitet*. Det viser til at gyldig kunnskap blir konstruert i en dialog (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.3 Overførbarhet

En viktig målsetting med forskningsprosjekter er at de skal kunne gjelde utover den enkelte studie og være relevant i lignende situasjoner. Det viser til studiens grad av *overførbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Ettersom studien består av et lite utvalg sine refleksjoner vil oppgaven i stor grad være preget av subjektivitet. Det vanskeliggjør å generalisere resultatene til større utvalg. Midlertidig kan det argumenteres for at forskningsresultatet har overføringsverdi i form av *naturalistisk generalisering/overførbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er rimelig å anta at lærere som har mange års erfaring i fra skoleverket vil kunne dele noen av erfaringene, og kan gjenkjenne seg i informantene sine refleksjoner. For å sett dette bedre kunne det vært prøvd med et større utvalg.

4.0 Analyse og drøfting

I oppgavens analyse- og drøftingsdel blir hovedfunnene i data presentert, og fortløpende drøftet opp mot teori og tidligere empiri. Jeg har valgt å sammenfalle analyse og drøfting for å gi et sammenhengende bilde av teori og praksis. Etter analyseprosessen står jeg tilbake med fem hovedkategorier; *Indikasjoner, Bevistyngde, Rolleforståelse, Skolebaserte tiltak og Barnets stemme*. Dette er resultat av en omfattende analyseprosess hvor dataene gjennom tre

runder med analyse er kategorisert, hvor noen er blitt utelukket og sammenslått. Tabell 1 illustrerer analyseprosessen. Hver kolonne viser gjenstående kategorier etter analyse. Først identifiserte jeg så mye som ti kategorier; *lavterskeltilbud, foreldresamarbeid, unnlåtelsessynd, indikasjoner, barnets medvirkning, barneperspektivet, bevisgrunnlag, rolleforståelse, kompetanse og hemmende faktorer*. Deretter ble det kuttet ned til sju kategorier, som ses i kolonne to. I kolonne tre i tabellen er de endelige kategoriene.

Hver kategori blir drøftet adskilt. Da det er sammenheng mellom de ulike kategoriene vil de også inneholde momenter av hverandre. Kategoriene blir introdusert med et direkte sitat fra dataene, som inngang til videre drøfting. Dette har også som hensikt å bringe lærernes stemme inn i drøftingsdelen. Jeg vil først gi en kort oppsummere diskusjon av casene, som også vil drøftes i identifiserte kategoriene. Datamaterialet bærer preg av subjektivitet. Samtidig er det rimelig å tro at lærere som arbeider mange år i skoleverket vil ha noen felles erfaringer. Det ble bekreftet i intervjuet hvor lærerne i fellesskap diskuterte, og støttet opp om hverandres resonnementer.

Analyse 1	Analyse 2	Analyse 3
Lavterskeltilbud	Skolebaserte tiltak	Skolebaserte tiltak
Foreldresamarbeid	Foreldresamarbeid	Rolleforståelse
Rolleforståelse	Rolleforståelse	Indikasjoner
Indikasjoner	Indikasjoner	Barnets stemme
Kompetanse	Barnet som informant	Bevistyngde
Barnets medvirkning	Bevistyngde	
Barneperspektivet	Hemmende faktorer	
Bevisgrunnlag		
Unnlåtelsessynd		
Hemmende faktorer		

Tabell 1. Analyse av datamaterialet i tre runder. Hver kolonne viser gjenstående kategorier etter analyse

4.1 Oppsummering av casene

I diskusjon av casene kan det se ut til at lærerne har relativ høy terskel for å vurdere saker som meldepliktige. I alle casene konkluderer lærerne med at barnets de vet for lite om barnets

situasjon til å melde saken til barnevernet. De opplever at de har for dårlig bevisgrunnlag til å bedømme om barnet blir utsatt for omsorgssvikt. Derfor vil de først foreta undersøkelser på skolenivå, i henhold til om barnets rett på et godt og trygt skolemiljø (opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Lærerne vektlegger viktigheten av et godt foreldresamarbeid i slike situasjoner. Hvis foreldrene ikke ønsker å samarbeide eller barnets situasjon ikke forbedrer seg, ville de koblet inn barnevernet. Case nummer tre er utarbeidet for å omhandle seksuelle overgrep, og derav en sak som i utgangspunktet skal meldes direkte til politi eller barnevern. I verste fall kunne det vært et brudd på meldeplikten. Samtidig har barnets symptomer på seksuelle overgrep avtatt, og dermed uttrykker lærerne at det er vanskelig å fastslå hva som er den bakenforliggende årsaken til barnets atferd. Første casen er en gråsonesak. Den er utarbeidet for å vise symptomer på ADHD. Case nummer to er i utgangspunktet ikke meldepliktig, da den viser et barn som har vansker med tilpasning i ny skole. Lærernes refleksjoner er i samsvar, da mener at saken ikke er omfattet av meldeplikten og at arbeidet blir å trygge barnet i skolen.

4.2 Indikasjoner

- (1) *“Ting det er lett å se da sånn som hygiene, matpakke og klær. Det som er lett observerbart og som alle kan se”* (Lærer 1, s. 18).

Første del av problemstillingen belyser hva det er ved barnet som vekker bekymring hos lærere. Det er søkt besvart ved å se på hvilke indikasjoner lærere bruker for å beskrive barn som bekymrer. Derav kategorien *Indikasjoner*. Etter analysen viser det seg en del fellestrekk i beskrivelsene. For det første er det indikasjoner som er observerbare i form av fysiske tegn hos barnet selv. Hvis barnet ofte møter på skolen uten matpakke, bruker de samme skitne klærne i flere uker eller det lukter av barnet på grunn av uteblitt dusjing er det alarmerende. Lærerne sier at dette er tegn som er lett å observere, og som alle i barnets omgangskrets bør reagere på. I slike tilfeller er det naturlig å mistenke at barnet ikke får oppfylt de grunnleggende omsorgsbehovene. Forskning viser at dette kan være tegn på at barn blir utsatt for vanskjøtsel, da foreldrene ikke ivaretar en eller flere av barnets grunnleggende behov for mat, helse og omsorg (Killén, 2015; Kvello, 2015). Vi kan jamføre dette med de fysiologiske behovene i Maslows behovspyramide. Videre forteller lærerne at det er bekymringsverdig hvis barnet har hyppige blåmerker på steder som ikke kan knyttes til skader i forbindelse med lek, eller som barnet ikke kan gi en logisk forklaring på. Dette er i tråd med forskning som

tilsier at blåmerker på barnets kropp er den vanligste indikasjonen på fysisk mishandling. En skal derfor være oppmerksom på barn som har fysiske skader som ikke er i sammenheng med barnets alder og utviklingsnivå, og hvor blåmerkene forekommer steder på kroppen hvor det er lite sannsynlig at har oppstått i forbindelse med lek (Killén, 2015). Det omfatter symmetriske blåflekker, slik som på begge overarmer, bryst og rygg, eller på bløte kroppsdeler. Et annet kjennetegn i slike tilfeller er at små barn gjerne vil vise frem og få kommentert blåflekker som de har fått ved uhell, men hvis blåflekken er påført i forbindelse med vold er de ofte tause.

En annen fellesnevner er atferd som ikke er aldersadekvat og som bryter med hva som er forventet oppførsel i ulike situasjoner. Lærerne trekker frem at utagerende atferd i form av slag, spark og verbale utbrudd er bekymringsverdige og indikasjoner som de vil reagere på. Utagerende atferd kan blant annet være indikasjoner på at barn blir utsatt for fysisk mishandling eller seksuelle overgrep (Kendall, et al., 1993; Lansford, et al., 2002; Mossige og Stefansen, 2016). På samme tid kan det være et symptombilde på andre vansker, for eksempel atferdsvansker. Derfor er det vanskelig å fastslå hva som ligger bak slike uttrykk, og det kan problematisere meldeplikten. Slike tilfeller vil automatisk utløse oppmerksomhetsplikten, og det er viktig at lærerne følger opp bekymringene ved å observere barnets videre utvikling. På samme tid er lærere i henhold til opplæringsloven § 15-3 pliktige til å melde fra hvis barnet har store atferdsvansker, og dette i seg selv vil være grunnlag for å melde i fra. Videre trekker lærerne frem at det er urovekkende når barn viser seksualisert atferd. Forskning viser at seksualisert atferd lenge har blitt ansett som en av de sikreste indikasjonene på at barnet blir utsatt for seksuelle overgrep. Samtidig har det vært tendens til for stort fokus på denne type atferd, da de fleste barn vil i perioder vise aldersadekvat seksuell atferd. Det er når denne atferden er av tvangsmessig art, ikke er aldersadekvat og av penetrerende karakter at det er urovekkende (Kendall, et al., 1993; Kvello, 2015). Det kan være vanskelig å avgjøre når seksuell atferd går over til å være avvikende, og dermed krever det at lærere og andre faggrupper som er i møte med barn innehar kunnskap om slike overgrep.

(2) *“Jeg tror det handler om kompetanse. Å vite hva man skal se etter”* (Lærer 3, s. 22).

Lærerne uttrykker at mangel på tilstrekkelig kunnskap om indikasjoner og bekymringstegn kan være en hemmende faktor, og mulig årsak til at det ikke blir meldt bekymring til

barnevernet. Selv opplever de at kunnskap har kommet med erfaringer de har gjort seg i arbeidslivet. De gir uttrykk for at casene i stor grad er gjenkjennelig, og at de tydelig kan se for seg elever og situasjoner de selv har stått i. Gording Stang (2007) skriver at det er grunn til å tro at fagfolk ikke melder på grunn av usikkerhet og mangel på kunnskap om hvilke forhold som utløser meldeplikten. Nettopp av den grunn er det viktig at fagfolk som er i møte med barn innehar kunnskap om omsorgssvikt. Lillevik (2016) skriver at det er grunn til å tro at med økt kunnskap vil fagfolk være i bedre stand til å identifisere barn som lever under slike forhold, og dermed kan det sikre at flere barn får hjelp på et tidligere tidspunkt. Videre er det grunnleggende for å kunne innfri oppmerksomhetsplikten at lærere vet hva de skal se etter. Av lærernes refleksjoner kan det se ut til å være behov for ytterligere satsing på å styrke læreres kompetanse omkring omsorgssvikt. Slik må dette være en kompetanse som blir gitt i grunnutdanningen for faggrupper som skal arbeide med barn.

Forskning viser at det er mangel på indikasjoner som spesifikt viser at barn blir utsatt for omsorgssvikt. Det er kulturelle variasjoner i oppfatninger av begrepene, endringer over tid i samfunn, samt store variasjoner i symptombildet hos barn som er utsatt for mangelfull og skadelig omsorg. Videre vil fravær av felles definisjoner gjøre det vanskelig å sammenfatte internasjonale forskningsfunn (Adler, 1986; Kvello, 2015; Myhre, 2016; Slack, et al., 2003). Hvis vi ser dette opp i mot lærernes uttalelser om mulig mangelfull kompetanse hos faggrupper på omsorgssvikt, er det rimelig å forstå at det kan være vanskelig å vite når barnets situasjon karakteriseres som meldepliktig. Kanskje kan dette være en mulig forklaring på de lave rapporteringstallene fra skolen, som i 2016 kun stod for 12 prosent av bekymringsmeldingene til barnevernet (SSB, 2016). Derav vil det ikke være tilstrekkelig med kun økt fokus på teoretisk kompetanseheving for å heve kunnskapsnivået, men de erfaringene lærere tilegner seg i arbeidslivet blir også en viktig kilde til å utvikle kunnskap om omsorgssvikt. Lærerne trekker frem at de alltid diskuterer saker i kollegiet og tverrfaglig team, og at denne type erfaringsutveksling er en god kilde til å utvikle handlingskompetanse i saker. Slike team består blant annet av helsesøster, PPT, barnevern og spesialpedagog. Lærere sier at de ser verdien av å kunne drøfte saker med andre faggrupper som har kompetanse på området. Slik kan de selv erverve kunnskap.

4.3 Bevistyingde

- (3) ”Jeg tror at man skal være rimelig sikker før man melder. Det er jo en bekymringsmelding og jeg tror man er overbekymret før man melder” (Lærer 3, s. 22).

I refleksjon av casene uttrykker lærerne at de uttrykkene som barna viser er vage, og at de vet for lite om barnets situasjon til å kunne karakterisere saken som meldepliktig. De uttrykker at det ikke er godt nok rotfeste i bekymringene til å melde saken til barnevernet. Videre begrunner de med at de ikke kan melde saker med grunnlag i atferd som barnet har vist på et tidligere tidspunkt, men skolen må innhente egne opplysninger om barnets situasjon. I case nummer tre har barnet vist atskillig større vansker i barnehagen, men atferden har avtatt betraktelig i skolealder. De oppgir at mangel på konkrete bevis om barnets situasjon kan forlenge bekymringsfasen og føre til en forsinket bekymringsmelding. Av lærernes refleksjoner kan det se ut til at bevistyingde blir en utslagsgivende faktor i vurderingen om saker er meldepliktige. Lærerne uttrykker at slike saker vil trekke ut i tid. Det er rimelig å forstå lærernes refleksjoner knyttet til bevistyingde, og hvor det er naturlig at bekymringene oppstår i kjølevannet av enkelte hendelser eller observasjoner over lengre tid.

Samtidig skriver Gording Stang (2007) at det ikke er krav til konkrete bevis i saker hvor det er mistanker om omsorgssvikt. Mistanker kan være følelsen av eller antagelsen om at barnet ikke har det godt. Det er barnevernets oppgave å avgjøre om bekymringsmeldingen er grunnlag for videre undersøkelser. Det blir støttet opp av både ordlyden i § 15-3 i opplæringsloven (1998) og § 6-4 i barnevernloven (1992), hvor det ikke er stilt krav om at meldeplikten skal ha utgangspunkt i sikre bevis, men hvor *mistanker* om omsorgssvikt i seg selv er nok til å utløse meldeplikten. Samtidig er selve ordlyden i loven utydelig på hva som karakteriseres som mistanker, da *grunn til å tro* er et vagt begrep. Loven gir ingen videre utdypning eller føringer for hva som ligger i uttrykket og hva som betegnes som alvorlig omsorgssvikt. Derav er det forståelig at det oppstår usikkerhet knyttet til om saker er meldepliktige, og hvor sterke antagelsene må være. Det hviler derfor et stort ansvar på den enkelte lærer både når det gjelder vurderingsevne og kompetanse. Det underbygger også lærernes refleksjoner omkring kompetanse på området.

Lærerne trekker også frem foreldresamarbeidet i sammenheng med bevistyingde. De fremhever viktigheten av at foreldresamarbeidet skal bestå og være av konstruktiv art, også

etter meldingen. I alle saker hvor det er mulig, prøver de å inkludere foreldrene i bekymringsfasen, og de søker alltid å opprettholde et godt samarbeid og løse saken i samråd med foreldrene. De oppgir at vage mistanker og mangelfulle bevis kan føre til feilaktige meldinger, og at det vil kunne være grobunn for mistillit i relasjonen mellom skole og hjem. Gording Stang (2007) reflekterer nettopp omkring meldeplikten og samarbeid med hjemmet, og skriver at meldeplikten kan føre til at den profesjonelle opplever en etisk konflikt mellom hensynet til de ulike partene. På den ene siden er det særs viktig at barnevernet så raskt som mulig blir koblet inn ved mistanker om alvorlig omsorgssvikt. Kvello (2015) støtter opp om dette, og legger vekt på at tidsperspektivet i saker om omsorgssvikt kan være utslagsgivende for barnets prognose etter overgrepene. Skadene på barnets helse og utvikling er parallelle med varigheten av omsorgssvikt. På den andre siden kan det av den profesjonelle oppleves som vanskelig å melde saker hvor det er et etablert tillitsforhold med foreldrene. Lærerne underbygger dette ved å uttrykke at i saker hvor de har god relasjon til barnets foreldre kan det være vanskelig å sende bekymringsmelding, nettopp fordi at det kan gi opplevelsen av læreren tviler på foreldrenes omsorgsevne. På mindre steder vil dette kunne være et reelt problem da læreren i større grad må forholde seg til foreldrene i tiden en ikke er på skolen. For eksempel ved at de har jevnaldrende barn som deltar på samme fritidsaktivitet, møtes på butikken eller er i slekt med hverandre. Imidlertid påpeker de at de alltid vil handle etter barnets beste, og at nevnte forhold gis lavere rang enn å verne om barn.

Gording Stang (2007) skriver at den profesjonelle må tåle å stå i slike pressituasjoner med kryssende interesser og flere roller, og usikkerheten knyttet til om bekymringsmeldingen kvalifiserer for barnevernstiltak må ikke være et hinder for å melde bekymring. Ved å sette det på spissen kan en trekke linjer til fenomenet *unnlatelyssynd*. Det viser til situasjoner hvor hode og kropp ikke er forent, og hvor en i utgangspunktet bør foreta seg en spesifikk handling, men likevel ikke gjør det. Kvello (2015) skriver at for få seksuelle overgrep blir avdekt, og at det kan se ut som fagfolk kvier seg for å melde saker av seksuell karakter. Det kan være et resultat, nettopp av fenomenet *unnlatelyssynd*, da det fortsatt er stort tabu knyttet til slike overgrep. Å bringe slike tema på banen vil skape ubehag både for de involverte voksne og for barnet selv. Dermed kan det være enklere å ikke melde. I diskusjon av case nummer tre sier lærerne at barnets atferdsvansker har avtatt, og at de derfor vil avvente å melde før de vet mer om barnets situasjon. Forskning viser at barn som blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt kan utvikle beskyttelses- og mestringsstrategier, som er strategier barnet utvikler for å kunne takle emosjonelt overveldende situasjoner som for eksempel traumer ved

seksuelle overgrep. Et eksempel er dissosiasjon, som er en forstyrrelse i de integrerte funksjonene til bevissthet, hukommelse og persepsjon (Kvelling, 2015). Dermed kan det i situasjoner hvor barnet viser forbedret atferd, også være et tegn på at barnet har tilpasset seg situasjonen. Det er grunn å tro at det er behov for å bygge ned forestillingen om bevisgrunnlag, og anerkjenne magesfølelsen som god nok årsak til å melde.

4.4 Rolleforståelse

- (4) *”Det er jo litt vagt enda, som lærer 2 sier så man må bruke opplysningsplikta og undersøke litt. Undersøke på generelt grunnlag om hvordan ting er. Om det er mer vi må bekymre oss for eller om det ikke er grunn til bekymring”* (Lærer 1, s. 13).

Lærernes diskusjoner peker mot at de har for lite informasjon til å si noe om de bakenforliggende årsakene til barnets vansker. Derfor vil de foreta egne undersøkelser på skolenivå, hvor de undersøker barnets situasjon på et generelt grunnlag. De viser til § 9 A-4 i opplæringsloven (1998) som omhandler elevens rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Læreren har et særlig ansvar for å undersøke barnets situasjon hvis det er mistanker om at barnet ikke får oppfylt retten til et godt skolemiljø. Dermed ser det ut som lærerne vurderer at barnets situasjon ikke er alvorlig nok til å omfattes av meldeplikten, men at bekymringene er av generell karakter og kan undersøkes med utgangspunkt i § 9 A-4. I tilfeller hvor mistankene ikke er rettet mot alvorlige former for omsorgssvikt er det forståelig at lærere foretar undersøkelser og tiltak på skolenivå før det eventuelt blir sendt bekymringsmelding. Dette er også i henhold til innholdet i den overnevnte paragrafen, hvor lærere skal sette i gang egne tiltak for å sikre eleven et godt og trygt skolemiljø.

- (5) *”Det er sammensatt hvordan barn reagerer. Mange barn har atferd som det ikke ligger mer bak. Det å få skilt sakene hvor det er mer som ligger bak er ikke lett”* (Lærer 3, s. 21).

Samtidig kan en sette spørsmålstegn ved hvor alvorlige bekymringene må være for at det skal utløse meldeplikten, og hvilke kriterier som skal være innfridd for at lærerne skal vurdere saken som alvorlig nok. Forskning viser at symptombilde er variert. Noen barn kan vise flere tegn på at det blir utsatt for omsorgssvikt, og andre viser ikke tegn i det hele tatt. Samtidig er det fravær av symptomer som spesifikt indikerer at barnet blir utsatt for seksuelle overgrep,

vold og vanskjøtsel. Det vanskeliggjør en felles forståelse av omsorgssvikt (Kendall-Tackett et al., 1993; Kvello, 2015; Myrhe, 2016). Dermed kan det være vanskelig å avgjøre hvilke saker som er meldepliktige, og hvilke saker som ikke er grunnlag for videre bekymring. Lærerne påpeker at i alle sakene ville de foretatt egne undersøkelser for å avgjøre om det er grunn til bekymring. I kjølevannet av denne diskusjonen oppstod kategorien *rolleforståelse*, som viser til lærernes forståelse av egen rolle og oppgaver i møte med barn som bekymrer. Det er viktig å skille mellom hva som er barnevernets rolle med bevisbyrde, og skolens plikter knyttet til å melde når det er sannsynlig at barnet opplever omsorgssvikt eller mishandling.

Gording Stang (2007) trekker tydelige skiller mellom barnevernet og skolens roller. Det er barnevernet som har det formelle ansvaret for å foreta undersøkelser, og avgjøre om bekymringsmeldingen er grunnlag for videre undersøkelser eller om saken skal henlegges. Videre skal de avgjøre om det skal bli satt inn særlige tiltak etter barnevernloven (1992). Skolen derimot, skal kun vurdere saken ut i fra sitt faglige ståsted og sitt kjennskap til familien. I henhold til § 15-3 i opplæringsloven (1998) er skolens rolle å være særlig oppmerksom på forhold som kan utløse meldeplikten, samt sende bekymringsmelding ved mistanker om omsorgssvikt. Dermed kan det se ut til at lærerens refleksjoner om å foreta videre undersøkelser vil strekke seg utover skolens egentlige mandat, da skolen ikke er ilagt undersøkelsesplikt. Satt på spissen vil det si at lærerne risikerer å blande seg i barnevernets arbeidsoppgaver, da det er barnevernet som er den sakkyndige instansen som skal vurdere barnets situasjon. Igjen blir det viktig å skille mellom hvilken paragraf en går ut i fra. Lærerne viser til § 9 A-4, som faktisk viser at lærere kan undersøke og sette inn egne tiltak. Derimot vil de ikke være ilagt undersøkelsesplikt i tilfeller hvor det er mistanker om omsorgssvikt.

På en annen side er det grunn til å tro at igangsatte undersøkelser og tiltak på skolenivå vil lette undersøkelsesprosessen og den videre saksgangen til barnevernet. Killén (2015) skriver at det er læreren som er i daglig møte med barnet og som derfor har det beste utgangspunktet for å observere barnets utvikling. Læreren kjenner barnet best og kan derfor følge med på om barnet viser plutselige forandringer på ulike områder, når det gjelder for eksempel konsentrasjon eller atferd. Med andre ord er barnet mer tilgjengelig for læreren enn det er for barnevernet, som har en aktiv rolle først etter at mistankene om omsorgssvikt har oppstått. Dermed vil det i saker hvor det lar seg gjøre, være betydningsfullt at læreren undersøker saken og skaffer seg mest mulig informasjon om barnets situasjon. Det kan fremskynde en

eventuell tiltaksfase. Lærerne er videre tydelige på at de vil melde direkte i saker hvor det er klare mistanker om seksuelle overgrep og vold.

Det kan se ut til å være flere spørsmål knyttet til skolen og barnevernets fordeling av roller. Lillevik (2016) skriver at det er misnøye blant lærerne, hvor de opplever å ikke få tilbakemelding fra barnevernet om sakens utvikling og hvilke tiltak som eventuelt er igangsatt. Lærerne gir uttrykk for at de er prisgitt de opplysningene de får fra barnevernet, og spesielt i tilfeller hvor foreldrene ikke gir skolen innsyn i saken. Det gjør at de kan oppleve å stå uten informasjon om barnets situasjon. Samtidig er barnevernet pliktig, i henhold til barnevernloven § 6-7a (1992), å gi tilbakemelding til melder innen tre uker om at saken er mottatt, og om det blir åpnet undersøkelsessak. Derimot er de ikke pliktig til å informere skolen om de igangsatte tiltakene, så fremt foreldrene ikke ønsker det. Lærerne uttrykker at de ser behovet for at lærerens taushetsplikt blir sidestilt med blant annet barnevernets taushetsplikt, slik at det kunne vært en mer åpen dialog mellom skole og barnevern. Videre kunne det være et ledd for å styrke samarbeidet mellom skole og barnevern. Utveksling av nødvendig informasjon mellom barnevern og skole ville også kunne styrket barnets opplevelse av et helhetlig hjelpetilbud, ved at lærerne får innsyn i tiltak som det må tas særlig hensyn til i skolen. Det ville også brutt ned en eventuell avstand som Lillevik (2016) referer til. Det er derfor viktig med en forventning- og rolleavklaring i samarbeidet mellom skole og barnevern, slik at de to instansene har klar fordeling av oppgaver. Selv opplever lærerne et godt samarbeid med barnevernet, både når det gjelder samarbeid i saker og henvendelser før bekymringsmelding. Dermed kan det se ut til å være uoverensstemmelse mellom teori og praksis på dette området.

4.5 Skolebaserte tiltak

(6) ” *Lage ansvarsfordeling, og treffe foreldrene igjen om en måned eller etter en viss tid for å se hvordan dette har gått. Og at man har noen møter fremover. Hvis det ikke er forbedring, så kan man da begynne å nevne barnevernet på møtet og at vi trenger hjelp av noen andre (..)*” (Lærer 2, s. 5)

Lærernes konklusjon i alle casene er at de ville foretatt undersøkelser på skolenivå først. De forteller at i alle saker hvor de vurderer at det ikke er grunn til umiddelbar bekymring, vil skolen i tidlig bekymringsfase igangsette tiltak. Hjelpen som barnet og foreldrene får tilbud

om skal være *lavterskeltilbud*. Det viser til tiltak som blir igangsatt uten henvisning og saksbehandlingstid. Formålet er at det skal være kort vei til riktig hjelp. Det kan for eksempel være samtaler med foreldre eller barnet selv. Lærerne uttrykker at det er viktig at foreldrene opplever å bli inkludert i skolens bekymringer om barnet, og at de får inntrykk av at skolen ønsker å samarbeide for barnets beste. Unntaket er i saker hvor det er mistanker om vold eller seksuelle overgrep, hvor de understreker at de ville meldt direkte til barnevernet. Sistnevnte er i samråd med ordlyden både i opplæringsloven (1998) og barnevernloven (1992). Samtidig som de vil inkludere foreldrene i saker som de anser som av mildere bekymringer, vil de også bruke de tid på å rådføre seg og diskutere situasjon med kollegene. Da for å dele bekymringene og sammen finne tiltak som passer barnet best. Det betyr at bekymringsfasen vil dras ut før det eventuelt blir meldt til barnevernet. Det kan i verste fall bety at barnet risikerer å leve lenge under skadelige forhold, om saken egentlig er av mer alvorlig grad enn først antatt. Kvello (2015) skriver at skadeomfanget for barnet vokser i takt med blant annet varigheten av omsorgssvikt. Det betyr at barn som lever under slike forhold over lengre tid kan risikere betydelige utviklingsvansker. Samtidig skriver Gording Stang (2007) at det kan være vanskelig å avgjøre om barnets situasjon karakteriserer som meldepliktig. Som tidligere nevnt, er det vanskelig å fastsette kriterier for når det skal meldes til barnevernet. Derav tiltak ved den enkelte skole.

Et av tiltakene som lærerne finner konstruktivt, og som de benytter seg av i de fleste saker, er muligheten til å diskutere saken i skolens ressursteam. Det er et tverrfaglig samarbeidsteam bestående av blant annet faggruppene spesialpedagog, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernstjenesten og lærere. Det fungerer som et forum hvor de kan rådføre seg med andre samarbeidspartnere, og sammen diskutere om barnet situasjon er grunnlag for bekymringsmelding. De uttrykker at det er trygt å samarbeide med grupper som har spesifikk kompetanse på området og slik at de slipper å stå alene i saken. At skolen stod for 12 prosent av alle bekymringsmeldinger i 2016 er lave tall, sammenlignet med hvor mange barn som faktisk blir utsatt for omsorgssvikt. Forskning viser at det blir rapport få seksuelle overgrep av faggrupper i møte med barn (Kvello, 2015). Det kan tenkes at slike ressursteam kan være med på å bryte ned tabuet som er knyttet seksuelle overgrep og vold, da lærerne opplever at flere står sammen om saken. Slik kan ressursteam være et forum hvor lærere får støtte og råd til hvordan de skal gå frem i samtalen med barn, og hvordan de skal gå frem i meldefasen. Ressursteam kan være et tiltak for å redusere eventuelt avstand mellom skole og barnevern. Lærerne uttrykker at de har et godt samarbeid med barnevernet, og ser ikke at dette som en

hemmende faktor for meldeplikten. Dermed er det grunn til å tro at det er ulike oppfatninger av samarbeidet, og at det varierer i tråd med lærere og sted.

Lærerne vil igangsette tiltak i form av møter med foreldrene som inneholder ansvarsfordeling av ulike oppgaver tilknyttet barnet. Dette for å gi foreldrene muligheten til å vise forbedring i sin omsorg av barnet. I tilfeller hvor skolen mistenker at foreldrene har vansker med den daglige oppfølgingen av barnet, kan foreldrene få tilbud om veiledning hos helsesøster. For eksempel med hverdagslige rutiner som skjermtid, ernæring og hygiene. Forskning viser at foreldrenes manglende evne til å gi barnet tilstrekkelig omsorg ofte bunner ut i at de i egen oppvekst har blitt utsatt for mangelfull omsorg. Som en konsekvens overfører de egne erfaringer til sine barn (Kvello, 2015). Hvis en trekker linjer til behovspyramiden ser en at foreldrene selv ikke har fått dekt de grunnleggende behovene, og dermed blir det vanskelig å forsyne barnet med nødvendig omsorg. Videre viser også dette det dynamiske samspillet i transaksjonsmodellen. Omsorgssvikt er et resultat av det direkte samspillet mellom foreldre og barnet, samt vil foreldrenes erfaringer påvirke indirekte. Foreldrene mangler ofte kunnskap om hvordan de skal håndtere barnets grunnleggende omsorgsbehov. Barn som blir utsatt for psykisk mishandling opplever ofte at foreldrene ikke responderer på barnets emosjonelle signaler og behov. Barnet får verken respons på eller stimuli av eget følelsesspekter, og dermed har de også vansker med å regulere egne emosjoner (Kvello, 2015).

I tilfeller hvor det er snakk om manglende kompetanse hos foreldre vil barnevernet iverksette hjelpetiltak i familien. Det er veiledning som går utover skolens rolle. I følge lærerne vil skolen i slike tilfeller igangsette tiltak for å innhente mer informasjon om barnets situasjon og tilby løsninger på skolenivå. De mener at det kan gjøre foreldrene modne for et eventuelt samarbeid med barnevernet. Samtidig er det viktig at lærere skiller mellom saker der de har tid til å innhente informasjon og modne foresatte for å ta i mot hjelp, versus der det ikke er tid til at denne prosessen kjøres for at lærere skal trygge seg selv på at de har sett og forsøkt nok før de melder bekymring.

4.6 Barnets stemme

(7) *"Det hender jo at barna sier ting til dere lærere, eller at de tegner ting som gjør at vi reagerer"* (Lærer 1, s. 12).

Forskning viser at barnets stemme blir viet for lite oppmerksomhet i utredningsfasen av omsorgssvikt, og at det er for lite fokus på barnets egne opplevelser av situasjonen (Killén, 2015). Barnet kan bidra med informasjon om saken, og at det kan ha stor betydning for sakens utvikling. Barn har ulike reaksjonsmønster og opplevelser av omsorgssvikt. Noen barn viser ikke symptomer på at de blir utsatt for overgrep, og andre vise *internaliserende vansker*. Sistnevnte viser til vansker hvor atferdsuttrykket er vendt innover i form av lavt selvbilde, depresjon og angst (Kvelling, 2015). Av den grunn blir det viktig å samtale med barnet for å avdekke det faktiske omfanget av situasjonen. Barnets posisjon har vært i endring i de siste årene, hvor barnet har gått fra å bli sett som et passivt objekt til å få status som en handlende aktør (Woodhead & Faulkner, 2008). Barnet må bli behandlet som en jevnbyrdig med voksne i saker om omsorgssvikt, og hvor dets stemme må gis plass. Gording Stang (2007) støtter opp om dette ved å si at synet på barn har vært ambivalent da de har vært beskrevet med blant annet umodne og infantile. Det kan også være årsaken til den mangelfulle tilliten til barnet som informant.

Barnets posisjon er gjenspeilet i barnevernloven (1992) som oppgir at barn over sju år har rett på å bli hørt i saker som angår dem selv, og hvor de skal gis mulighet til å medvirke i takt med sin alder og utviklingsnivå. I forslag til ny barnevernlov, som legges frem til Stortinget til beslutning i vårsesjonen 2018, er aldersgrensen fjernet. Tidligere er to aldre angitt: sju og tolv år, hvor førstnevnte innebærer at meningene skal tillegges vekt og sistnevnte tillegges stor vekt. Små barn som ikke har utviklet språk eller evne til refleksjon vil derfor være underrepresentert i slike saker, og derav er det vesentlig at barnets omsorgspersoner som blant annet lærer eller barnehageansatt bærer barnets stemme. Det er naturlig å anta at det er store mørketall for overgrep i sped- og barnehagealder. Lærerne sier at i saker hvor de mistenker omsorgssvikt, vil de alltid samtale med barnet og høre dets perspektiv. Slik bringer de barnets egen stemme inn i saken, og anerkjenner barnet som aktør.

Langballe, Gamst og Jacobsen (2009) skriver at anerkjennelse av barnet som aktør er viktig for at barnet selv skal oppleve å bli trodd. Killén (2015) trekker nettopp frem at opplevelsen av å bli trodd er en av de avgjørende faktorene for om barnet velger å fortelle voksne om overgrepene. Det blir derfor viktig å skape et trygt grunnlag for at barnets deltakelse. Lærer som er i møte med barn må ta det på alvor. Om barnet velger å fortelle om overgrepene avhenger også av alder og modenhet. Yngre barn har tendens til å vise mer direkte og spontan atferd som antyder at de har blitt seksuelt misbrukt. For eksempel gjennom lek eller tegning.

Eldre barn vil i større grad fornekte overgrepene (Killén, 2015; Myrhe, 2016). Årsaken kan være at eldre barn kjenner større skam og skyldfølelse tilknyttet overgrepene, og vet at det vil skape ubehag hos seg selv og andre. Ut fra lærernes refleksjoner kan det se ut til at de søker å inkludere barnet ved å samtale med, observere og følge tett opp.

(8) *“I saker hvor det er mulig informerer vi foreldrene om at vi melder. Det beste er jo at vi har foreldrene med på lag, at de vet at vi sender og at vi er bekymret for barnet deres”* (Lærer 2, s. 8).

Gording Stang (2007) skriver at barnevernet har rett på å samtale med barnet uten foreldres tillatelse og tilstedeværelse. Det er barnet som skal være sakens midtpunkt. Samtidig viser forskning at barnet opplever at de først får fortelle fagfolk om overgrepene i samråd med foreldrene (Øverlien, 2012). Det er bekymringsverdig i den forstand at i saker hvor foreldrene er de som forgriper seg på barnet, kan påvirke barnets forklaringer. Spesielt i saker hvor det er mistanker om overgrep av seksuelle eller voldelig karakter skal barnet blir skjermet fra foreldrene under avhøret slik at de ikke kan påvirke barnets forklaring. I saker hvor det er mistanke om vold eller seksuelle overgrep, er lærerne klare på at det blir meldt direkte til politi eller barnevern, som også er i henhold til lovverket (straffeloven, 2005). Samtidig som lærerne vektlegger involvering av barnet, kan det se ut som om foreldrenes deltakelse står relativt sterkt hos lærerne. Det innledende sitatet viser at lærerne, i saker hvor det er mulig, ønsker et tett samarbeid med foreldrene om barnets situasjon. De forteller at det blir viktig å spille på lag med foreldrene og informere dem om sakens gang, og slik vil de forsikre foreldrene om at skolen ønsker det beste for barnet. De sier at bekymringsmeldingen ikke må komme overraskende på foreldrene, men at de vil opplyse om meldingens innhold.

Det kan være vanskelig å mistenke foreldrene for å ikke yte barnet god nok omsorg, og det kan stille læreren i en vanskelig posisjon. Det er naturlig å forstå lærernes refleksjoner om at samarbeidet med foreldre er viktig, men det er på samme tid viktig at foreldrenes interesser ikke går foran barnets interesser. Gording Stang (2007) skriver at barnets hovedinteresse må være å sikre en stabil og trygg omsorgssituasjon. De mangelbehovene i Malows behovshierarki som først må sikres. Det vil si barnets fysiologiske behov, behov for trygghet og sosiale behov. Foreldrene må derfor ikke være en årsak til at det ikke blir meldt fra skoler der det er grunn til å bekymres for hvordan barnet har det hjemme. barnevernet. Lærerne sier at det er spesielt vanskelig å mistenke ressurssterke foreldre for ikke å gi barnet tilstrekkelig

omsorg, da disse automatisk skaper mer tillit enn foreldre med lav sosioøkonomisk status. Barn som vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status er har høyere risiko for å bli utsatt for omsorgssvikt, enn barn fra ressurssterke hjem. De er mer utsatt for sosial isolasjon, og har oftere foreldrene som lever i en fortvilet situasjon hvor det er barnet som må bøte for foreldrenes situasjon (Landslord et al., 2002). I motsetning til ansatte i barnehage, er ikke læreren i daglig møte med foreldrene, da barnet som oftest reiser alene til og fra skolen. Lærerne sier at de tror at meldeprosessen for ansatte i skolen, blir lettere fordi de ikke møter foreldrene daglig. Det kan være en av årsakene til at barnehagen melder færre saker.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg belyst temaet lærerens *meldeplikt i møte med barn som bekymrer*. Teori og empiri viser at et stort antall barn blir utsatt for omsorgssvikt i nære relasjoner. Det er barn som gjennomgår fysisk og psykisk mishandling, vanskjøtsel og seksuelle overgrep. Når noen i barnets nære relasjoner forgriper seg på det, kan det føre til store vansker for barnet. I møte med disse barna har lærere et særlig ansvar og plikt til å både være oppmerksom og handle. Oppgaven tar utgangspunkt i opplæringsloven § 15-3 (1998), som viser til at lærere har meldeplikt til barnevernstjenesten ved mistanker om at barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt. Formålet med oppgaven har vært å sette fokus på lærerens ansvar i møte med barn som bekymrer, og bidra med kunnskap som gjør at flere barn får hjelp. Overgrep mot barn vekker følelsesmessige reaksjoner i oss, og stiller oss overfor utfordringer.

Oppgaven er undersøkt under følgende problemstilling; *Hva er det ved barn som vekker bekymring hos lærere, og hvilke faktorer kan hemme lærere i å melde bekymring til barnevernet?*

Problemstillingen er belyst i møte med tre grunnskolelærere i barneskolen. Funnene er sentrert i fem hovedkategorier: *rolleforståelse, indikasjoner, bevistyngede, skolebaserte tiltak og barnets stemme*. Kategoriene er til dels i overensstemmelse med oppgavens teori og empiri, samtidig som de retter søkelyset på nye perspektiver. Problemstillingen er todelt, hvor den første delen søker å belyse hvordan lærerne beskriver barn som bekymrer. Det er sammenfattet i kategorien *indikasjoner*. Det er observerbare tegn som først vekker lærernes oppmerksomhet. Det er barn som møter på skolen uten matpakke, bærer preg av dårlig hygiene og bekledning. Teorien viser at det i slike tilfeller handler det om foreldrenes evne til

å ivareta barnets grunnleggende omsorgsbehov, og er typiske indikasjoner vanskjøtsel (Kvello, 2015). Det er barn som ikke viser atferd som ikke er aldersadekvat. Herunder utagerende atferd i form av verbale utbrudd og uro, seksualisert atferd, og barn som er unnvikende og redde. Det er tilfeller hvor barnet har blåmerker som ikke er i takt med dets alder og utvikling. Samtidig viser teorien at det ikke finnes spesifikke indikasjoner på mishandling, vold og seksuelle overgrep. Det vanskeliggjør å avdekke omsorgssvikt. Dermed blir det viktig at lærere er oppmerksomme i møte med barn.

Problemstillingens andre del etterspør hvilke faktorer som kan hemme læreren i å melde bekymring til barnevernet. Funnene er sammenfattet i kategoriene *bevistyingde, rolleforståelse og skolebaserte tiltak*. Det kan virke som om lærerne har en relativ høy terskel for å sende bekymringsmelding til barnevernet. De uttrykker at de må ha et godt grunnlag for å melde bekymring, og at det er vanskelig å melde i situasjoner hvor de er usikre på hva som egentlig ligger bak barnets atferd. Mangel på konkrete bevis blir oppgitt som en mulig årsak til at det ikke blir meldt bekymring til barnevernet, og derav kategorien *bevistyingde*. I slike saker vil de foreta undersøkelser og tiltak på skolenivå. Det gjør at bekymringsfasen dras ut. I kjølevannet av dette oppstod kategorien *rolleforståelse*. Lærerne oppgir at mangel på tilstrekkelig kompetanse kan være en mulig hemmende faktor for meldeplikten. Det kan være vanskelig å vite hvilke indikasjoner en skal se etter, og hva som karakteriseres som alvorlig omsorgssvikt. Teori viser at langt flere barn kunne fått hjelp på et tidligere tidspunkt ved økt kompetanse hos faggrupper som er i møte med barn (Lillevik, 2016). Selv uttrykker de at kunnskapen har kommet med erfaringer i arbeidslivet. Slik kan det se ut til å være et behov for økt kompetanse i grunnutdanningen hos faggrupper i møte med barn. Videre oppgir lærerne at tid til å følge opp saker og samarbeid med foreldre kan være utslagsgivende for meldeplikten.

På grunn av barnets sårbare posisjon og de etiske utfordringene et slikt tema kan føre med seg har jeg valgt å fremstille lærerperspektivet. Ønsket har derfor vært å bringe barnets stemme inn i oppgaven ved å belyse barnets rettigheter for å medvirke i saker som angår dem selv, og barnets som informant. Derav kategorien *Barnets stemme*. Retten på medvirkning er lovfestet i barnevernloven § 6-7 (1992), hvor barnet har rett på å uttale seg i sammenheng med dets alder og modenhetsnivå. Barnet må bli sett på som en likeverdig informant som kan bidra med viktig informasjon. Gording Stang (2007) understreker at det er barnet som eier saken, og avgjørelser må tas med utgangspunkt i å sikre barnet en trygg og stabil omsorgssituasjon. Lærerne sier at de alltid handler med utgangspunkt i barnets beste, og at de vil bringe barnets

stemme inn i saken ved å ha jevnlig samtaler med barnet. Samtidig kan det se ut til at foreldresamarbeidet står relativt sterkt hos lærerne. I saker hvor det er mulig søker skolen å samarbeide med foreldrene og saken på lavest mulig nivå. Et godt samarbeid med foreldrene i saker hvor det er mulig vil også gagne barnets situasjon. Samtidig må ikke barnets interesser og behov vike for foreldrenes interesser. Etablerte relasjoner til foreldrene kan stille fagfolk overfor etiske problemstillinger (Gording Stang, 2007).

Det er grunn til å tro at økt fokus på omsorgssvikt i faggrupper som omgås barn kan føre til at flere barn blir sett. Lærere må våge å både prate om og erkjenne slike overgrep. Ved å samtale om omsorgssvikt i kollegiet, i skolens ressursteam og i foreldregrupper kan det føre til mer åpenhet og bryte ned tabuet som er knyttet til slike overgrep. Terskelen for å melde bekymring til barnevernet må brytes ned. Opplysningsplikten viser til at lærere er pliktig til å oppgi opplysninger til barnevernet når de undersøker barns omsorgssituasjoner. Meldeplikten omhandler situasjoner hvor det er mistanker om alvorlig former for omsorgssvikt. Dermed kan det tenkes at det er for stor avstand mellom opplysningsplikt og meldeplikt, og at fagpersoner tenker at det må ligge store betingelser til grunn før de kan melde. Teorien viser nettopp at verken barnevernloven eller opplæringsloven stiller noen krav til innholdet i bekymringsmeldingen, og dermed er barnevernet pliktig til å undersøke alle innkommende meldinger. Lærerne uttrykker at de tror mange er overbekymret i frykt for å melde feil. Her blir det viktig å ufarliggjøre meldeplikten.

Oppgaven har belyst problemstillingen, og tatt opp relevante tema til diskusjon. Samtidig kan en ikke trekke en endelig konklusjon på oppgaven, da dataene er basert på et lite utvalg sine fortolkninger. Det gir stort innslag av subjektivitet. Dermed blir er viktig å påpeke at min oppgave fremstiller et av mange perspektiver. Situasjonen kan derfor være en annen for andre lærere og yrkesgrupper. Dermed vil det være opp til den enkelte lærere å vurdere spørsmålene som er tatt opp til diskusjon. Jeg har argumentert for at oppgaven kan ha overførbarhet i form av at andre lærere kan dele noen av informantenes erfaringer og refleksjoner. Formålet har vært å øke læreres bevissthet omkring eget ansvar i møte med barn som bekymrer, og bidra med kunnskap som gjør at flere barn får hjelp på et tidligere tidspunkt. Som lærere er vi pliktig til å både følge med, og handle for å sikre barnet god omsorg. Når foreldrene svikter sine barn, må vi andre hjelpe. Det er overgrepene vi ikke ønsker å snakke om, men som vi må våge å se.

6.0 Litteraturliste

- Adler, R. (1986). Physical Maltreatment of Children. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(4), 404-412. doi: <https://doi.org/10.3109/00048678609158893>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening*. (Fagrapport 2017). Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Barnevernloven (1992). Lov om barneverntjenester m.v. av 17. juli 1992 nr. 100. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2010). Mentalization based treatment for borderline personality disorder. *World Psychiatry*, 9(1), 11-15. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2816926/>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forvaltningsloven (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)* m.v av 10. Februar 1967. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child abuse & neglect*, 26(6-7), 697-714. doi: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00342-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00342-3)
- Gording, S. E (2007). *Det er barnets sak*. Oslo: Universitetsforlaget

Halse, J. Aa. (2008). Humanistisk psykologi: Maslow, Glasser og Frankl. I Jerlang, E (Red.), *Udviklingspsykologiske teorier* (s. 273-298). København: Hans Reitzels forlag.

Haugeland, M. B. S (2006). Barn som omsorgsgivere: adaptiv versus destruktiv parentifisering. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43(3), 211-220. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=243513&a=2

Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179-213). Oslo: Unipub forlag

Justis- og beredskapsdepartementet (2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve*. (Meld. St. 15 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf>

Kempe, H. C, Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W. & Silver, H. K. (1985). THE BATTERED-CHILD SYNDROME. *Child abuse & neglect*, 9(1), 143-154. Hentet fra http://www.kempe.org/wp-content/uploads/2015/01/The_Battered_Child_Syndrome.pdf

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M. & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113(1), 164-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.164>

Killén, K. (2015). *Sveket 1. Risiko og omsorgssvikt - et helseproblem og tverrfaglig ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kleven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langballe, Å., Gamst, T. K. & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. (Rapport 2/2010). Hentet fra <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/denvanskeligesamtalen3.pdf>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J. & Kaplow, J. (2002). A 12- Year Prospective Study of the Long-term Effects of Early Child Physical Maltreatment on Psychological, Behavioral, and Academic Problems in Adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(8), 824-830. doi: 12144375
- Lillevik, O. G. (2016). Perspektiver på vold mot barn. I K. Mevik, O. G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn* (s. 18- 34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvgren, M., Mossige, S., Huang, L. & Stefansen, K. (2016). Seksuell vold i og utenfor familien. I S. Mossige & L. Stefansen (Red.), *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007–2015* (s. 75-88). (NOVA rapport 5/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-unge>
- Løvgren, M. & Stefansen, K. (2016). Fysisk vold fra foreldrene. I S. Mossige & L. Stefansen (Red.), *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007–2015* (s. 35-55). (NOVA rapport 5/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-unge>
- Mevik, K. & Edvardsen, O. (2016). Barns rett til beskyttelse og medbestemmelse – med utgangspunkt i barnekonvensjonen. I K. Mevik, O. G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn* (s. 52-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Myrhe, A. K. (2016). Hvordan se det vi ikke ønsker å se. Fysiske og psykososiale symptomer. I K. Mevik, O. G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn. Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 100-115). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myrhe, M., Thoresen, S. & Hjemdal, O.K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten. En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. Oslo: Nasjonal kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (Rapport 1/2015). Hentet https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten1.pdf
- NOU 2000:12. (2000). *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Politiet. (2018). *Anmeldt kriminalitet og straffesaksbehandling 2017. Kommenterte STRASAK-tall*. Hentet fra <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/strasak/2017/strasak-2017.pdf>
- Rød, P. A., Ekeland, T. J og Thuen F. (2008). Barns erfaringer med konfliktfylte samlivsbrudd: Problemforståelse og følelsesmessige reaksjoner. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, (45)5, 555-562. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=45050&a=3
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), s. 6–22. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378>.
- Schechter, M. D. & Roberge, L. (1976). Sexual exploitation. I R. E. Helfer & C. H. Kempe (Red.), *Child abuse and neglect* (s. 127-142). Cambridge, MA: Ballinger

Slack, S. K., Holl, J., Altenbernd, L., McDaniel, M. & Stevens, B. A. (2003). Improving the Measurement of Child Neglect for Survey Research: Issues and Recommendations. *Child Maltreatment*, 8(2), 98-111. doi: <https://doi.org/10.1177/1077559502250827>

Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *Seksuelle overgrep mot barn. En veileder for hjelpeapparatet*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2003/0017/ddd/pdfv/286825-seksuelle overgrep mot barn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2003/0017/ddd/pdfv/286825-seksuelle_overgrep_mot_barn.pdf)

Statistisk sentralbyrå (2016). *Barnevern. 10674: Meldingar til barnevernet, etter konklusjon, innhald i meldinga, kven som melde saka og alder 2013 – 2016*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/10674/?rxid=c0709c6d-5bdd-4ca3-9cd4-ab03f05280b6>

Straffeloven. (2005). Lov om straff (straffeloven) m.v. av 20. Mai 2005 nr. 28. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-5#KAPITTEL_2-5

Sullivan, M. P. & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257–1273. doi: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Vähäsantenen, K. S. & Saarinen, J. (2013). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794112451036>

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000) Subjects, Objects or participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I Christensen, P. og James, A. (Red). *Research with Children: Perspectives and Practices*, 9-35. London: Falmer Press/Routledge

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Caser og intervjuguide

Innledende spørsmål til caser:

1. Hva er det som vekker bekymring i denne casen?
2. Vurderer dere saken som meldepliktig? Hvis ja, på hvilket grunnlag?
3. Hva er det som gjør at dere vurderer ikke saken som meldepliktig?

Case 1

Henrik har nettopp begynt på 5. trinn. Han er ukonsentrert og viser mye kroppslig uro på skolen. Han har dårlig både grov- og finmotorikk. Han har hatt sen språkutvikling, og han preges fortsatt av svak skriveutvikling. Når lærerne tar kontakt med Henrik virker han både ubekvem og avvisende. Han sliter med å få innpass hos guttene i klassen, og han kommer ofte i konflikter med flere i klassen. Medelevene beskriver Henrik som brå i væremåten og dominerende i lek, og de liker derfor ikke å leke sammen med han. I tillegg bærer han preg av dårlig hygiene. Det er tydelig at det går en stund mellom vask av hår og skifte av klær, og innimellom kan det lukte av ham. Foreldrene mener at Henrik har vært for dårlig fulgt opp av skolen, og at hans spesialpedagogiske bistand i fag ikke har blitt brukt på riktig måte. De mener at skolen må jobbe med å motivere Henrik for skolefagene. Foreldrene er fortvilet over at skolen gjør for lite for å ta tak i det uheldige klasse miljøet, men heller legger skylden på Henrik. Det virker som om skolen tenderer mot å snakke, men ikke handle.

Henrik har en del fravær fra skolen, og foreldrene er ikke flinke til å gi forklaring på fraværet. Kontaktlæreren har vansker med å komme i kontakt med hjemmet. Ofte svarer de ikke i det hele tatt på henvendelser fra skolen. Familien til Henrik har flyttet tre ganger de siste fire årene. Fra de to foregående skolene Henrik har gått på er det rapportert at foreldrene ofte uteble fra møter uten å gi beskjed. Skoleårets første kontaktmøte ble også på den nye skolen utsatt av foreldrene. Skolen får ikke helt tydelig svar, men de tror at mor er uføretrygdet og at far er i et vikariat av noe slag. Henrik forteller ikke så mye til sine lærere om hva han og familien gjør på fritiden, men han har flere ganger fortalt om at han er en del hos farmor og farfar, og at han synes det er gjevt!

Case 2

Loke går på 2. trinn. Han er en nysgjerrig og rolig gutt. Han er ikke spesielt faglig sterk, men han har god arbeidsinnsats. Han har alltid noen å leke med, men han er spesielt glad i å være med de voksne og trekker ofte til dem i friminuttene. Loke er skvetten som type, og han vegrer blant annet for å gå på skolens toalett. Han forteller at på WC kan han møte elever som er eldre og større enn han selv, og han synes at de er skumle. Det har derfor vært tre tilfeller hvor Loke har tisset seg ut etter å ha holdt seg for lenge. Han har også hatt litt vansker med å dusje etter gymnastikktimer, da det er tøysing og bråk fra medelever i garderoben. Foreldrene sier at det ikke er problemer med dusjing eller å toalettbesøk hjemme. Lærer forteller at Loke har en hang til å tegne fantasifigurer og superhelter med ekstreme overkropper og muskler. Han forteller at disse er så sterke at ingen vinner over dem, og de kan banke hvem som helst. Når lærer forsøker å finne mer ut av dette, svarer Loke at han ikke vet eller bare «derfor».

Familien kom flyttende i løpet av sommerferien før skolestart i 2.klasse, da på grunn av fars nye jobb. Mor er assistent i barnehage. Loke har to eldre søsken, som begge går på ungdomstrinnet i samme bydel. Loke forteller lærerne mye om hva familien gjør, og skolen har et inntrykk av de er en aktiv familie. Familien har hytte, barna er med i organiserte fritidsaktiviteter og de har en del familievenner på besøk. Skolen oppfatter foreldrene som hyggelige og samarbeidsvillige. Mor virker litt beskjeden, usikker og lavmælt. Far framstår som mer scenevant og er den som fører ordet for de to. Far har en del reisevirksomhet knyttet til jobben, og det er derfor litt fram og tilbake for å finne tid for kontaktmøter, da far står hardt på om å være med på samtalene.

Case 3

Mia går i 4. klasse. Flere på skolen er bekymret for hennes framtoning. Hun er innesluttet og har ingen å leke med i friminuttene. Hun framstår ofte som noe mellom vimsete og tøysete. Hun setter blikket på lærere og elever, for så å løpe av gårde uten å se seg bak. Hun snur ryggen til de som tar kontakt med henne, selv om hun i samtaler med skole og hjem uttrykker sorg over å ikke ha ei bestevenninne eller noen fra skolen å være sammen med på fritiden. Selv klarer ikke Mia å se at hennes egen atferd kan være årsak til vennsksproblemer. Fra barnehagen ble Mia beskrevet som oppmerksomhetskrevene. Hun var klengete på voksne, sutrete og utilpass. Hun kunne utagere verbalt, og noen ganger fysisk. Hun hadde da et språk

som er langt i fra passende for barn. I andre perioder kunne hun være bunn fortvilt, og si at hun hatet seg selv og ville dø. Vanskene var tilstede i 1.klasse, og i sin verste fortvilelse dunket hun flere ganger hodet hardt mot veggen. I en periode i første klasse var Mia var svært opptatt av kjønnsorganer og seksuelle aktiviteter. Atferden fra barnehage og 1.klasse har avtatt betydelig i løpet av skoleårene, men hun kan fortsatt ha verbale utbrudd og fortelle at hun hater læreren, medelever, mamma, pappa og morfar. Foreldrene skjønner ikke skolen og barnehagen sine beskrivelser av Mia. Selv beskriver de ei aldersadekvat jente, med vanlige fritidsinteresser og gode venner. De forklarer årsaken til at Mia ikke er med i organiserte fritidsaktiviteter er at hun selv ikke ønsker det. Foreldrene er aktive innenfor hestesport, og bruker mye av fritiden i stallen. Mia er veldig glad i hester og er med dem i stallen de fleste av ukedagene. Om hun ikke er med, er Mia og søstera til fars foreldre. Når skolen forteller at Mia uttrykker å hate så mange, også av nærmeste familie, blir foreldrene overrasket. De opplever ei kjærlig datter, som synes å sette pris på sine og som er mye hos besteforeldrene. Foreldrene forteller at mor har en sønn fra et tidligere ekteskap. Han går nå på videregående og bor hos sin far. Det har over årene vært stor konflikt mellom eksmann og mor, og det førte til at Mias far flyttet fra mor i en periode. Det var da Mia gikk i barnehagen. Mor og far tenker at det kan ha utløst mye av det som skolen bekymrer seg for. De vet at Mia følte skyld for mor og fars krangel. De synes det er oppriktig leit at skolen ikke får bli kjent med den jenta som foreldrene ser; kreative, skøyeraktige og empatisk. På sist kontaktmøte viste far noen små videoklipp på mobilen av Mia hvor hun gjorde ablegøyer, da for at skolen skal få øynene opp for ei jente som er ganske annerledes på skolen enn hjemme. Det har fått mor og far til å tenke over om Mia mistrives på skolen eller om hun blir mobbet.

Spørsmål til avsluttende diskusjon:

1. Hvordan beskriver lærere barn som bekymrer?
2. Hvor alvorlig må mistankene være for at lærere skal melde bekymring til barnevernet?
3. Hvilke faktorer kan hemme lærere i å melde bekymring til barnevernet?

Vedlegg 2: forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet “Lærerens meldeplikt i møte med barn som bekymrer”

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring v/NTNU. Temaet i oppgaven er lærerens *meldeplikt til barnevernstjenesten* ved mistanke om at barn blir utsatt for mishandling, omsorgssvikt eller seksuelle overgrep, da i henhold til §15-3 i *Opplæringslova (1998)*. Problemstillingen som oppgaven undersøker er ”*hva er det ved barnet som vekker bekymring hos lærere, og hvilke faktorer kan hemme læreres meldeplikt til barnevernet?*”. Formålet med oppgaven er å belyse hva som vekker bekymring hos lærere, hvor alvorlig bekymringen må være før det meldes til barnevernet og hva som kan hemme lærere i å melde bekymring.

Utvalget består av fire grunnskolelærere fra barneskolen med minimum fem års arbeidserfaring. Det med grunnlag i at jeg søker informanter som har erfaringer på problemområdet. Med ønske om å representere begge kjønn består utvalget av to menn og to kvinner.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer å delta i et fokusgruppeintervju med tre andre grunnskolelærere. Det blir gitt tre til fire fiktive caser som lærerne i fellesskap skal reflektere og diskutere opp i mot studiens problemstilling. Det vil også kunne bli stilt noen spørsmål til gruppa hvis refleksjonene ikke er tilstrekkelig til å belyse problemstillingen. Tidsrammen på intervjuet er satt til maksimalt 1,5 timer. Dataene registreres med lyd- og videoopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I transkribert datamaterialet blir deltakere gitt koder og ikke oppgis med navn. Video- og lydfil vil bli slettet etter transkribering. Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til det øvrige datamaterialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.mai 2018. Deltakerne vil bli holdt anonyme i publisert oppgave.

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

Dersom du har spørsmål til studien ta kontakt meg, Marianne Hovdal, på telefon 91895996.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD - vurdering av forskningsprosjekt



Øyvind Kvello

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.12.2017

Vår ref: 57371 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

57371	<i>Lærerens meldeplikt til barnevernet - fra bekymring til handling.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øyvind Kvello</i>
Student	<i>Marianne Hovdal</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren