

Hanna Marie Eidner

Tverrprofesjonelt samarbeid - til barnets beste?

En kvalitativ studie av lærere, barnevernsansatte og tidligere elever sine erfaringer med samarbeid for barnets beste

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Ingvil Bjordal

Mai 2022

Hanna Marie Eidner

Tverrprofesjonelt samarbeid - til barnets beste?

En kvalitativ studie av lærere, barnevernsansatte og tidligere elever sine erfaringer med samarbeid for barnets beste

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Ingvil Bjordal
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg undersøkt hvilke erfaringer lærere, barnevernsansatte og tidligere elever har med ivaretagelsen av barnets beste i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Hensikten med dette har vært å belyse de dilemmaene som lærere og barnevernsansatte møter på, både i prosessen for å ivareta barnets beste og i samarbeidet dem imellom. Som et grunnlag ligger det faktum at samarbeid er et politisk satsningsområde, noe som åpner for spørsmål rundt hvilke konsekvenser dette får. Et viktig moment i utarbeidelsen av studien, har vært et ønske om å inkludere perspektivet til de som står i midten av dette samarbeidet, nemlig barnet. Problemstillingen som har vært grunnlaget for studien lyder derfor slik:

Hvilke erfaringer har lærere, barnevernsansatte og tidligere elever med samarbeid for barnets beste?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju, både individuelt og i grupper. I disse kvalitative intervjuene har jeg forsøkt å få fatt på erfaringer fra to lærere, to ansatte i barnevernet og tre tidligere elever. Som teoretisk grunnlag, og gjennomgående blikk i analysen, ligger Foucault sitt perspektiv på makt i relasjoner og gjennom kunnskap.

Gjennom en temasentrert analyse av empirien var det spesielt tre tema som utpekte seg. Under det første temaet presenterer jeg informantenes forståelse av barnets beste, der det var bred enighet om at dette måtte vurderes i hvert enkelt tilfelle. Videre viser det andre temaet hvilke dilemmaer som utpekte seg i informantenes arbeid med barnets beste. Her var det spenningen mellom det å snakke med barnet og det å skåne barnet som sto sentralt. De tidligere elevene pekte på hvor viktig det var at deres stemme alltid sto som en hovedkilde for de beslutningene som blir tatt om deres liv. Samtidig understreket de ansatte i barnevernet hvor mye omsorg det er i å skåne barnet, og ta vekten av dets skuldre. Under det tredje temaet blir det tverrprofesjonelle samarbeidet belyst, og hvordan dette både kan bidra til et godt lag rundt eleven, men samtidig også bli en belastning for barnet selv. Det viste seg også å være flere faktorer som spiller inn på dette samarbeidet. Noe som pekte seg ut, var en usikkerhet hos lærere rundt hvordan en skal gå frem når det melder seg en bekymring for et barn. I tillegg viste det seg å være visse systembetingelser som skaper frustrasjon og hindringer, for både skole og barnevern.

Studien har som formål å løfte frem et utsnitt av hvordan barnets beste blir ivaretatt når skole og barnevern skal samarbeide. Ved å inkludere et blikk på hvordan makt kommer frem i dette arbeidet, kan studien forhåpentligvis bidra til refleksjoner hos lesere som står i lignende arbeid, for å sikre at ivaretagelsen av barnets beste stadig blir bedre.

ABSTRACT

In this study, I have investigated how teachers, child welfare staff and former students experience that the best interest of the child is ensured in their interprofessional cooperation. The purpose of this has been to shed light on which dilemmas teachers and child welfare staff can face in the process of taking care of the child, and in the cooperation between them. As a basis lies the fact that cooperation is a focus area in the Norwegian politics, which causes questions about the consequences this will have. An important factor in the preparation of the study, has been a desire to include the perspective of those at the center of this cooperation; the child itself. The basis of this study has been the following research question:

How do teachers, child welfare staff and former students experience that the best interest of the child has been ensured in their cooperation?

To investigate this issue, I have used semi-structured interviews, both individually and in groups. In these qualitative interviews, I have tried to gain the experiences of two teachers, two child welfare staff and three former students. The theoretical basis of this study is Foucault's perspective on power, and how this appears through knowledge. This was also the perspective I used in the process of analyzing the interviews.

Through a thematical analysis of the empirical data, three topics stood out. Under the first topic, I present how the participants of this study understand the best interest of the child. Here I could find a broad agreement that this had to be considered in each individual case. Furthermore, the second topic shows which dilemmas were identified in the informants' work with the best interest of the child. Central in this part was the tension between talking to the child and spare the child from taking part. The former students pointed out how important it was that their voice always stood as a main source for the decisions made about their lives. At the same time, the child welfare staff emphasized how much care there is in sparing the child and taking the weight off its shoulders. Under the third topic, the interprofessional cooperation is highlighted. This cooperation can both contribute to a good team around the student, but at the same time also become a burden for the child. There turned out to be several factors that play a part in this collaboration. One of the things that stood out, was an uncertainty among the teachers, about how to proceed when there is a concern for a child. In addition, there turned out to be certain system conditions that create frustration and obstacles, for how school and child welfare work with this topic.

The purpose of this study has been to highlight how the best interest of the child is ensured when schools and child welfare services are to cooperate. By including a look at how power emerges in this work, the study can hopefully contribute to reflections among the readers, to ensure that the way we work to protect the best interests of the child are constantly improved.

FORORD

Det er både vemodig og deilig at denne oppgaven markerer siste punktum for min femårige utdanning. Studietiden har gitt meg et unikt påfyll som jeg vil ta med videre i livet, både faglig og sosialt.

Helt fra tidlig i løpet har temaer som omfattes av den profesjonspedagogiske retningen fått min interesse. Alle elevene jeg skal få møte som lærer, vil komme med hvert sitt unike innhold i ryggsekken. Dette har hele veien vært et viktig moment for meg, fordi det understreker hvor avgjørende det er at de blir møtt med dette som utgangspunkt. Det lå derfor en stor motivasjon i det å få skrive masteroppgaven min innenfor dette fagfeltet. Refleksjonene jeg har gjort i forbindelse med denne studien har bidratt til en større forståelse for hvor vanskelig og viktig læreryrket er. Samtidig har dette resultert i en motivasjon til å bruke den kunnskapen jeg nå har tilegnet meg, og ta den med meg ut i skolen. Forhåpentligvis kan dette bidra til videre refleksjoner med kommende kollegaer.

Det er mange som har bidratt til at denne studien ble mulig, og som jeg derfor vil takke. Aller først må jeg rette en stor takk til dere som har stilt opp i denne studien, det er tross alt takket være dere at jeg fikk muligheten til å undersøke dette temaet. Takk for at dere har delt refleksjoner og erfaringer med meg, det har vært både faglig og personlig givende! En ekstra stor takk må gå til dere to ansatte i barnevernet, for at dere tok tiden til å stille opp på nytt intervju etter at det første ble slettet. Ikke minst er jeg prisgitt dere tre tidligere elever, for at dere har ønsket å bidra med et verdifullt perspektiv inn i oppgaven. Engasjementet deres for temaet er noe jeg vil ta med meg inn i læreryrket.

Videre må jeg understreke at studien på ingen måte hadde blitt den samme, om det ikke hadde vært for min veileder Ingvil Bjordal. Tusen takk for alle dine kloke og viktige refleksjoner, og ikke minst for alle de gode samtalene vi har hatt sammen. Det er underveis i disse at jeg nesten har lært mest. Ditt engasjement for feltet har imponert meg fra første stund, og har uten tvil smittet over til meg.

Takk til mine nære og kjære, for at også dere har lest og gitt tilbakemelding. Det har vært helt nødvendig å ha dere i ryggen de gangene arbeidet har følt litt håpløst. Takk for at dere har holdt ut med den stressede utgaven jeg til tider har vært, deres omsorg og forståelse har betydd mye!

Til slutt må jeg gi en enorm takk til mine gode venner på lesesalen og studiet, de siste månedene hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for gode samtaler i lunsjen, både faglige og fornøyelige. Takk for alle nødvendige luftepauser, og for at det har vært rom for en god dose utblåsing av frustrasjon. Dere har gjort innspurten overkommelig, og det blir virkelig et stort savn å ikke se dere i hverdagen.

Trondheim, mai 2022

«Det er jo mye sånn laget rundt barnet, men det er jo ikke noe sånn laget med barnet som kaptein, og det burde det jo heller hete. Du drar jo ikke med skuta ut av havna uten kaptein. Nei. Da kan du havne rare steder, som ikke blir nyttig.» - (Tidligere elev)

INNHALDSFORTEGNELSE

1. Innledning	11
1.1 Barnets beste og tverrprofesjonelt samarbeid	12
1.2 Tidligere forskning	13
1.3 Oppgavens oppbygging	15
2. Teoretisk grunnlag	15
2.1 Barnets beste – et begrep i endring	15
2.2 Foucault´s maktperspektiv.....	16
2.3 Det profesjonelle skjønn	18
3. Metodekapittel.....	19
3.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn.....	19
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	20
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	20
3.2.2 Gruppeintervju	21
3.3 Utvalg og rektruttering av informanter.....	22
3.4 Datainnsamling	22
3.5 Analyse.....	23
3.5.1 Transkribering	23
3.5.2 Analyseprosessen.....	24
3.6 Kvalitetskrav	25
3.7 Forskningsetiske overveielser	26
3.7.1 Forskerens rolle og forforståelse	27
4. Presentasjon av funn	27
4.1 Forståelsen av barnets beste	28
4.2 Dilemmaer knyttet til ivaretagelsen av barnets beste.....	29
4.2.1 Barnets stemme	29
4.2.2 Å skåne barnet	33
4.2.3 Avsluttende refleksjoner.....	35
4.3 Laget rundt barnet, på godt og vondt	36
4.3.1 Skjønnsmessige vurderinger og usikkerhet.....	36
4.3.2 Systembetingelser.....	38
4.3.3 Er samarbeid alltid til det beste for barnet?	39
4.3.4 Avsluttende refleksjoner.....	41
5. Drøfting.....	42
5.1 Makt i hjelp	42
5.1.1 Når hjelpen resulterer i mangel på tilgang	43

5.2 Politiske retningslinjer	44
6. Avsluttende betraktninger	46
7. Litteraturliste	48
8. Vedlegg.....	52

1. INNLEDNING

Formålet med den utdanningen skolen står for, er blant annet å sørge for at den kommende generasjon skal kunne mestre livene sine og delta i det samfunnet de er en del av (Opplæringsloven, 1998). Skolen skal legge til rette for at elevene føler på skaperglede og blir en del av et godt læringsfellesskap. Dette fordrer gode og trygge omgivelser for barnet, både på skolen og i hjemmet. Ansvar for å skape disse trygge rammene, ligger derfor på de voksne rundt barnet. Likevel er det ikke alltid slik at rammene i barnets liv er så trygge som de burde. Forskjellige utfordringer kan føre til at livet ikke blir det enkleste å mestre for barnet. I disse tilfellene kan det være nødvendig med et vern om barnet, der barnevernet står som den mest naturlige aktør. Fordi barna både skal vokse opp til å bli vår neste generasjon, men samtidig er sårbare i relasjon til de voksne, har barnet et særlig rettslig vern. Barnets særskilte rettigheter er både grunnlovsfestet gjennom §104, samtidig som Norge har forpliktet seg til å følge FNs barnekonvensjon. Dette er vedtatt for å sikre gode oppvekstvilkår, og at barnet ikke blir utnyttet eller overkjørt. Et av grunnprinsippene for det lovverket som omhandler barnet, er prinsippet om barnets beste, noe alle handlinger som berører barn skal være grunnet i. Dette betyr at både lærere og barnevernsansatte må sørge for at de beslutningene som blir tatt angående barnet, blir tatt ut fra hensynet om å ivareta barnets beste. Å komme frem til hva som faktisk er til det enkelte barnets beste, vil være både kultur- og kontekstavhengig. På dette feltet finner en med andre ord ingen konkrete retningslinjer, nettopp fordi det må være individuelt. Fordi barnet i noen tilfeller må vernes om, blir det også opp til de voksne rundt barnet å ta beslutninger om hva som er til barnets beste. Dette skaper en åpning for flere dilemma rundt hva som faktisk er til barnets beste, hvem som har makt til å definere det og hvordan man skal gå frem for å sikre at dette blir ivaretatt.

Et tiltak med formål om å ivareta barnets beste er samarbeid mellom de forskjellige profesjonene og instansene som berører barnet, noe som i lengre tid har vært et politisk satsningsområde for skolen (Christensen & Godø, 2021). Utgangspunktet for dette har vært forskjellige målsetninger, som å bedre det psykososiale miljø eller hindre frafall gjennom å styrke samarbeidet rundt utsatte barn og unge (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det blir stadig satt mål om tidlig innsats og tverrprofesjonelt samarbeid, der lærere og andre profesjoner sammen skal danne gode lag rundt elevene. Dette er et av de sentrale temaene i både Meld. St. 6 (2019-2020) og rapporten «Hva læreren ikke kan!» (Borg et al., 2015). Disse rapportene, som er laget på bestilling fra regjeringen, viser at de politiske satsningene er med på å påvirke hvordan både skole og barnevern drives. Slike satsninger blir vedtatt på grunnlag av hvordan man ideelt sett ønsker å løse de problemene som oppstår, nettopp fordi politikk baserer seg på hvordan man ønsker at samfunnet ideelt sett skal se ut. Når samarbeid så blir etablert som et satsningsområde, blir spørsmålet om dette kan føre med seg handlinger som er lite veloverveid. Slike satsninger er tross alt begrunnet i forskning, noe som gjør at det blir ansett som en god løsning. Som en sentral målsetning for samarbeidet, står ønsket om å ivareta barnets beste. Fordi dette er noe som må vurderes ut fra hvert enkelt individ, vil det også være naturlig å sette spørsmålstegn ved samarbeid som en etablert sannhet.

Disse fokusområdene gjorde at jeg utviklet følgende problemstilling, som har vært grunnlaget for denne studien: *Hvilke erfaringer har lærere, barnevernsansatte og tidligere elever med samarbeid for barnets beste?* Målet har altså vært å få en bedre innsikt i hvordan premisset om barnets beste blir forstått og jobbet med. Ved å også undersøke

samarbeidet for barnets beste, har ett av fokusområdene vært å se på hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til dette, og hvilken plass barnet får i dette samarbeidet. Denne studien baserer seg på erfaringer med samarbeid mellom skole og barnevern, med et spesielt fokus på prinsippet om barnets beste. Disse erfaringene er hentet fra to lærere, to ansatte i barnevernet og tre tidligere elever, som på forskjellige måter har vært berørt av dette samarbeidet.

1.1 BARNETS BESTE OG TVERRPROFESJONELT SAMARBEID

For å undersøke problemstillingen er det nødvendig med en redegjørelse for de begrepene som står sentralt, og jeg vil derfor se nærmere på både prinsippet om barnets beste og tverrprofesjonelt samarbeid. Dette grunnlaget vil innebære både en historisk kontekstualisering, i tillegg til en redegjørelse for det lovgrunnlaget jeg har måttet forholde meg til i studien. Innbakt i denne redegjørelsen legges også grunnlaget for studiens relevans for skolen.

Allerede da «Erklæringen om Barnets Rettigheter» ble vedtatt av FN i 1959, ble barnets beste stående som et sentralt prinsipp (Gjedrem, 2018). Dette skulle sikre at alle handlinger som berører barn skal ha barnets beste som et grunnleggende hensyn, noe Norge har forpliktet seg til gjennom konkretiseringen av prinsippet under artikkel 3 i FNs barnekonvensjon (FNs barnekonvensjon, 1989). Både lærere og ansatte i barnevernet er derfor forpliktet til å jobbe for å ivareta barnets beste, fordi deres handlinger i stor grad berører barn. Denne plikten kommer både gjennom barnets rettslige vern, og samtidig gjennom de lovverkene som omfavner yrkene. Et av hovedprinsippene for barnevernloven er nemlig hensynet til barnets beste, som står konkretisert i §4-1 (Barnevernloven, 1992).

I tillegg til at lærere og barnevernsansatte skal forholde seg til barnets beste som et grunnleggende hensyn, har også barnet i seg selv noen lovbestemte rettigheter. I forbindelse med revideringen av Grunnloven i 2014, ble det fastslått at barnet også skal ha rett på følgende:

«Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.» (Grunnloven, 1814).

Dette er i tråd med innholdet i FNs barnekonvensjon, og er ifølge Gjedrem (2018) et viktig ledd i å anerkjenne barn som likeverdige. Gjennom et lovverk som verner om barnet, forhindrer det at de blir overkjørt og utkonkurrert av de voksne. Dette kunne potensielt skjedd om barnet skulle omfattes av de samme rettighetene som voksne (Gjedrem, 2018). At barnet har krav på respekt for sitt menneskeverd kommer også tydelig frem i læreplanverket sin overordnede del, som første punkt under opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette understreker hvordan barnets rettigheter skal være grunnlaget for alt arbeid som omhandler barn, både gjennom at menneskeverdet deres skal respekteres og at alle handlinger skal gjøres med barnets beste som et grunnleggende hensyn.

Innledningsvis pekte jeg på hvordan tverrprofesjonelt samarbeid i dag har blitt et viktig ledd i arbeidet med å ivareta barnet og de utfordringene det står ovenfor. Johannessen og Skotheim (2018) peker på at både skolen og samfunnet har blitt mer kompleks, noe som fører til at lærerens kompetanse alene ikke strekker til på alle de områdene skolen nå rommer. Dette gjør at behovet for kompetanse fra andre fagfelt melder seg, noe som blir gjort rede for i rapporten «Hva læreren ikke kan!» (Borg et al., 2015). Furunes og Brataas

(2014, s. 99) beskriver at tverrprofesjonelt samarbeid «[...] innebærer at flere yrkesgrupper arbeider interaktivt i team der de sammen identifiserer problemer og kommer frem til en felles målsetting». Dette har ikke vært en utbredt tradisjon i Norge, men har kommet med denne kompleksiteten, og blitt aktualisert gjennom politisk satsning. I Opplæringsloven §15-8 står det i tillegg at «skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker» (Opplæringsloven, 1998). Som lærer er man altså pålagt å samarbeide med andre instanser, for eksempel barnevernet, der det blir nødvendig for å ivareta barnet og dets utfordringer. Når slike samarbeid blir opprettet, blir det også nødvendig å se på barnets rett til å uttale seg angående saker som omhandler en selv. Barnets rett til å bli hørt er, som tidligere henvist, grunnlovsfestet i §104. Dette finner vi også igjen i FNs barnekonvensjon, artikkel 12, der partene skal kunne garantere at barn som er i stand til å kunne danne seg egne synspunkter, får muligheten til å fritt gi uttrykk for disse (FNs barnekonvensjon, 1989). Dette betyr at lærere og ansatte i barnevernet er pliktige å la barnet få uttale seg og komme med sine synspunkter, når det oppstår saker der barnet selv blir berørt.

1.2 TIDLIGERE FORSKNING

Det finnes i dag flere forskningsprosjekter som belyser sider ved det som er tema for denne undersøkelsen. Derfor vil jeg innledningsvis rette blikket mot Baklien (2010) sin studie om de samarbeidsbarrierene en kan finne i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Videre er ivaretagelsen av barnets beste et tema som blir belyst på forskjellige måter, både med et blikk på hvilken makt barnevernet har og hvilken rolle barnets stemme skal ha.

Et sentralt tema for denne undersøkelsen er samarbeidet mellom skole og barnevern. Det blir derfor relevant å rette blikket mot de funnene som finnes i studien til Baklien (2010). Målet med denne studien var å se på hvorfor barnevernstjenesten mottar så få bekymringsmeldinger fra skole og barnehage, til tross for at de ansatte ser barna tilnærmet hver dag. Baklien (2010) understreker at hensikten ikke var å legge ansvaret eller skylden på noen av partene, men heller å se nærmere på hvilke barrierer det er som skaper dette paradokset. Her kommer det frem at det er to typer samarbeidsbarrierer, der den ene omhandler konkrete forhold, mens den andre barrieren baserte seg på holdningene til hverandre. De konkrete hindringene baserer seg på systembetingelser, som misforhold mellom antall saker og antall ansatte. Likevel var det holdningene til hverandre som ble stående som det største hinderet, der pedagogenes dårlige erfaringer med barnevernets arbeid ble grunnlaget for mistillit. Begge disse faktorene legger et dårlig grunnlag for et godt samarbeid, noe som i verste fall kan få konsekvenser for de barna som står i midten av samarbeidet. Et annet fokus innen forskningsfeltet, er hvorvidt det skal forekomme en konkretisering av barnets beste, ved at det innlemmes i lovverket. Dette er et viktig og vanskelig spørsmål som Eriksen (2014) belyser i sin dokumentanalyse, der utgangspunktet er spørsmål rundt barnets beste sin plass i barnehageloven. Eriksen påpeker at en slik konkretisering kan få positive konsekvenser, i form av ulike pedagogiske praksiser. Eksempler som trekkes frem er ivaretagelsen av barn med særskilte behov, hvordan pedagoger setter sammen barnegrupper og barnets rett på en viss voksentetthet. I sin artikkel belyser Eriksen (2014) likevel kritikk som er rettet mot barnekonvensjonen, der den fremstår som noe mangelfull. Det blir poengtert at ivaretagelsen av barnets beste vil være tett knyttet til den profesjonelle skjønnsutøvelsen hos pedagogene i barnehagen.

I arbeidet for å ivareta barnets beste, er både lærere og barnevernsansatte avhengig av å gjøre skjønnsmessige vurderinger. I dette handlingsrommet ligger det en makt til å skape den virkeligheten som beslutningene blir tatt ut fra. Langsrud et al. (2019) presenterer i sin artikkel «Den barnevernskapte virkelighet» et perspektiv på hvordan barnevernet er med på å konstruere sannheter om barnets situasjon, basert på deres kunnskap om barnets omsorgssituasjon. Denne sannheten underbygges av den dokumentasjonen de foretar seg i arbeidet med å kartlegge situasjonen til barnet. De trekker frem at skjønnsmessige vurderinger er en stor del av deres arbeid, men et av studiens funn er likevel at de ikke nødvendigvis er bevisst hvordan dette arbeidet skaper en virkelighet for barnet. Siden det er et asymmetrisk maktforhold mellom barnevernet og foreldrene, ligger det en definisjonsmakt hos barnevernet, som kan få en konsekvens for foreldrenes mulighet til å motsi barnevernets sannhet. Dette vil være et faktum på flere områder i barnevernets arbeid, der de i rollen som hjelper også har makten til å definere hva som er til barnets beste. Deres makt vil også avgjøre hvilket rom barnet får til å selv delta og bli hørt, noe Gulbrandsen et al. (2012) har belyst i sin studie «Snakk med oss», der empirien har bestått av intervjuer med både saksbehandlere alene, og samtaler mellom saksbehandlere og deres barneklienter. Et sentralt funn i denne studien er knyttet til begrepet meningsarbeid, og hvordan dette kan legge grunnlaget for barnets deltakelse. Poenget med meningsarbeid er å gi barnet en nødvendig og forståelig innsikt, som gjør det mulig å uttale seg på et opplyst grunnlag. Gjør man ikke informasjonen og situasjonen tilgjengelig for barnet, vil det heller ikke få en ordentlig mulighet til å delta.

Selv om denne studien viser hvordan barnevernet jobber med å få frem barnets stemme, viser studien til Stang (2007) at barnet i mange saker ikke blir snakket med i det hele tatt. Grunnlaget for studien er et spørsmål om lovverket er tilstrekkelig slik det står nå, og 30 barnevernssaker har blitt undersøkt med et fokus på hvorvidt barna ble hørt i disse. Resultatet av denne undersøkelsen viste at barnet kun ble beskrevet i vedtakene i 10 av disse sakene, noe som får Stang (2007) til å konkludere med at en endring burde gjøres for å gi barnet systematisk større plass. Et tiltak som blir trukket frem som forslag, er innføring av en fast kontaktperson for barnet, som ifølge studien kan bidra til tryggere rammer for barnet.

Et av momentene jeg har ønsket å undersøke i denne studien er hvilke erfaringer tidligere elever har med samarbeid for barnets beste. I arbeidet med å legge til rette for at barnets stemme får større plass, oppstår det ifølge Angel (2010) en spenning mellom barnet som aktør og kunnskapsbærer, og den profesjonelle ekspertisen hos barnevernet. På den ene siden ser vi i dag på barn som aktive samfunnsdeltakere, og det blir derfor viktig å ta på alvor den kunnskapen de besitter om eget liv. Likevel har barnevernet en kompetanse som skal bidra til å verne om barnet, noe som til tider vil innebære å ta avgjørelser på vegne av barnet. Rammeverket for studien er diskursanalyse, der offentlige utredninger og lovreformer blir sett på som den dominerende diskurs og grunnlaget for barnevernets kompetanse. Gjennom undersøkelsen av disse dokumentene kommer det frem hvordan systembetingelser, som sentrale føringer og «rutinisering», kan være en trussel mot barns medvirkning. Dette er ifølge (Angel, 2010) med på å bygge opp om spenningsforholdet mellom det å verne om barnet og arbeidet for å ivareta dets beste, samtidig som barnet også skal betraktes som en selvstendig aktør.

1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING

Oppgaven består av seks kapitler, med tilhørende underoverskrifter. I dette første innledningskapittelet har jeg gjort rede for de begrepene jeg forholder meg til, samt den tidligere forskningen som er gjort på feltet. Kapittel 2 går til å legge det teoretiske grunnlaget for oppgaven, før jeg i kapittel 3 presenterer hvilke metodologiske rammer jeg har benyttet meg av i studien og hvorfor valget har falt på disse. Under dette kapittelet vil jeg i tillegg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre innsamling av datamateriale, fremgangsmåten for analysen og hvilke etiske vurderinger jeg har gjort i forbindelse med studien. Videre har jeg i kapittel 4 presentert de funnene analysen har resultert i, sammen med noen avsluttende kommentarer og refleksjoner. Avslutningsvis har jeg i kapittel 5 drøftet disse funnene i lys av det teoretiske grunnlaget, før jeg i kapittel 6 har avrundet det hele med avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.

2. TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene som vil bli benyttet senere i oppgaven, som et verktøy for å drøfte de funnene jeg har analysert frem fra datamaterialet. For å kunne si noe om hvordan barnets beste ikke er et fastsatt premiss, vil jeg her presentere noen ulike perspektiver på barnets beste som et begrep i endring. Videre vil jeg ta for meg Foucault sitt syn på makt i relasjoner, for å kunne si noe om hvordan dette kommer til uttrykk i arbeidet med barnets beste. Videre vil jeg også gjøre rede for hvilket handlingsrom lærere og barnevernsansatte har, for å bedre kunne forstå de dilemmaene som oppstår i deres arbeid.

2.1 BARNETS BESTE – ET BEGREP I ENDRING

Barnets beste står sentralt i det lovgrunnlaget jeg tidligere har gjort rede for, og kommer allerede inn som begrep i barnevernlovene fra både 1953 og 1992. Dette er med andre ord et prinsipp som har vært med oss lenge (Gjedrem, 2018). I 1959 vedtok FN «Erklæringen om Barnets Rettigheter», grunnlaget for dagens barnekonvensjon, der barnets beste ble stående som et av de sentrale prinsippene (FNs barnekonvensjon, 1989). Likevel har dette begrepet endret seg frem til i dag, og vil fortsette å være i endring. Dette blir også tydeliggjort ved at FN sin barnekomité definerer barnets beste som et dynamisk begrep (FNs barnekomité, 2013). Ifølge Gjedrem (2018) vil denne endringen skje i tråd med hvilket syn vi har på barn, og hvilken plass barnet har i samfunnet. Spesielt markerte barnekonvensjonen, som kom i 1989, et skille for barnet som aktør. Gjennom egne rettigheter, som for eksempel retten til å uttale seg, ble også barnet sett på som et selvstendig menneske (Gjedrem, 2018). For å forstå hvordan prinsippet om barnets beste har endret seg, vil jeg se nærmere på denne utviklingen av synet på barn.

Gulbrandsen et al. (2012) beskriver et skifte i det tidsrommet der barnekonvensjonen ble vedtatt. Her markeres det en overgang fra den tradisjonelle utviklingspsykologien, til etableringen av barndomssosiologien. I denne overgangen gikk en stadig mer bort fra utviklingspsykologiens generelle beskrivelse av barnets utvikling og modning, over til en interesse for barndom som et samfunnsmessig fenomen (Gulbrandsen et al., 2012, s. 56).

Barnekonvensjonen har med andre ord spilt en sentral rolle for hvordan vi ser på både barn og barndom (Kjørholt, 2010). Her begynner barndomssosiologene å rette blikket mot barnet som samfunnsdeltakere, heller enn passive objekter som skal formes til voksne. Barnet skal ikke bare bli en samfunnsborger en gang i fremtiden, men er gjennom sine rettigheter det allerede. Dette understreker Gulbrandsen et al. (2012) ved å beskrive hvordan barnet gikk fra en «blivende» til en «værende», altså fra noe som skal bli en voksen, til å allerede være en aktør i seg selv. Dette skiftet i måten å se og tenke om barnet på, er såpass omveltende at den kan kalles et paradigmeskifte (Kjørholt, 2010). Denne omveltningen vil ifølge Gjedrem (2018) ha konsekvenser ikke bare for hvordan barnet blir sett på innen de nevnte fagmiljøene, men også i barnets private sfære og oppvekstmiljø. Ikke minst vil det ha en innvirkning på hvordan barnet blir møtt i skole og barnevern, der vi i dag ser på barnet som meningsberettiget (Gjedrem, 2018, s. 74).

En annen faktor som er med på å gjøre barnets beste til et dynamisk begrep, er hvordan omgivelsene også vil være med på å påvirke betydningen av begrepet. Berger og Luckmann (1966) setter ord på hvordan mennesket skaper samfunnet, samtidig som mennesket selv også blir skapt av samfunnet. Denne gjensidige påvirkningen resulterer i en prosess som skaper vår virkelighet, basert på eksternalisering, internalisering og objektivisering. Berger og Luckmann (1966) poengterer at disse momentene ikke skjer i tidsrekkefølge, men hele tiden vil prege samfunnet gjennom at mennesket henholdsvis påvirker virkeligheten, samtidig som det oppfatter og tar til seg virkeligheten som en objektiv sannhet. Denne konstante prosessen vil også være med på å påvirke vår forståelse av de begrepene vi benytter oss av, som barnets beste i dette tilfellet. Vår forståelse av hva som er barnets beste kan være forskjellig, basert på både kultur og hvilke kontekstuelle faktorer som spiller inn. Dette gjør det vanskelig, om ikke umulig, å sette en standard for hva det vil si å ivareta barnets beste. Gjedrem (2018) diskuterer dette i forbindelse med forslaget om ny barnevernlov, som presenteres i NOU 2016: 16 (2016). Her blir barnets beste foreslått som én av fire rettigheter, og med det følger også en konkretisering av begrepet. En slik konkretisering kan ifølge Gjedrem (2018) føre til at begrepet mister noe av dets kompleksitet, samtidig som en presisering og rettsliggjøring av begrepet vil kunne gjøre det enda mer tydelig hva det betyr. Arbeidet med en utbedring og oppgradering av barnevernloven har som overordnet mål å sikre et mer tilgjengelig lovverk som er tilpasset dagens samfunn (Prop. 133 L (2020-2021), 2021).

2.2 FOUCAULT'S MAKTPERSPEKTIV

Når lærere og ansatte i barnevernet arbeider med å ivareta barnets beste, skjer dette med et ønske om å hjelpe barnet. Den relasjonen som oppstår når en part skal hjelpe en annen vil også bli påvirket av et maktforhold, i den form av at den ene blir avhengig av den andre sin hjelp. Med dette som utgangspunkt vil jeg presentere Michel Foucault sitt perspektiv på makt, for bedre å kunne forstå hvilken makt som oppstår i relasjoner, og hvilken betydning dette har for lærere og barnevernsansattes arbeid med barnets beste.

Foucault sitt maktperspektiv baserer seg på at makten kan finnes i alle de sosiale praksiser som fyller hverdagen (Fraser, 2009). Dette åpner for et videre syn på makt, enn det mer tradisjonelle og hierarkiske perspektivet. En vanlig assosiasjon til makt er tvang, og som gjerne blir utøvd av for eksempel autoritære statsledere. En slik måte å forstå makt på er ofte forbundet med noe negativt, der noen jobber mot å besitte eller inneha denne makten. Foucault sitt perspektiv på makt baserer seg altså på at makt også finnes i de relasjonene og situasjonene hver og en av oss står i. På denne måten kan man si at makt er med på å

drive samfunnet fremover, altså er makten noe produktivt. Ved at vi innreder oss etter samfunnets lover, regler og normer, bidrar vi til et samfunn preget av ro og orden, noe som vi stort sett ser på som ønskelig. Selv om det tross alt ligger makt i dette, lager det gode rammer for vår hverdag. På samme måte ligger det også makt i lærerens posisjon som klasseleder, men elevene følger skolens retningslinjer fordi de vil være tjente på den utdanningen de får i skolen. Makt er altså forankret i det Fraser (2009) omtaler som mikropraksiser, og er ifølge Foucault sin maktteori et allestedsnærværende fenomen (Angel, 2018). Ved at makten utspiller seg gjennom disse mikropraksisene blir de ikke nødvendigvis så synlige, slik man ser for seg tradisjonell makt. Foucault (1999) beskriver dette som en disiplinierende makt, der bevoktningen utøves av individer. Dette skaper «et nett av relasjoner», der makt ikke nødvendigvis skjer ovenfra og ned, men også både sidelengs og nedenfra og opp. «Dette nett holder helheten «sammen» og gjør den gjennomvevd av maktforhold som viser hen til hverandre: Vokterne bevoktes til stadighet.» (Foucault, 1999, s. 161). På denne måten kan man se på makt som noe som gjennomsyrer samfunnet vårt, der man både blir utsatt for makt og selv utøver makt.

Et annet sentralt begrep hos Foucault er diskurs, som også sier noe om hvilken kunnskap som produseres og den makten som ligger i dette. Med dette begrepet sikter Foucault til en systematikk som er med på å definere hvilke handlinger og tankegods som er innenfor, og hvilke som på den andre siden er helt utenkelige (Angel, 2018). Det som allerede er etablert av diskurser forut for oss, vil også påvirke og sette rammer for både hva vi kan si, samt hvordan dette skal sies og hvem som kan si det (Eliassen, 2016, s. 52). Dette begrepet knytter Foucault i en av sine forelesninger direkte til skolen. Der påstår han at utdanningssystemet i seg selv er en «politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg» (Foucault, 2018, s. 25). Med andre ord er skolen med på å opprettholde gitte sannheter, som kommer fra det politiske hold. Ved at noe inkluderes i diskursen, vil også noe nødvendigvis utelates; noe vil bli sett på som normalt og noe vil da havne utenfor normalen. Hva som blir definert som normalt vil ha store konsekvenser for hvordan vi lever livene våre, og for hvordan samfunnet vårt utvikler seg. Derfor vil det også ligge en makt hos den som etablerer diskursen. I *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* viser Foucault et al. (2000) hvordan dette har skjedd i historien til psykiatrien. Her viser han til hvordan galskap ble sett på som en naturlig del av samfunnet i middelalderen, frem til det ble etablert en diskurs om at de gale måtte støtes ut. Dette førte med seg grunnlaget for synet på de sinnssyke, noen som måtte behandles og holdes unna de normale. Slike eksempler kan vi også finne flere av i dagens samfunn, blant annet i utdanningssystemet vårt. Tidlig innsats er et initiativ med et formål om å fange opp barnets utfordringer på et tidlig stadium, slik at barnet kan få best mulig hjelp. Dette har blitt en etablert praksis og sannhet i skolen. Likevel vil denne praksisen være med på å definere hvilke barn som har utfordringer, noe som skiller dem fra normalen. På denne måten blir det også tydelig at det ligger makt i etableringen av diskursen, og at diskursen igjen fører med seg etableringen av en sannhet.

Ifølge Vik (2014) vil makt også kunne vise seg gjennom den kunnskapen en har om andre, der han viser til Foucault sitt begrep biopolitikk. Dette begrepet kan også knyttes til mitt forrige eksempel om tidlig innsats, der det nødvendigvis vil samles inn kunnskap om eleven for å kunne hjelpe den. Denne kunnskapen kan ikke etterprøves av eleven selv, og det etableres derfor et maktforhold. På denne måten ligger det makt i den kunnskapen en har om andre, selv om den i eksempelet om tidlig innsats skal brukes til å hjelpe barnet. I en historisk kontekst viser Vik (2014) hvordan dette begrepet har blitt brukt i overgangen fra

middelalderen til opplysningstiden. Da gikk styreformen over fra en streng kontroll over befolkningen som sitt territorium, til en mer regulert selvstyring. I denne prosessen ble styresmaktene avhengig av en statistisk kunnskap, for å kunne synliggjøre og få oversikt over hva befolkningen besto av. Gjennom denne kunnskapen ble det også mulig å kartlegge hvilke utfordringer som befant seg i befolkningen. En slik kunnskap om befolkningen bidrar også til å etablere et begrep om hva som er normalt, som blir et viktig styringsverktøy. Når en slik normalitet blir satt, blir det også synlig hvem som står utenfor normalen, og derfor må hjelpes inn. På denne måten er både hjelp og kontroll til stede i én og samme handling (Angel, 2018).

2.3 DET PROFESJONELLE SKJØNN

Som profesjonsutøver blir man gitt et handlingsrom og en tillit til å ta beslutninger basert på sitt profesjonelle skjønn. Med tanke på hvor individuelt ivaretagelsen av barnets beste er, blir det i denne prosessen satt store krav til de skjønnsmessige vurderingene. Det handlingsrommet lærere og barnevernsansatte får til å ta avgjørelser for barnets beste er relativt stort. Med dette følger det også en makt, ved at samfunnet gir de den friheten, fordi man forventer at slike avgjørelser blir tatt på et veloverveid grunnlag. Det ligger med andre ord en tyngde i det profesjonelle skjønn. Likevel har både lærere og barnevernsansatte rammer som er med på å innskrenke dette handlingsrommet, og sette retning for de avgjørelsene som skal bli tatt. Derfor vil jeg her gjøre rede for både hva som ligger i begrepet profesjon, og i det profesjonelle skjønn.

I dagligtalen vår er det preget av en positiv undertone når man beskriver noe som profesjonelt, for eksempel når man snakker om hvordan en jobb er utført. Når begrepet profesjon blir brukt i yrkessammenheng er det ofte for å skille mellom de faglærte og de ufaglærte (Ohnstad, 2012). Noen sentrale faktorer Ohnstad (2012) legger til grunn for profesjonsbegrepet er en viss grad av autonomi, at en innehar en ekspertkunnskap og at man kan bruke den til å utvise skjønn. Autonomien innebærer den graden av selvstendighet man har i sitt yrke. Både lærere og ansatte i barnevernet har et samfunnsoppdrag og noen klare rammer, men har likevel en viss grad av selvstendighet når det kommer til hvordan man oppfyller dette oppdraget. Blant annet har læreren ifølge Ohnstad (2012) full metodefrihet i klasserommet, men er likevel rammet inn av læreplanens kompetansemål og den overordnede del. De ansatte i barnevernet er på sin side underlagt et strengere lovverk med tanke på de sensitive opplysningene de besitter (Barnevernloven, 1992). I tillegg påpeker Sletten (2021) en voksende tendens innen barnevernstjenesten, der de blir pålagt flere retningslinjer og standardiserte verktøy. Innføring av standardiserte verktøy innen barnevernstjenesten har på den ene siden innskrenket deres handlingsrom, men samtidig kommer det frem gjennom Sletten (2021) sitt forskningsprosjekt at de ansatte klarer å tilpasse disse verktøyene til de situasjonene de står i, gjennom å utvise skjønn.

Felles for disse to yrkene er at samfunnet har en tillit til at de, ved hjelp av sitt profesjonelle skjønn, oppfyller sine samfunnsoppdrag. Spesielt med tanke på at læreren skal utdanne den neste generasjon, og at barnevernet skal verne om de utsatte barna i samfunnet vårt. Ohnstad (2012) peker på at det også ligger makt i å få et slikt handlingsrom, en makt til å utvise skjønn i de situasjonene en står i. Dworkin (1978) omtaler skjønn som et relativt konsept, som alltid vil være avhengig av kontekst og de rammene man må forholde seg til. For å forklare dette bruker han smultringen som et språklig bilde, der hullet i midten representerer det handlingsrommet man har for å utvise skjønn. Selve smultringen rundt vil da bestå av de retningslinjene og det lovverket som avgjørelsene må være i tråd med.

Dette betyr at en til tross for styring ovenfra, i større eller mindre grad vil ha en viss autonomi til å ta avgjørelser basert på skjønn. Allmenne handlingsregler vil ikke gi en klar instruks for hva som skal gjøres i de konkrete situasjonene, og det blir derfor opp til ens egen dømmekraft (Grimen & Molander, 2008). Resultatet av dette er at man ikke nødvendigvis kommer frem til samme konklusjon eller utfører samme handling, uansett hvor mye man resonnerer. Dette er noe Grimen og Molander (2008) peker på som en av skjønnets byrder.

Det profesjonelle skjønnnet er ifølge Angel (2010) et viktig element for å forhindre at rutiner overtar i måten man arbeider på. I denne sammenheng presenterer han Abbott (1988) sine tre elementer innen profesjonelt arbeid: diagnose, slutninger og behandling. Disse innebærer henholdsvis å identifisere problemet, trekke slutninger angående problemet og finne løsninger på det (Angel, 2010, s. 146). Her blir det profesjonelle skjønnnet plassert i det andre elementet, altså i prosessen med å trekke slutninger. Å beholde dette elementet vil være sentralt for å unngå det Angel (2010) omtaler som en «rutinisering», der det blir en for liten avstand mellom diagnose og behandling. På denne måten kan generelle regler, forskrifter og rutiner erstatte det profesjonelle skjønnnet, noe som igjen gjør at andre yrkesgrupper kan benyttes for å effektivisere prosesser. Denne byråkratiseringen bunner i politiske føringer og forventninger, som skaper systembetingelser for de yrkesgruppene som jobber med mennesker, der det profesjonelle skjønn står sentralt. Et slikt systempress kan ifølge Angel (2010) føre til at barnets stemme i verste fall forsvinner.

3. METODEKAPITTEL

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt, for å kunne svare på problemstillingen min. Det overordnede målet med studien har vært å få frem erfaringer med hvordan skole og barnevern samarbeider for å ivareta barnets beste. Med dette som utgangspunkt har jeg satt rammene for studien, samt plassert hvilken kunnskap som skapes ved disse valgene. Kapitlet vil derfor starte med redegjørelse av studiens kunnskapssyn, før jeg argumenterer for valget av en kvalitativ forskningsmetode. Videre vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å samle inn det nødvendige datamaterialet, og hvordan dette har blitt analysert. Avslutningsvis vil jeg argumentere for hvordan jeg har sikret kvalitet i denne studien, samt hvilke etiske refleksjoner det har vært nødvendig å gjøre underveis.

3.1 SOSIALKONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN

Siden målet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere, barnevernsansatte og tidligere elever har med samarbeid for barnets beste, vil jeg her argumentere for hvorfor denne studien kan plasseres innen en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Denne måten å tenke om kunnskap bryter ifølge Thagaard (2009) med den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen, der vitenskapelige fakta blir presentert som «objektive». Verden består ifølge Berger og Luckmann (1966, s. 42) av et mangfold av virkeligheter, noe man må gjøre seg bevisst. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil med andre ord argumentere for at kunnskap blir konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, og interaksjonen dem imellom (Tjora, 2017). Kunnskapen i mitt prosjekt blir altså konstruert

i de konkrete intervjuene jeg har arrangert som forsker, med det mangfoldet av virkeligheter informantene har med seg. Jeg har både samlet inn erfaringer som bygger på opplevelser som har skjedd i samhandling mellom mennesker, samtidig som selve datainnsamlingen baserer seg på menneskemøter. Disse menneskemøtene vil være kontekststøttinge, skapt i sosiale sammenhenger og ikke minst vil språklig interaksjon være en viktig faktor (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spesielt det faktum at jeg også har benyttet meg av to gruppeintervju, der opplevelsene til informantene formidles i samspill med hverandre, gjør at dette argumentet styrkes. Dette betyr at funnene i mitt prosjekt ville blitt noen andre om noen av faktorene i disse sosiale situasjonene hadde vært annerledes. Hadde jeg gjennomført disse intervjuene hver for seg, ville datamaterialet eksempelvis blitt et annet. Kunnskapen i denne studien skapes altså i samhandling mellom mennesker, i en unik situasjon. En annen forsker eller en annen kontekst ville derfor også hatt en påvirkning på resultatene. Kunnskapen i denne studien har blitt skapt av de menneskene som på forskjellige måter har vært en del av den, i de sosiale sammenhengene den har basert seg på.

3.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE

Basert på min valgte problemstilling ble det naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode som grunnlag for denne studien. Grunnen til dette er at jeg ønsker å innhente erfaringer og opplevelser knyttet til samarbeid for barnets beste, noe som vil komme best frem i samtalen med mennesker som sitter på nettopp disse erfaringene. Noen av de sentrale kjennetegnene ved kvalitativ metode er ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) nærhet og fleksibilitet. Nærhet gjennom at man som forsker ofte befinner seg i intervjusituasjonen selv, og fleksibilitet ved at metoden kan skape en mer åpen struktur, der en har mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og følge spennende retninger. Dette gjør at en får mulighet til å innhente kunnskap andre forskningsmetoder ikke gir rom for. Blant annet blir dette en kontrast til den kvantitative metoden, der målet ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) er å gjøre prosessene mest mulig objektive, ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene. Disse to metodene vil helt klart ha sine fordeler og ulemper, men i dette tilfellet er det de mulighetene kvalitativ forskning bringer med seg som har vært avgjørende for mitt valg. En av disse mulighetene var å kunne grave dypere i de erfaringene informantene har, for å få en bedre oversikt over de spenninger og utfordringer som er knyttet til temaet i problemstillingen min. Ved å velge kvalitativ forskning medfører det ifølge Johannessen et al. (2016) at all datainnsamling må dokumenteres, for å kunne gjøre den samtalen som blir konstruert mellom forsker og informanter, tilgjengelig for videre bearbeiding. Under dette avsnittet vil jeg derfor gjøre rede for hvilke type intervju jeg har valgt å benytte meg av, hva som lå til grunn for dette valget og hvordan jeg har gått frem for å utarbeide intervjuguiden.

3.2.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

Det kvalitative forskningsintervju vil kunne ta forskjellige former, alt ettersom hvilke rammer og lengde det har, samt hvilket antall informanter man velger å ha med i intervjuet (Tjora, 2017). For å samle inn mitt datamateriale har jeg valgt å benytte meg av det Tjora (2017) omtaler som semistrukturerte intervju. Ifølge hans beskrivelse av semistrukturerte intervju, vil det både ha noen forhåndssette rammer, men også ha et rom for å kunne følge de trådene som måtte dukke opp i samtalen. Målet med denne formen for intervju vil altså være å skape en situasjon som tillater en relativt fri samtale, men som likevel holder seg til de temaene som er satt på forhånd (Tjora, 2017). Kvale og Brinkmann (2018)

beskriver også hvordan slike intervju hjelper forskeren til å forstå verden gjennom intervjuobjektets øyne, og få fram betydningen av deres erfaringer. Dette forutsetter også at man er bevisst informantens subjektivitet, og at denne formen for intervju derfor utelukkende kan utforske forhold som er knyttet til nettopp dette (Tjora, 2017). Målet med denne studien er å undersøke informantenes erfaringer, og subjektiviteten ligger derfor som et premiss for hele studien.

I min studie ble det avholdt fire intervju, der samtlige av dem fulgte malen til det semistrukturerte intervju. Av praktiske årsaker ble det noe variasjon på antallet informanter som deltok på de forskjellige intervjuene. De to lærerne intervjuet jeg hver for seg, mens det falt seg naturlig å intervju de to ansatte i barnevernet sammen. Også de tre tidligere elevene intervjuet jeg sammen, noe jeg vil argumentere grundigere for i neste avsnitt. For å gjennomføre gode forskningsintervju, var det sentralt å utarbeide en gjennomtenkt intervjuguide. Her fokuserte jeg på at spørsmålene var åpne nok, slik at de ikke la noen føringer for hva jeg ønsket av datamateriale. Samtidig fikk jeg også inspirasjon fra Christoffersen og Johannessen (2012) sin veileder for utforming av intervjuguide. Her presenterer de noen nøkkelpunkt som burde være med i intervjuet, for å ivareta informanten(e) og få en god flyt i intervjuet. Basert på dette la jeg i intervjuguiden opp til noen fakta- og introduksjonsspørsmål til å begynne med, både for å bli kjent med informantene og for at både de og jeg skulle bli vant til situasjonen. Dette ville også kunne bidra til å skape en mer avslappet stemning i intervjuet, noe som ifølge Tjora (2017) er en viktig forutsetning for å lykkes med kvalitative intervju. Videre foreslår Christoffersen og Johannessen (2012) at det er lurt å ha noen overgangsspørsmål, før man går over på nøkkelspørsmål og eventuelle kompliserte og sensitive spørsmål. Helt sentralt i denne delen av intervjuet sto nysgjerrigheten og ønsket om å utforske dette temaet, og de unike erfaringene informantene tross alt sitter med. Dette forutsatte også at jeg som forsker hadde en viss kunnskap om feltet fra før, noe jeg vil gjøre rede for avslutningsvis i metodekapittelet, i forbindelse med min forforståelse som forsker.

3.2.2 GRUPPEINTERVJU

Selv om alle intervjuene jeg gjennomførte går under kategorien semistrukturerte intervju, ble det av både praktiske og gjennomtenkte årsaker slik at intervjuene med de ansatte i barnevernet og de tidligere elevene ble gjennomført i grupper. Denne formen for intervju kan både være en fordel og en utfordring, men i dette tilfellet landet jeg altså på at det ville tilføre mer til forskningen enn det ville være en utfordring for meg som forsker. Utfordringen med et slikt gruppeintervju er at det kan føre til mindre kontroll hos forskeren, da dette åpner for at deltakerne starter samtaler og diskusjoner seg imellom (Postholm & Jacobsen, 2018). Likevel hevder Postholm (2010) at nettopp denne mangelen på kontroll kan være fruktbar, fordi den naturlige strømmen av ytringer kan gi inngående opplysninger om de spørsmålene som blir stilt. Dette kan bringe med seg en flyt i samtalen og et datamateriale som en kanskje ikke kunne fått om en bare hadde intervjuet en av gangen. Tjora (2017) tilføyer også at gruppeintervjuet kan føre med seg en mer effektiv datainnsamling, da man rett og slett utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig. Videre argumenterer han for at denne metoden også kan skape en større trygghet blant informantene, da individuelle intervjuer potensielt kan virke mer truende. Dette ble en spesielt viktig faktor i intervjuet med de tidligere elevene, da jeg ønsket at omgivelsene i denne samtalen skulle være så trygge som mulige. I dette intervjuet ønsket jeg tross alt å spørre om deres erfaringer med det å være i kontakt med barnevernet, og hvordan de har følt seg ivaretatt i det samarbeidet de har med skolen. Dette er personlige historier,

og siden disse tre kjenner hverandre fra før, ble det i dette tilfellet naturlig å gjennomføre et gruppeintervju.

3.3 UTVALG OG REKTRUTTERING AV INFORMANTER

Når rammene for studien begynte å ta form, ble neste steg å få tak i informanter. Kvalitative studier baserer seg ifølge Thagaard (2009) på strategiske utvalg. Dette betyr at det blir sentralt å finne informanter som har erfaringer knyttet til det jeg ønsker å undersøke. Derfor ble det naturlig å snevre søket etter informanter inn på tre grupper: lærere, ansatte i barnevernet og tidligere elever som hadde erfart å være i midten av dette samarbeidet. Gjennom studieløpet har vi hatt en unik tilgang på personer utenfra, som har kommet til oss for å snakke om hvordan deres arbeid er viktig for oss som fremtidige lærere. Dette ble inngangsporten min til å få kontakt med to ansatte i barnevernet, som responderte med et engasjement for temaet. Disse hadde jobbet mye med veiledningen barnevernet tilbyr, og derfor vært i jevnlig kontakt med skolen. Slik veiledning kunne ifølge dem skje når lærere for eksempel er usikre på om de skal sende en bekymringsmelding. I tillegg hadde de både erfaringer fra pågående og tidligere saker, der barnets beste naturligvis står i sentrum, med de dilemmaene det kan medføre. Når denne kontakten var etablert, begynte jeg å se etter skoler i samme bydel som dette barnevernskontoret, da dette var en faktor jeg ønsket å ha med inn i datainnsamlingen. Grunnen til dette var at de potensielt hadde arbeidet med like problemstillinger. I denne prosessen skulle det vise seg å være en fordel med kontakter innenfor læreryrket, da kalenderen til en lærer ikke nødvendigvis byr på så mange ledige stunder. Gjennom en bekjent, som er ansatt på en skole i samme område, fikk jeg god hjelp til å opprette kontakt med noen av kollegaene til vedkommende. Her søkte jeg også litt forskjellig kompetanse, og endte opp med én lærer som jobber mye med relasjonsbygging og barnets beste i hverdagen, mens den andre hadde en mer administrativ stilling og derfor ofte ansvaret for kontakten med barnevernet.

Jeg var noe usikker på om jeg bare skulle intervjuere lærere og ansatte i barnevernet i dette prosjektet, men landet relativt raskt på at jeg også ville få inn barnets stemme. Da tematikken kan være både sensitiv og sår å snakke om, ønsket jeg å snakke med noen som hadde disse erfaringene litt på avstand tidsmessig. En slik avstand gjør det ikke nødvendigvis mindre sår å snakke om, men fokuset ble altså å finne noen som ikke satt midt i det nå. Igjen ble jeg prisgitt et bekjentskap, som ga meg muligheten til å snakke med tre unge voksne, som har hver sine erfaringer med både skole og barnevern. For å få informert ordentlig om prosjektet mitt, og avklare eventuelle spørsmål, fikk jeg arrangert et videomøte med min kontakt og den ene av de tidligere elevene. Da disse tre kjente hverandre fra før, kunne informasjonen fra videomøtet formidles videre til de to som ikke deltok. Bekjentskapet dem imellom var også grunnlaget for at intervjuet ble gjennomført i gruppe, slik at det i større grad kunne utforme seg som en samtale om deres opplevelser. Disse unge voksne, med deres erfaringer fra da de selv var i skole og i kontakt med barnevernet, ble altså stemmen som representerer barnet i denne studien. Her vil jeg også legge til at de kommer fra tre forskjellige plasser i landet, noe som gjør at deres erfaringer også er knyttet til forskjellige skoler og barnevernstjenester.

3.4 DATAINNSAMLING

Datainnsamlingen min baserte seg altså på flere semistrukturerte intervju, med alt fra én til tre deltakere. Jeg hadde et stort fokus på at det skulle være til minst mulig bry for

informantene å delta, og valgte derfor å oppsøke de på deres kontorer og i området der de bor. Dette vil si at jeg var så heldig å få komme på kontoret der de ansatte i barnevernet holdte til, og til den skolen der de to lærerne jobber. For å snakke med de tidligere elevene valgte jeg å dra til den byen de holder til i, der vi gjennomførte intervjuet i deres omgivelser. Etter anbefaling fra instituttet valgte jeg å benytte meg av en applikasjon utviklet av Universitetet i Oslo, som skulle overføre lydfilen direkte til et sikkert nettsted, der kun jeg hadde mulighet til å logge meg inn. Grunnlaget for dette var av hensyn til personvern, og det faktum at jeg ikke skal lagre noe av datainnsamlingen på min private mobil eller datamaskin. I tillegg var det ikke nok håndfaste diktafoner tilgjengelig for alle på instituttet, så derfor ble denne erstatningen optimistisk prøvd ut hjemme på kjøkkenbordet. Dette viste seg imidlertid å være en mer ustabil lydopptaker enn jeg hadde fått inntrykk av, og jeg satt igjen med et 45 minutter langt intervju med de to ansatte i barnevernet, der 42 minutter av lydfilen var helt stille. Det er ikke til å legge skjul på at dette er alle forskeres store mareritt, og det ble en hektisk prosess for å bevare det jeg kunne huske. Takket være god hjelp fra veileder fikk jeg lånt håndfaste diktafoner, som ble brukt i de resterende intervjuene. Tross denne endringen, sto ivaretagelsen av personvernet fortsatt sentralt, og bruken av diktafon gjorde det mulig å ikke lagre noe datamateriale på privat maskin. Når det kommer til det tapte intervjuet med de ansatte i barnevernet, var jeg så heldig å få komme tilbake dit for et nytt intervju. Der fikk jeg både verifisert det jeg husket fra det første intervjuet, samt stilt en del spørsmål for å sikre sitater til oppgaven.

3.5 ANALYSE

For å sortere datamaterialet mitt og finne frem til hva det faktisk kan si oss, har jeg valgt å følge Thagaard (2009) sin temasentrerte tilnærming til analyse. Her vil blikket være på de temaene som på forskjellige måter utpreger seg. Malterud (2017) beskriver temasentrerte analyser som en form for tverrgående analyse, der målet er å finne frem til likheter, forskjeller og variasjoner i det materialet som skal fortolkes og sammenfattes. Det var altså dette blikket jeg hadde med meg da jeg begynte prosessen med å bli kjent med innholdet i intervjuene. Transkriberingen av intervjuene ble en naturlig første del av denne prosessen, for å legge til rette for det påfølgende analysearbeidet.

3.5.1 TRANSKRIBERING

Et datamateriale bestående av intervju i lydformat, trenger å bli gjort tilgjengelig for analyse. For å gjøre dette blir det nødvendig å omgjøre intervjuet til tekst på en håndterbar måte. Grunnlaget for dette er at den kvalitative forskningsprosessen skal omforme de erfaringene som er formidlet i samtalen, om til tekst og mening (Malterud, 2017). Derfor ble transkripsjonen min første arbeidsoppgave etter at intervjuene var gjennomført, altså å skrive ordrett ned det som har blitt sagt. Her benyttet jeg meg av en transkripsjonsnøkkel som ga meg en oversikt over nummer på linjene, samt mulighet til å skrive kommentarer i en marg ved siden av. Dette gjorde datamaterialet mitt oversiktlig og tilgjengelig, samt gjorde denne prosessen at jeg ble bedre kjent med innholdet.

Når jeg skulle sette i gang med transkripsjonsarbeidet, måtte jeg ta stilling til hvordan jeg skulle skrive ned det som ble sagt. Da talemåten og dialekten til informantene ikke hadde noe relevans i dette forskningsprosjektet, valgte jeg å standardisere intervjuene til bokmål underveis i transkriberingen. Dette ble også et bevisst valg med tanke på å anonymisere

informantene, da dialekt kan være en faktor for gjenkjennelse. Likevel forsøkte jeg i så stor grad som mulig å skrive ned direkte det som ble sagt i intervjuene, slik at denne standardiseringen ikke skulle ha noe innvirkning på materialet. Dette innebar å beholde informantenes formuleringer, til tross for ufullstendige setninger og et muntlig språk. Denne faktoren kunne etter min vurdering bidra til en større forståelse for innholdet i utsagnene, da personlige eller vanskelige tema av og til kan være krevende å sette ord på.

Sitatene jeg har valgt å ta med, står derfor i stor grad slik de også har blitt transkribert direkte fra samtalen. I noen tilfeller har jeg valgt å gjøre minimale endringer i sitatene, der informantene har benyttet seg av mange «pauseord», som for eksempel «eeh» og «hmm». Dette har blitt gjort utelukkende for å skape en bedre flyt i sitatet, og for at selve poenget skal komme bedre frem. Grunnlaget for å ta med de sitatene som blir presentert senere i oppgaven, er at de på forskjellige måter tydeliggjør de funnene jeg har gjort i analysen. Jeg ser altså på det som mer hensiktsmessig å bruke de konkrete eksemplene og erfaringene informantene kommer med, heller enn min gjenfortelling. Selve målet med studien er tross alt å undersøke akkurat disse erfaringene. For å vise hvem det er som har kommet med de forskjellige sitatene, men samtidig beholde anonymiteten, har jeg benyttet meg av koder for de forskjellige informantene. De to lærerne går under navnene *Lærer 1* og *Lærer 2*, mens de to barnevernsansatte går under *BVA 1* og *BVA 2*. Også de tre tidligere elevene har jeg valgt å bruke forkortelser på, og disse vil derfor gå under kodene *TE 1*, *TE 2* og *TE 3*.

3.5.2 ANALYSEPROSESSEN

I den første fasen av analyseprosessen leste jeg gjennom alle intervjuene med et blikk på hva som faktisk var interessant og relevant å fokusere på. Allerede underveis i transkriberingen hadde jeg gjort meg noen tanker om ulike momenter som kunne være spennende å undersøke, noe jeg hadde med meg som utgangspunkt i denne første gjennomlesingen. Her begynte også det første sorteringsarbeidet, slik at jeg i neste fase kunne begynne å sette datamaterialet opp mot hverandre. Samtidig brukte jeg også denne gjennomlesingen til å bli enda bedre kjent med innholdet, og notere ned tanker jeg hadde gjort meg om stemninger og uttrykk underveis i intervjuene. Som et resultat av dette sorteringsarbeidet skrev jeg en sammenfatning av de forskjellige intervjuene, for å få en bedre oversikt over hva essensen i hvert av de faktisk var. I denne prosessen ble det også naturlig å sortere vekk de delene av intervjuet som viste seg å ikke være relevante for prosjektet, der vi for eksempel endte med en liten digresjon eller der informantene kom med eksempler som var utenfor mitt tema. Neste steg ble da å se disse sammenfatningene opp mot hverandre, slik Malterud (2017) beskriver den tverrgående analysen. Dette hjalp meg til å se konturene av noen dilemma og spørsmål som dukket opp. I noen tilfeller så jeg linjer der informantene var enige om noe som var vanskelig eller nyttig, mens i andre kom det frem motsetninger.

For å følge Thagaard (2009) sin analyseprosess videre, begynte jeg også å plassere de gjennomgående momentene under koder. Dette endte i relativt mange forskjellige koder, som omfavnet flere forhold. I denne prosessen ble det viktig for meg å sortere kodene, slik at jeg lettere kunne se hvilke av de som kunne kobles sammen under én kategori. Dette var ingen rett frem prosess, og det måtte flere forsøk til før jeg landet på de kategoriene jeg presenterer senere i analysekapittelet. Det var flere kategorier som hadde en tendens til å skli inn i hverandre, og jeg måtte stadig gjøre endringer og forsøke å se

med nye øyne hva de forskjellige kodene faktisk sa noe om. Samtidig ble dette en sentral del av tolkningsprosessen, der Thagaard (2009) poengterer at forskeren utvikler en bedre forståelse for tekstens meningsinnhold. I mitt tilfelle ble jeg bedre kjent med de spenningene som funnene mine representerte, og fikk gjennom denne prosessen spisset disse funnene. Store deler av denne prosessen gikk i mitt tilfelle til å se hvilke funn datamaterialet mitt faktisk hadde gitt meg, heller enn å lete etter funn jeg tidligere hadde sett for meg at jeg kunne få. Dette var en lett felle å gå i, men derfor en desto mer viktig prosess å gjennomføre med grundighet. Resultatet av dette analysearbeidet blir presentert i kapittel 4, under tre forskjellige temaer som sto frem som sentrale. Først vil jeg presentere informantenes forståelse av barnets beste, før jeg i neste tema presenterer de dilemmaene som kom frem i arbeidet med å ivareta barnets beste. I det siste temaet belyser jeg erfaringene knyttet til det tverrprofesjonelle samarbeidet. Her kom det frem av analysen hvordan dette samarbeidet både kan være til stor hjelp for de involverte, men at det samtidig er noen systembetingelser som skaper frustrasjon hos informantene.

3.6 KVALITETSKRAV

Kvaliteten av studien må vurderes i sammenheng med hva som er formålet med den, noe som i dette tilfellet er å se på informantenes av erfaringer med det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom skole og barnevern, og hvordan barnets beste blir ivaretatt. Denne formen for kvalitativ forskning, som undersøker menneskers erfaringer og opplevelser, kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ikke ha som mål å avdekke en universell sannhet. Som kvalitativ forsker må man heller ha som mål å utvide den kunnskapen som finnes på feltet, som kan bidra til at vi stadig forstår flere deler av virkeligheten. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på de kravene som stilles for å sikre kvalitet i kvalitative studier. Tre kriterier som ifølge Tjora (2017) blir hensiktsmessig å benytte seg av for å undersøke dette er pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Pålitelighet handler om forskningsprosjektets sammenheng og interne logikk (Tjora, 2017). Studien må med andre ord ha en hensiktsmessig og konsekvent metode, som kommer synlig frem for leseren. Et krav som blir satt til forskningens pålitelighet innen kvantitativ forskning, er at det skal være mulig for en annen forsker å benytte seg av samme fremgangsmåte og funn, og ende opp med det samme resultatet (Thagaard, 2009). Dette blir derimot lite hensiktsmessig å vurdere i en kvalitativ studie som denne, da hele grunnlaget for studien har blitt til i den unike konteksten som det kvalitative intervjuene baserer seg på. Likevel vil det være avgjørende med redegjørelser for alle de stegene som er gjort underveis, og en begrunnelse for disse. De refleksjonene jeg foretar meg i dette kapitlet, vil altså bidra til at studien fremstår som pålitelig for leseren. Et annet valg som styrker påliteligheten, er at alle intervjuene jeg har gjennomført ble tatt opp ved hjelp av diktafon. På denne måten kan jeg benytte meg av direkte sitater, samtidig som jeg i størst mulig grad verner om informantenes stemmer og viser frem deler av råmaterialet.

Gyldigheten i oppgaven er bygget på hvilken grad av logisk sammenheng det er mellom de spørsmålene jeg har ønsket å finne svar på, den utformingen jeg har valgt, og de funnene jeg har presentert (Tjora, 2017). Denne kvalitetsindikatoren setter med andre ord spørsmål ved den røde tråden i oppgaven, og i hvilken grad jeg faktisk forsøker å svare på det spørsmålet jeg har stilt i problemstillingen. Ifølge Tjora (2017) vil det også for studiens gyldighet være viktig å argumentere for de metodiske valgene, noe jeg har forsøkt å gjøre

i dette kapittelet. En slik argumentasjon innebærer å knytte valgene opp mot hva jeg ønsker å finne ut av, og vise hvorfor valgene jeg har tatt kan bidra til å finne svar på det.

Generaliserbarheten til studien er et kvalitetskrav med lang tradisjon, men som har blitt diskutert innenfor det kvalitative feltet, der spørsmålet har vært hvorvidt en heller skal bruke begrepet overførbarhet. Tjora (2017) argumenterer for å holde på dette begrepet, nettopp fordi det er godt etablert begrep med en romslighet han mener ikke ligger i overførbarhet. Med dette som utgangspunkt presenteres det tre former for generalisering; naturalistisk, moderat og konseptuell (Tjora, 2017, s. 239). Det blir ikke relevant å presentere de tre formene inngående, men heller argumentere for hvilken form for generaliserbarhet denne studien har. I studier med en moderat generalisering blir det opp til forskeren selv å gjøre rede for hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige i, noe jeg vil forsøke å sette ord på. Dette stiller ifølge Tjora (2017) store krav til at forskeren redegjør for settingen til prosjektet, hvilke sosiale prosesser som eventuelt kan ha en innvirkning på generaliseringen og hvilken tidsbegrensning denne generaliseringen har. Dette har jeg forsøkt å oppfylle gjennom min redegjørelse for utvalget av informanter, de premissene en sosialkonstruktivistisk studie fører med seg og de avgjørelsene jeg har tatt underveis i studien.

3.7 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER

Det vil alltid være noen etiske overveielser en må ta stilling til som forsker, spesielt når forskningsprosjekt inkluderer informanter og fokuserer på deres personlige erfaringer. Et forskningsintervju vil ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 35) være gjennomsyret av etiske problemer, og derfor vil jeg gjøre rede for de sentrale momentene innen forskningsetikk, samt hvordan dette ivaretas i studien. I min arbeidsprosess har dette handlet om at informantene har blitt sikret å få all den informasjonen de trenger for å vurdere om de vil delta, og ikke minst at de skal ha muligheten til å trekke seg når som helst. Alle informantene fikk i forkant av intervjuene tilsendt et informasjonsskriv, der det ble gjort rede for hvordan jeg hadde planlagt å ivareta deres personvern, samt hva deres bidrag skulle brukes til. Dette kreves av Personopplysningsloven (2018) artikkel 5, der det under punkt 1b står at «personopplysninger skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med disse formålene.» Med grunnlag i dette lovverket ble det også viktig å presisere ovenfor informantene at deres bidrag ikke skulle bli brukt til annet enn denne studien. Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) går må denne informasjonen ligge til grunn for å sikre informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Deltakelse i et forskningsprosjekt skal med andre ord være frivillig, og uten ubehag eller fare for negative konsekvenser knyttet til det å trekke seg. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) skal de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse respekteres, og det blir derfor også viktig å ivareta deres personvern. Dette har jeg gjort gjennom å få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få gjennomført intervjuene. Dette betyr at jeg ifølge deres vurderinger har klart å sørge for at all personlig informasjon blir behandlet konfidensielt og lagres trygt.

Det faktum at jeg skulle stille spørsmål om egne erfaringer og opplevelser gjorde også at jeg måtte tenke godt gjennom hvordan jeg stilte spørsmålene. Ifølge Thagaard (2009) er nemlig denne avveiningen et etisk problem, der man må ta stilling til hvor nærgående spørsmålene skal være. Dette ble spesielt aktuelt i møte med de tidligere elevene, der jeg ønsket å undersøke hvilke opplevelser de hadde hatt i møte med skole og barnevern.

Derfor ble det viktig å vise respekt i møte med disse, og la de få dele det som føltes komfortabelt for dem å fortelle. Arbeidet med å presentere funnene fra de intervjuene jeg har gjennomført, har også noen etiske dilemma knyttet til seg. I denne prosessen påpeker Thagaard (2009) at en som forsker må være bevisst den måten man presenterer funnene, slik at de ikke blir farget av meg som forsker. Også når det gjelder bruken av sitater, fordrer dette en bevissthet hos meg som forsker. Selv om sitatene jeg bruker er transkribert direkte fra opptakene, er de tross alt tatt ut av kontekst. Derfor blir det viktig å skape denne konteksten for leseren, slik at uttalelsene blir stående i en lik sammenheng som de ble formidlet i. Dette er et ansvar som ligger på meg som både forsker og formidler. Likevel er det min forståelse som ligger til grunn når jeg senere skal presentere funnene mine, noe jeg hele tiden har måttet være bevisst.

3.7.1 FORSKERENS ROLLE OG FORFORSTÅELSE

Bevisstheten rundt egen rolle er innen kvalitativ forskning både en utfordring og et krav. Egen subjektivitet og forforståelse når det kommer til forskningsfeltet eller fenomenet, må derfor belyses (Postholm & Jacobsen, 2018). I mitt tilfelle har det vært viktig å være oppmerksom på hvordan mitt engasjement og mine tanker om temaet kan være med på å påvirke både informantene og analysedelen. Spesielt i intervjusituasjonen var det viktig for meg å kontinuerlig fokusere på at det var informantenes tanker som skulle komme frem. I form av oppfølgende kommentarer og spørsmål, vil det likevel ikke være til å unngå at jeg som forsker påvirker intervjuets retning, med mitt blikk og mine tanker om hva som er interessant å grave dypere i. Dette vil være et av premissene i kvalitative studier som denne, som bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det er derfor ikke til å unngå at jeg som forsker vil ha en viss form for innvirkning på det resultatet jeg får fra intervjuene, og at disse nødvendigvis ville sett annerledes ut om det var en annen som gjennomførte undersøkelsen. Derfor er en redegjørelse for min forforståelse nødvendig, fordi det vil gjøre det klarere hvilket blikk jeg har gått inn i studien med. Det faktum at jeg var helt fersk som forsker, vil for eksempel gjøre at min gjennomførelse av intervjuene var en annen enn slik en dreven forsker ville gjort det. Et annet moment som er viktig å ha med, er at jeg selv ikke har noe erfaring med barnevernet. Dette vil nødvendigvis påvirke hvordan jeg har gått frem for å undersøke informantenes erfaringer med hvordan det er å være i kontakt med barnevernet. Et slikt utenfra-perspektiv som jeg da har med meg, vil for eksempel kunne gjøre at mine spørsmål formuleres på en annen måte enn noen med en slik erfaring ville ha gjort det. Dette utenfra-perspektivet gjorde seg også gjeldende i intervjuene med både lærerne og de ansatte i barnevernet. Selv om jeg tross alt har en femårig lærerutdanning bak meg, har jeg ingen erfaring med det å stå i et slikt arbeid som informantene mine gjør. Likevel må jeg understreke peke på den forberedelsen jeg har gjort i forkant av undersøkelsen, for å kunne gjennomføre den på en best mulig måte. Derfor har jeg, tross et utenfra-perspektiv, en viss inngående kunnskap og et allerede oppstått engasjement innenfor fagfeltet.

4. PRESENTASJON AV FUNN

Når jeg nå har gjort rede for hvordan jeg har gått frem for å samle inn empirien for studien og hvordan analyseprosessen har foregått, vil jeg i denne delen av oppgaven presentere funnene som kommer frem av analysen. Ved å benytte meg av den temasentrerte

tilnærmingen til datamaterialet, er det særlig tre tema som har utmerket seg. Målet med denne studien har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere, barnevernsansatte og tidligere elever har med samarbeid for barnets beste. Med dette som grunnlag vil jeg innledningsvis vise hvordan forståelsen av barnets beste er blant informantene, og hvordan dette jobbes med. Videre vil jeg under et nytt tema belyse de dilemmaene som omhandler ivaretagelsen av barnets beste, som kom frem av analysen. Her vil jeg først ta for meg barnets stemme, i hvilken grad og på hvilken måte den skal komme frem i samarbeidet mellom skole og barnevern. De motsetningene jeg fant i forbindelse med dette temaet, er grunnlaget for at jeg videre presenterer informantenes erfaringer med å skåne barnet, og i hvilke situasjoner dette er nødvendig. Under det tredje temaet, «Laget rundt barnet, på godt og vondt», går jeg nærmere inn på samarbeidet mellom skole og barnevern. Her vil jeg først se på hvilke skjønsmessige vurderinger dette samarbeidet innebærer, samt hvilken usikkerhet dette bringer med seg. Videre vil jeg ved hjelp av informantenes erfaringer belyse hvilke systembetingelser som er med på å påvirke dette samarbeidet. Under hvert tema vil jeg avslutningsvis prøve å sette funnene i sammenheng, med noen kommentarer og refleksjoner.

4.1 FORSTÅElsen AV BARNETS BESTE

Ansvar for å ivareta barnets beste ligger, som vist innledningsvis, på alle de voksne som jobber med barn. Som lærer og barnevernsansatt står barnet i midten av det arbeidet man gjør, og gjennom henholdsvis Opplæringsloven (1998) og Barnevernloven (1992) har man en særlig forpliktelse til å ivareta barnets beste. Dette fordrer at man har gjort seg opp en forståelse av dette prinsippet, noe som kom frem fra samtlige informanter. Denne forståelsen ligger tross alt til grunn for de avgjørelsene som blir tatt for å ivareta barnet. Et poeng som gikk igjen blant informantene, var viktigheten av å gjøre vurderinger som baserer seg på situasjonen til hvert enkelt barn. Den ene læreren omtalte arbeidet med barnets beste på denne måten: «[...] for det er så mange muligheter for tolkninger og fornuft, hva er riktig i forhold til det enkelte barnet og menneskets behov.» (Lærer 1).

At det er mange muligheter for tolkning, viser hvor komplekst arbeidet er. For å kunne klare å ivareta barnets beste må altså fokuset ifølge denne læreren rettes mot det enkelte barnet, og hva som er akkurat det barnet sitt behov. Da hjelper det ifølge læreren ikke med en generell kunnskap om barn i lignende situasjoner, derfor understreket han at kunnskapen må baseres på en god relasjon til barnet. En slik tankegang lå også til grunn for hvordan de to ansatte i barnevernet forsto barnets beste, og den ene av de forklarte det på denne måten:

«Man må ta hensyn til hvordan den ungen fungerer, og behovene til den ungen. Ikke bare at det her er en sju år gammel gutt, han har behov for sånn, men at det her er Påi på sju år, han har behov for sånn» (BV 1).

Den ansatte i barnevernet fortalte i forlengelse av dette sitatet at barna i en søskenflokk kan ha helt forskjellige behov, selv om de for eksempel blir utsatt for den samme omsorgssvikten av felles foreldre. Hva som er riktig for det enkelte barnet kan altså ikke overføres fra hva som har vært riktig for et annet barn i en lignende situasjon. At det ikke finnes noe standard eller fasit for hvordan man skal ivareta barnet og dets beste, kommer også frem fra den ene av de tidligere elevene:

«Uansett hvilket uttrykk et barn har, så må man jo bare komme inn til det barnet og finne grunnen som ligger bak der da. Bak det uttrykket. Også finne ut hvilken hjelp som er nyttig

for dette barnet. For selv om jeg og «TE 3» har samme uttrykk, så kan det hende at vi skal ha helt ulik hjelp.» (TE 1).

Av disse sitatene kommer det frem en felles forståelse for at barnets beste er noe som må vurderes i hvert enkelt tilfelle, og i hver enkelt situasjon. Dette viser at det ifølge informantene ikke finnes noe klar fasit eller standard for hvordan barnets beste skal bli ivaretatt, men at dette må skje på grunnlag av individuelle vurderinger. Som den tidligere eleven poengterer kan to barn med helt likt uttrykk, trenge helt ulik hjelp. Dette krever mye av de involverte i arbeidet for å ivareta barnets beste, både i form av gode relasjoner til barnet og gode vurderinger basert på kontekst. Både lærerne og de ansatte i barnevernet påpeker at dette arbeidet står helt sentralt i deres hverdag, nettopp fordi de ønsker det beste for barna de skal ivareta. Når man ønsker det beste for barnet, vil det likevel inngå en makt i disse handlingene, som Foucault (1999) belyser. Ved at man innehar kunnskap om barnet for å kunne hjelpe det, ligger det en makt i det å definere hva som er til det beste for et annet menneske. Dette er et blick jeg har hatt med inn i analyseprosessen, som ligger til grunn for videre presentasjon av de dilemmaene som oppstår i arbeidet for å ivareta barnets beste.

4.2 DILEMMAER KNYTTET TIL IVARETAKELSEN AV BARNETS BESTE

Informantenes forståelse av barnets beste sier mye om hvor komplekst dette begrepet er, og hvor mange vurderinger som må ligge til grunn for å kunne ivareta det som er til det beste for hvert enkelt barn. Disse vurderingene blir, for lærerne og de ansatte i barnevernet, en del av det å utvise profesjonelt skjønn. Ohnstad (2012, s. 229) peker på at profesjonsutøvelse også vil innebære profesjonsetiske dilemmaer, noe som «[...] oppstår når normer og verdier i yrkesutøvelsen konkurrerer.» Dilemmaene knyttet til ivaretakelsen av barnets beste var et tema som utpreget seg i analysen. For å kunne få en forståelse av hva som blir den beste løsningen for barnet, er det nærliggende å tenke at man må lytte til barnets stemme. Å få uttale seg i saker som omhandler en selv, er også en rettighet barnet har gjennom barnekonvensjonen (FNs barnekonvensjon, 1989). Likevel må barnets alder og utvikling bli tatt i betraktning, og barnets stemme kan komme frem på forskjellige måter. I noen tilfeller vil det også være nødvendig å skåne barnet fra å delta i prosessen, der barnet kan bli stående i en lojalitetskonflikt (Oterholm, 2003). På denne måten konkurrerer de normene og verdiene som profesjonsutøverne manøvrerer etter, noe som skaper flere dilemmaer knyttet til ivaretakelsen av barnets beste.

4.2.1 BARNETS STEMME

På samme måte som det ikke er noe fasit for hvordan barnets beste skal bli ivaretatt, er det heller ikke noe klar fasit for hvordan barnets stemme skal komme frem. Barnets beste blir i barnekonvensjonen på originalspråket formulert som at handlingene skal skje «in the best interest of the child». Her kommer barnets «interesse» tydeligere frem enn i det norske begrepet, og for å få tilgang til dette perspektivet må barnets stemme gjøres tilgjengelig. På den ene siden uttrykker de ansatte i barnevernet en fremgang på dette feltet. Denne utviklingen er i tråd med endringen i måten vi ser på barn, der barnet har gått fra en blivende voksen, til å være en aktør i samfunnet i seg selv (Gulbrandsen et al., 2012). I dette sitatet beskriver den ene barnevernsansatte hvordan hun opplever situasjonen akkurat nå:

«Ja vi blir jo bare bedre og bedre på å snakke med barn tenker jeg, det har skjedd en veldig stor utvikling bare siden jeg begynte å jobbe for 10 år siden. De fleste ungene det går an å snakke med, snakker vi med. Også er det såklart at noen ganger blir de kanskje litt glemt i tiltaksfasen, men vi prøver jo der og, å ha med, hvertfall når det kommer til rundt evaluering og sånt, å høre hvordan føler barnet at den hjelpen mamma og pappa har fått da, har gitt effekt på dem.» (BV 2).

Videre understreker den andre ansatte i barnevernet at det skal være spesielle årsaker som ligger til grunn om de velger å ikke snakke med barnet.

«Det er spesielle grunner hvis vi ikke snakker med dem [barna], enten alder og utvikling eller fungering da. Eller så kan det være av andre årsaker, men det er veldig sjeldent.» (BV 1).

Selv om dette tyder på en utvikling der barnet stadig blir snakket mer med i de sakene som omhandler det, så er det ikke nødvendigvis slik at barnets stemme alltid kommer direkte fra barnet selv. Når det oppstår en sak rundt et barn, og flere instanser samarbeider for å ivareta dette barnets beste, har barnet rett til å bli hørt i sin sak. Spørsmålet blir da om barnet selv skal sitte i disse møtene og gjøre rede for sine tanker, eller om dette kan skje gjennom en av de voksenpersonene barnet ønsker å dele sin stemme med. Den ene læreren har erfart at det er svært sjeldent at elevene faktisk er til stede i slike samarbeid rundt elever på barnetrinnet:

«Ja jeg tenker der stiller det seg jo ulikt ut ifra hvor står eleven, i forhold til alder og modning, og hva det er snakk om. [...] Så det vil jo være veldig forskjellig, men jeg tenker sånn i forhold til de elevene vi jobber med på barnetrinnet, så er jo eleven svært lite delaktig i det tverrprofesjonelle arbeidet som vi voksne driver med.» (Lærer 2).

Denne læreren la likevel mye stolthet i det å kunne være en representant for sine elever inn i disse samarbeidene. Han understreket at han hadde en lav terskel for å argumentere mot de andre instansene, om han opplevde at deres forslag ville stride mot den kunnskapen han hadde om dette barnet. I slike samarbeidsmøter forklarte han at barnets stemme kom til uttrykk på følgende måte:

«Men stemmen til barnet, hvis du er en god lærer og en god formidler, så vil stemmen til barnet bli snakket gjennom meg da, i et sånt tverrfaglig samarbeid, ville jeg sagt.» (Lærer 2).

Dette var et perspektiv på barnets stemme som den ene barnevernsansatte også tok opp. Fra barnevernets side handlet dette i stor grad om at de kommer inn i barnets liv som noen fremmede, og derfor ikke nødvendigvis noen barnet ønsker å snakke om personlige ting med. Derfor la den ene barnevernsansatte vekt på at barnets stemme kan bli hørt på forskjellige måter:

«Vi skal jo snakke med ungene, og vi skal jo helst snakke med dem selv, men det er jo ikke alle unger som synes det er like lett å åpne seg til alle, og spesielt ikke til noen de ikke har møtt før. Sånn at det er jo i noen saker sånn at man «nei men okei, den her ungen snakker veldig mye med helsesykepleier», og da kan jo kanskje det være, altså hun som blir, får litt ansvaret til å bringe inn barnet sin stemme da. Så det finnes jo mange måter at en unge kan bli hørt på. Jeg tenker at der blir vi jo også flinkere med at vi, et møte må ikke skje bare fysisk sittende sånn som vi gjør nå. De kan jo skrive også, om en unge er bedre på å formulere seg i skrift da for eksempel.» (BV 2).

Mot slutten av dette sitatet uttrykker denne barnevernsansatte at hun mener de kan bli enda flinkere på å finne alternative måter som barnet kan uttrykke seg på. Dette er i tråd med hvordan de også forstår prinsippet om barnets beste, at måten de går frem på må

være like individuelt som barnets behov. Likevel kan det settes spørsmålstegn ved i hvilken grad «the best interest of the child» kommer til uttrykk, om det ikke kommer direkte fra barnet selv. De tidligere elevene la nemlig stor vekt på hvilke erfaringer de har med avgjørelser som har blitt tatt på deres vegne, av voksne som ikke har snakket direkte med dem. Den ene av de tre tidligere elevene omtalte dette på følgende måte:

«For da kan jo de finne ut masse løsninger på en måte, uten å vite om det er det riktige for akkurat meg. Selv om de tenker at det er lurt på grunn av noe forskning eller fordi de har jobbet der i 20 år, eller lært noe på utdanninga, men hvis de ikke vet det fra meg, så er det, det er jo meg de skal hjelpe. Så da må de snakke med meg da, og ta på alvor det jeg sier.» (TE 1).

I dette sitatet veies forskning og utdanning opp mot barnets egen stemme og refleksjon. Den tidligere eleven uttrykker en forståelse for at handlinger kan bli tatt på et faglig eller erfaringsbasert grunnlag, men understreker at dette ikke nødvendigvis stemmer over ens med det som blir det beste for akkurat han. Dette poenget ble i analysen underbygget med to eksempler fra de andre tidligere elevene, der avgjørelser ble tatt uten at de selv fikk ha et ord meg i prosessen.

«Det var jo sånn for min del så sa barnevernet til den ene skolen min at, akkurat nå så har hun nettopp flyttet, så nå kan det hende at hun er litt ukonsentrert, så nå burde dere legge til rette for det her og det her, og kanskje gi henne noen lettere oppgaver eller la henne gå ut, altså når hun trenger. Skolen er ikke så viktig akkurat nå, fordi nå skjer det mange andre ting. Men for min del var skolen min eneste plass der jeg følte meg fri og kunne gjøre det jeg, være helt normal da. Men da fikk jo lærerne et sånn syn på meg at nå skal vi ikke presse så mye eller nå skal vi ikke gjøre det, og jeg ser jo at fra barnevernet sin side så var det jo helt, det var jo sikkert veldig godt ment, at det skulle være sånn. Og for skolen så var det sikkert «åh det er bra informasjon, da skal vi gjøre det sånn», for at det er bra for henne. Ja, men det ble bare helt feil. Og det er jo, men hadde barnevernet snakket med meg så kunne vi godt snakket med skolen om at okei, hvis jeg er litt ukonsentrert så trenger jeg ikke kjeft, men det er det eneste.» (TE 2).

At barnevernet valgte å si dette til den nye skolen hennes, var nok gjort i beste mening, og ble kanskje ikke oppfattet av de voksne som en stor avgjørelse. For denne tidligere eleven derimot, gjorde dette at hun ble fratatt muligheten til å ha en arena der hun kunne være helt normal. Avslutningsvis understreker hun hvordan denne utvekslingen av informasjon kunne bidratt til en bedre skolehverdag for henne, om den bare hadde blitt gjort på hennes premisser. En lignende erfaring hadde også den tredje av de tidligere elevene, der hun heller ikke hadde fått sjansen til å uttale seg som hva som skulle bli sagt videre til den nye skolen.

«Ja for når jeg ble flyttet i fosterhjem, og skulle begynne på en ny skole, så tenkte barnevernet at det var veldig lurt å snakke med skolen, sånn at de skulle vite litt hvordan det gikk med meg, og vite litt om hvem det var som kom dit på den skolen og. Også etablerte de et sånt samarbeid da. Og det var godt ment, det var jo for at jeg skulle få det trygt der, men det ble jo ikke noe bra for meg, for det var jo ingen som hadde snakket med meg om hva som var greit å si til den skolen. Og jeg tenkte jo «åh yes, nå får jeg begynne på ny skole, og nå kan jeg slippe å være den drittungen som jeg var på forrige skole», sant, nå kan liksom de lærerne her få et nytt syn på meg. Men så fikk de ikke det, fordi barnevernet hadde jo på en måte sagt alt om hvordan ting hadde vært før, og bestemt hvordan den nye skolen skulle tenke om meg. Og da ble det jo ikke noe bra. Fordi jeg kom jo bare dit også skjønte jeg med en gang at her har noen snakket sammen, og jeg visste jo ikke noe om det, og da ble det jo ikke så trygt.» (TE 3).

I dette eksempelet er nok også tanken bak handlingen som ble gjort av de voksne bare god, men igjen endte eleven i midten opp med å bli fratatt en mulighet til å starte på ny. Hva som er årsaken til at de tidligere elevene i disse tilfellene ikke ble snakket med er usikkert, men de kommer alle tre med både tanker og erfaringer som på forskjellige måter sier noe om hvordan deres stemme ikke blir gitt oppmerksomhet. Hvordan dette gjøres vil naturligvis variere ut fra både rutiner og personer, men jeg vil også trekke frem en av de tidligere elevene sine tanker om hvordan en holdningsendring kan ha mye å si for barnet. Her kommer det frem et skifte i fokus hos de voksne, som ifølge denne tidligere eleven kan være med på å ta barnets stemme på alvor.

«Jeg skulle ønske at flere voksne ikke tenkte, for det kan jo oppleves litt sånn at de tenker at de må snakke med barnet, at det er litt sånn checklist, men det er jo det at de egentlig burde tenke at de trenger å snakke med barnet, mer sånn det første du gjør. Når du tenker noe om dette barnet, at noe må gjøres, da er jeg helt avhengig av å snakke med barnet.» (TE 1).

Her kommer det til uttrykk hvor viktig denne tidligere eleven mener det er at de voksne ikke bare snakker med barnet fordi dette er noe de er pålagt å gjøre, men at de heller må gå inn i det med en interesse og et ønske om å hjelpe dette barnet. Dette kan ifølge denne tidligere eleven bidra til å skape et samarbeid også mellom de voksne og barnet, noe han understreker som helt nødvendig for å kunne finne best mulig løsninger for barnet selv. I det følgende sitatet viser han til det faktum at barnets stemme må bli hørt for at de voksne skal kunne få tilgang til hvordan hjelpen oppleves fra den som skal hjelpes.

«Det er jo bare at voksne må evaluere hjelpen sammen med barnet. Pass hvertfall på å ikke evaluere det sammen med voksne som også bare ser ting fra utsiden, som ikke er inne i hjertet eller hodet til det barnet.» (TE 1).

Et eksempel på hvordan barnets stemme faktisk fikk ha en betydning, var det en av de andre tidligere elevene som kom med. Hun skisserer her en tilværelse der det å følge den ordinære gangen i skoledagen ble utfordrende for henne, noe hun selv poengterer at gjorde det utfordrende for læreren å ha henne i klasserommet. Likevel var det henne han gikk til da han ønsket å finne en løsning på dette.

«Jeg hadde en lærer en gang som, det var litt utfordrende å ha meg i klassen da, synes han. Men da satte han seg ned med meg, og snakket om at okei, kan vi gjøre noe, kan du ha friminutt hvert tiende minutt, eller kan du bare få gå ut når du vil, eller kan du sitte på gangen og jobbe, og bare prøvde å finne løsninger sammen med meg da, for hvordan det skulle funke å være på skolen. Og da fant vi en ganske grei løsning, også kan man, sikkert ikke alle som var så, eller alle var ikke så fornøyde med den løsningen, ikke barnevernet heller, men det var en løsning som han hadde funnet med meg sant, og da funket det jo. Og da fikk jeg jo til å jobbe den halvtimen vi bestemte at jeg skulle jobbe, og så resten av tiden var jeg med en andreklasse i gym, bare for å gjøre noe annet, men da funket det jo. Også var barnevernet redd for at jeg mistet skolegang, men det var jo ikke det viktigste på en måte, viktigste var jo at det skulle være greit for meg å være på skolen. Og da fant vi jo ut av det fordi han snakket med meg, og ikke med barnevernet. Jeg lærte jo mer. Ja, jeg var jo, før så var jeg jo ikke i timen, jeg var jo i hvert fall i timen den tiden vi var blitt enig om at jeg skulle være i timen.» (TE 3).

Selv om ikke alle de voksne rundt denne eleven var fornøyde med den løsningen hun og læreren hadde funnet sammen, gjorde dette at hun faktisk maktet å være på skolen, fordi hun visste at hun fikk være der på egne premisser. Dette sier noe om hvilke konsekvenser det kan få for barnet, om den voksne viser at den ønsker å samarbeide.

4.2.2 Å SKÅNE BARNET

Selv om det er barnets rett å bli hørt i saker som omhandler en selv, så er et gjennomgående tema fra intervjuet med de ansatte i barnevernet hvordan barnets beste også i noen tilfeller kan innebære å skåne barnet, og ta ansvaret vekk fra dets skuldre. Vi har hatt en utvikling der barnet i stor grad blir sett på som en selvstendig aktør, men likevel er det viktig å huske på at barnet fortsatt er underveis i livet og vil være avhengig av de voksne rundt seg (Gjedrem, 2018). Dette dilemmaet er vanskelig, da det vil innebære at barnet blir helt eller delvis utelatt fra prosessen. Likevel blir det et viktig og aktuelt dilemma å ta stilling til, for faktisk å kunne ivareta barnets beste. Dette var et poeng som hovedsakelig kom frem i samtalen med de ansatte i barnevernet, noe som også er grunnen til at det ikke kommer frem noen sitater eller poeng fra lærerne. Likevel anså jeg dette som et viktig moment, både fordi dette var noe de barnevernsansatte vektla i stor grad, og fordi det står i kontrast med et gjennomgående tema fra de tidligere elevene, nemlig at barnet alltid må være en del av prosessen. Likevel poengterer den ene av de tre tidligere elevene at det i noen tilfeller vil være viktig med et handlingsrom hos de voksne, og understreker hva som må være premisset om barnets stemme skal overstyres.

«Hvis det faktisk skal være til mitt beste så må man egentlig ta utgangspunkt i det [å snakke med meg], og følge det, med mindre det er skadelig å følge liksom.» (TE 3).

Her blir det presentert en faktor som ifølge denne eleven må ligge til grunn for at de voksne skal gå imot barnets stemme. Selv om vedkommende uttrykker at barnets stemme i de fleste tilfeller burde være utgangspunktet, må dette kunne revurderes om avgjørelsen kan bli sett på som skadelig for barnet. Dette perspektivet kommer også frem i følgende sitatet fra den ene ansatte i barnevernet:

«Barnets beste og barnets stemme trenger jo ikke alltid å være det samme. Men da må vi være tydelig og «okei vi hører at du sier sånn, men vi tenker sånn her for at..»» (BV 2)

I dette eksempelet viser hun hvordan de som profesjonelle noen ganger må overstyre barnets stemme, for å kunne ivareta barnets beste. Likevel må det altså skje på en måte der bakgrunnen for denne handlingen blir forklart og begrunnet for barnet. Ifølge de ansatte i barnevernet må det være rom for vurdering, og til tross for at barnet i stor grad skal bli behandlet som en meningsbærende aktør, er det opp til de voksne å ta en vurdering på hva som kan være skadelig for barnet. Et eksempel fra de to barnevernsansatte understreker likevel hvor vanskelig dette dilemmaet er. Konteksten for denne samtalen var en sak barnevernet hadde for en liten tid tilbake, der spørsmålet var om barnet skulle bli tatt ut av hjemmet eller ikke. Selv om barnevernet mente at det ikke ville være en avgjørelse i tråd med barnets beste å la dette barnet blir boende hjemme, la fylkesnemnda i denne saken større vekt på barnets stemme.

«BV 2: Vi ser jo og at fylkesnemnda [...] de legger jo også veldig mye vekt på barnets stemme. Og vi føler noen ganger at det kanskje krasjer da, med barnets beste. BV 1: Ja så det er ikke alltid vi som bestemmer heller. Tingretten og bestemmer sant. BV 2: Og da kanskje noen unge som sier de absolutt vil bo hos mamma eller pappa, også ser vi at det er jo ikke så bra, men det er ikke så lett, altså du har det jo ikke godt der, men det er jo ikke så lett for en unge å sitte og si i en rettsak eller i fylkesnemnda at jeg vil ikke bo hos mamma.» (BV 1 & BV 2).

Avslutningsvis i denne samtalen setter de to ansatte i barnevernet ord på hvordan det kan bli en byrde for barnet å måtte ta stilling til et slikt spørsmål, og hvordan dette kan føre til at det blir tatt avgjørelser som ifølge dem ikke blir til barnets beste. Dette understreker hvor vanskelig og komplekst arbeidet med barnets beste kan være, og i dette tilfellet hvor

vanskelig det er å vite om barnets stemme skal vektlegges eller ikke. Dette er en vurdering de ansatte i barnevernet stadig må ta, og de poengterer at de i noen tilfeller vurderer det slik at det beste for barnet vil være å slippe å være i kontakt med dem. Dette forklarte den ene av de ansatte i barnevernet på følgende måte:

«Så noen ganger skjærer vi ungene og fra å ha kontakt med oss, selv om vi veileder foreldrene, fordi vi vet at ungene blir sett og at noen vil si ifra hvis ting ikke er greit da. Ja, for noen ganger kan det være belastende å være i kontakt med oss og.» (BV 1).

Det scenarioet som kommer frem i dette sitatet handler om foreldreveiledning, der barnet blir skånet fra kontakt med barnevernet mens det er foreldrene som er i fokus. Her poengterer den barnevernsansatte at det også vil være et nettverk av andre voksne som vil følge med på at det går bra med barnet. Når det derimot oppstår bekymring for at barnet blir utsatt for vold eller omsorgssvikt, er lovverket tydelig på hvilke rammer de voksne som jobber med barn har å forholde seg til (Straffeloven, 2005). I det følgende eksempelet var det en mistanke om overgrep som utløste de handlingene og vurderingene barnevernet gjorde, og det blir derfor viktig å understreke rammene ved slike alvorlige saker. Likevel vil jeg trekke frem dette eksempelet, som bygger på en sak som begge de to barnevernsansatte hadde vært en del av. Her kan en tydelig se det konstante dilemmaet mellom å inkludere barnet, og det å ta ansvaret vekk fra barnets skuldre.

«Vi fikk jo bekymringsmelding som vi, var det i går vi meldte det til politiet? [...] Det var noe overgrep, innen den kategorien, også har læreren meldt til oss, og vi tenker at det her anmelder vi. Sånn at vi skjønner jo at de får sjokk sant, for vi har jo ikke snakket med den ungen nå. Jeg vet ikke hvor mye læreren har sagt heller, sånn at hvis læreren ikke har sagt noen ting, så sitter det ei jente og blir hentet en dag, eller sikkert tatt med sammen med læreren da, ned på barnehuset og avhørt, fordi at hun fortalte det til læreren. Og får vite at her er det kamera og inne i det rommet ved siden av så sitter politi og barnevern, vi hadde jo fått sjokk om det var oss sant. Sånn at jeg skjønner at det der er vanskelig. Samtidig så, altså hvordan skal vi gjøre det, når det er snakk om vold eller overgrep så kan vi snakke med ungene uten samtykke fra foreldre da, men ei 12 år gammel jente, skal hun gå og holde på en hemmelighet da, at vi har anmeldt det her til politiet, skal hun gå og vente mens politiet må ta ut av sin sakskø, også plutselig blir hun hentet en dag. Altså hun vil jo endre adferd totalt hjemme, de hjemme vil sikkert begynne å spørre, altså ja. Jeg hadde veldig gjerne skulle hatt en god måte å gjøre det der på, men sånn blir det noen ganger.» (BV 1).

Her kommer det frem en forståelse for barnets perspektiv, med tanke på hvilket sjokk det potensielt kan bli for denne jenta når hun blir tatt med inn på avhør. Likevel legges det vekt på den byrden det kan være å bære på kunnskapen om at noen i nær relasjon kommer til å bli anmeldt. Den andre ansatte i barnevernet understreker i forbindelse med samme eksempelet hvordan de som både voksne og profesjonelle er nødt til å ta ansvar i slike saker. Konteksten for dette følgende sitatet var en videre drøfting ut fra den nevnte saken, der de kommenterte utviklingen av barnet som aktør og en part som derfor alltid skal bli tatt med i vurderingene.

«Det er litt sånn å ta et voksenansvar i det også da, at vi liksom det er ikke din avgjørelse om du vil anmelde stefar eller far eller hvem det nå er for eventuelle seksuelle overgrep, det er liksom, vi ser her at det har skjedd noe som ikke er bra, og vi tenker at det her ikke er greit. Altså jeg tenker at der må jo vi på en måte ta ansvar, vi kan ikke legge alt ansvar på et barn.» (BV 2).

Dette voksenansvaret innebærer altså ifølge denne barnevernsansatte å ta ansvaret bort fra barnet, ved at det skal slippe å ta stilling til anmeldelsen. I denne situasjonen mente de ansatte i barnevernet at det veide tyngre å verne om barnet, heller enn å involvere

barnet. Når det er snakk om en slik alvorlighetsgrad er det tross alt ingen tvil om at overgriperen skal anmeldes, og dette blir derfor et ansvar som ligger på de voksne. Likevel er det ikke til å legge skjul på det sjokket de barnevernsansatte drar frem som en av konsekvensene, og det faktum at alt dette i barnets øyne skjer på grunn av det hun fortalte læreren sin. Disse konsekvensene blir også et dilemma knyttet til ivaretagelsen av barnet, men som ifølge de ansatte i barnevernet må vurderes ut fra alvorlighetsgraden i saken. Dette setter den ene av de to barnevernsansatte ord på i følgende sitat:

«Da blir det noen ganger sånn at en unge har fortalt til en man stolte på, også blir det kjempestort, men det er jo fordi det er alvorlige saker, det er ikke når en unge sier at «åh mamma er så streng og jeg må slå av så tidlig og legge meg så tidlig, det vil jeg ikke.» Da blir det ikke så stor sak ut av det, men når det er alvor så blir det så stort da, og det er jo fordi det er alvor.» (BV 1).

Her konstaterer hun at noen ganger ender det opp med å bli en stor sak på grunnlag av det et barn forteller, og fortsetter den forståelsen vi så tidligere i avsnittet, for hvor stort sjokk dette kan være for et barn. Likevel understreker hun at dette ikke skjer i alle saker, men at når det faktisk er alvor så må det nesten bli en stor sak av det.

4.2.3 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Dilemmaene som kommer frem av analysen, sier noe om hvor komplekst det er å skulle jobbe for å ivareta barnets beste. Dette funnet viser samtidig hvordan barnet på forskjellige måter lever i de voksnes verden, og hvordan det derfor ofte blir opp til de voksne hvordan ting skal løses og hvilken fremgangsmåte som blir brukt. Dette er et politisk gitt premiss, på grunn av de samfunnsoppdragene ansatte i skole og barnevern har. Skolen sitt samfunnsoppdrag er å både danne og utdanne barnet, slik at de utvikler seg til gode samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Barnevernet på sin side har i oppdrag å sikre at barn og unge får den hjelp og omsorg de trenger, slik at de kan få trygge oppvekstvilkår (Kvaran, 2018). Med andre ord er det de voksnes ansvar å verne om barna og legge til rette for at de får en så trygg og god oppvekst som mulig. Likevel skaper dette også et maktforhold, der den voksne sitter på makt gjennom blant annet erfaring, alder, utdanning og språk. Spesielt i de situasjonene som er skissert over, der målet har vært å ivareta barn i sårbare situasjoner, vil den voksne inneha en makt i form av å være den som skal hjelpe. Hvordan denne makten utspiller seg, blir det relevant å se videre på, i lys av Foucault (1999) sitt perspektiv på hvordan makt utspiller seg i relasjoner og hvordan kunnskap og makt kan kobles sammen.

Denne makten kommer også til uttrykk i vurderingen av om barnet skal bli snakket med, hvilken form barnets stemme skal komme frem i og om barnet eventuelt skal skånes mest mulig. Dette er vanskelige vurderinger, som det ikke er mulig å finne noen standard for. Likevel vil jeg kommentere de funnene jeg har presentert over, for å se hva de kan fortelle oss. Et av poengene som kommer frem fra både lærerne og de ansatte i barnevernet er nemlig en fleksibilitet i hvordan barnets stemme kommer til uttrykk. Dette kan på den ene siden føre til at barnet blir hørt i flere saker, fordi det kan formidles i forskjellige former, men samtidig kan en se for seg at det tar muligheten til å komme med innvendinger bort fra barnet. Samtidig har erfaringene fra de ansatte i barnevernet vist at det i noen tilfeller blir nødvendig å skåne barnet mot vanskelige valg og opplevelser, selv om dette innebærer at voksne handler på barnets vegne.

4.3 LAGET RUNDT BARNET, PÅ GODT OG VONDT

På samme måte som ivaretagelsen av barnets beste må ta utgangspunkt i hvert enkelt barn, må også de utfordringene barnet står ovenfor bli satt i kontekst og tatt på alvor. Dette kan i mange tilfeller kreve et blikk fra flere fagfelt. Laget rundt barnet, eller eleven, er et begrep som ofte blir brukt om de profesjonene og instansene som samarbeider for å ivareta barnet (se bla. a. Johannessen & Skotheim, 2018 og Meld. St. 6 (2019-2020)). Et slikt lag rundt barnet kan være både godt og helt nødvendig, og er derfor et tema som har gått igjen som et politisk satsningsområde. Gjennom slike politiske styringssignaler blir samarbeid mellom og koordinering av de ulike tjenestene nærmest et krav (Willumsen, 2016). Målet med et slikt tverrprofesjonelt samarbeid er blant annet å sikre tidlig innsats, noe som er grunnlaget for Meld. St. 6 (2019-2020). Her presiseres det at kvaliteten på det tverrprofesjonelle samarbeidet i Norge kan være varierende, og at det derfor er et behov for et bedre og tydeligere regelverk. Grunnlaget for at det satses på dette området er ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) å sikre at barnet får hjelp og oppfølging fra de riktige instansene. At flere instanser kommer tettere på skolen, skal ifølge Borg et al. (2015) også kunne fungere som et lag rundt læreren. Argumentet for dette er at et tettere samarbeid med andre fagområder kan bidra til å ta arbeidsoppgaver vekk fra læreren, slik at den i større grad kan fokusere på undervisningsrelatert arbeid og relasjonsbygging.

Analysen viser at dette samarbeidet både kan føre med seg god støtte og muligheter, men den viser også hva som er vanskelig og hvordan samarbeid potensielt ikke trenger å være den beste løsningen. I analysen av datamaterialet var det særlig tre forhold som utmerket seg, og som jeg derfor vil presentere under dette temaet. Først vil jeg ta for meg de skjønnsmessige vurderingene som fortløpende må bli tatt av de som danner dette laget rundt barnet, og hvilken usikkerhet disse vurderingene kan føre med seg. Videre vil jeg se på hvilke «Systembetingelser» som ifølge informantene preger samarbeidet. Det tredje temaet som utpekte seg, var kritisk blikk på samarbeid, og om dette alltid blir til det beste for barnet. Avslutningsvis vil jeg prøve å sette ord på hva disse funnene kan fortelle oss.

4.3.1 SKJØNNMESSIGE VURDERINGER OG USIKKERHET

Et fellestrekk hos både lærerne og de barnevernsansatte var en beskrivelse av hvor mye hjelp det potensielt var i et godt samarbeid. Likevel kommer det frem av analysen hvor mange skjønnsmessige vurderinger som må gjøres i forbindelse med dette samarbeidet, og hvordan dette kan skape en usikkerhet. Den ene læreren uttrykte også hvor mye som lå på personene som var involvert i samarbeidet, både på godt og vondt. Dette var én av faktorene som gjorde samarbeid til noe av det han omtalte som det mest interessante med hele lærer-gjerningen, og samtidig satt han ord på hvor komplekst det er. «Det finnes ikke noe fasit her, men fordi det ikke finnes noe fasit så er det så viktig å gjøre det riktig.» (Lærer 2). Dette oppsummerer et sentralt kjennetegn ved læreryrket, der man står med et relativt stort handlingsrom, og ut fra sitt eget profesjonelle skjønn må ta best mulig vurderinger (Ohnstad, 2012). En av disse skjønnsmessige vurderingene er som lærer må ta, er hvordan man skal gå frem når det melder seg en bekymring for et barn. Dette finnes det heller ingen klar fasit på, og et funn fra analysen min viser hvordan det oppstår en usikkerhet blant lærerne i møte med barnevernet. Ut fra de erfaringene jeg har fått innblikk i, kan en grunn til dette være frykten for hva som skjer med relasjonene til foreldrene når en bekymring blir meldt til barnevernet. Hvor vanskelig denne vurderingen kan være, kommer tydelig frem i følgende sitat fra den ene læreren:

«Det er jo noen saker der, skal vi melde? Vi har liksom litt sånn, for vi vet jo også at i noen settinger så brenner vi alle broer med foreldre. Jeg har hatt for noen år tilbake en unge som på veldig små trinn tegnet veldig seksuelle tegninger, og vi drøyde den lenge før vi, men så meldte vi det, og der pang – der smalt det – og de snakker ikke til oss lenger. Men vi hadde ikke noe valg, og det var jo det vi sa, altså det her er tegninger som gikk langt utenfor det som det er normalt for en andreklassing å tegne. Så vi er ikke på talefot nei. Men for barnets beste så tenkte vi at det er ikke vi som skal finne ut om det er noe i det. Så da var det barnet som var i fokus, ikke vår relasjon til familien eller at foreldrene skal like oss. Det er jo for så vidt alltid barnet som skal være i sentrum.» (Lærer 1).

I dette eksempelet ligger frykten for å miste relasjonen til foreldrene som grunnlaget for at læreren spør seg spørsmålet om den skal melde fra til barnevernet eller ikke. Likevel poengterer hun til slutt at det alltid er barnet som skal gå først, og at en slik frykt ikke må komme i veien for å ivareta barnet. Denne usikkerheten blant lærere var noe de ansatte i barnevernet også hadde erfaring med. Fra deres perspektiv virket det som det også kunne være en terskel for mange lærere å snakke med barnet om den bekymringen de sitter med. I følgende samtale, der begge de to barnevernsansatte uttaler seg, viser de til at det ofte er de som må oppfordre lærerne til å snakke med barnet:

«Det her med barnets stemme jobber vi med, spesielt i barnehager og skoler, med at det må de og sjekke, for det er de ikke vant til, når de blir bekymret for unger. Kanskje spesielt i småskolen da, eller egentlig barneskolen, så er det ikke så ofte det står noen ting om hva ungen har sagt selv, med mindre ungen plutselig har sagt at «mamma slår meg». Men hvis de ikke har vært i dialog med oss så er det sjeldent at de har tatt en ekstra samtale og sjekka og ut og gravd litt dypere. Sånn at der har en del skoler en vei å gå. [...] De snakker jo veldig mye med ungene, men når det blir vanskelig så tror jeg det blir litt sånn «shit det her kan jeg kanskje ikke snakke med ungen om, jeg kan ødelegge noe». Jeg tror egentlig det er veldig mange lærere som er redd for det, at de skal ødelegge noe for barnevernstjenesten. For de blir jo drilla på det her med åpne spørsmål, ikke ledende, da blir det ikke gjeldende sant. [...] BV 2: Det er ikke sånn at det blir ødelagt, og jeg tror at lærerne gjør det, ikke alle nei, men veldig mange gjør det vanskeligere enn hva det trenger å være, for det handler jo egentlig bare om å tørre å vise ungen at jeg tørr å høre på deg.» (BV 1 & BV 2).

Denne samtalen kan tyde på en mangel på retningslinjer i skolen, som kan føre til en usikkerhet når en lærer blir bekymret for et barn. Hvordan man skal handle blir med andre ord overlatt til lærerens skjønn, og i de situasjonene som de barnevernsansatte beskriver ender det opp med at det er de som veileder lærerne i denne prosessen. Likevel har barnevernet tross alt en veiledningsplikt (Forvaltningslovforskriften, 2006), noe slike samtaler vil inngå under. Denne veiledningen baserer seg på anonyme henvendelse, og kan ifølge både lærerne og ansatte i barnevernet være med på spisse bekymringene og oppklare misforståelser. Det at lærerne oppsøker barnevernets veiledningstjeneste, vil også være en del av deres måte å utvise skjønn. På denne måten vil klarere retningslinjer i skolen innskrenke handlingsrommet hos læreren, en løsning man kan sette spørsmålsteget ved. Både i intervjuet med en av lærerne og i intervjuet med de ansatte i barnevernet, ble nemlig muligheten til å drøfte saker anonymt trukket frem som noe positivt. Når en lærer ringer inn for slik veiledning, mente den ene barnevernsansatte at dette kunne bli utfallet:

«Kanskje det her med at når de snakker med oss på forhånd så får vi spissa bekymringen enda mer da, sånn at det er lettere for oss å hjelpe ungen, når vi har det så spesifikt som mulig.» (BV 1).

Fra den ene læreren sin side kommer det også frem hvilken støtte det er i slike samtaler, og hvilken respons hun har erfart å få når hun presenterer den bekymringen hun sitter med:

«Ja, jeg vil jo si at barnevernet er en god støtte i saker. Både det at du kan ringe inn anonymt og drøfte, «jeg lurer på, hør her, hva tenker du om det her». Det synes vi er ekstremt godt å vite at vi kan gjøre. Fort det at, vi skal jo ikke ta stilling til, vi bare har hørt at et barn har uttalt seg, eller sett at det er noe som ikke stemmer, og da synes jeg det er veldig ålreit å få den backupen da. Når de sier «du, kjør på, her melder dere med en gang». Også ja, egentlig visste vi det, men så trenger vi den bekreftelsen. Men så, de fleste sakene er ganske ullne, de er ikke så tydelige, og da sier de: ta å gjør noen gode observasjoner. Så ja, jeg synes barnevernet er en god støtte.» (Lærer 1).

Dette sitatet viser også hvordan barnevernet kan bidra til å trygge lærere når de står med en bekymring for et barn, og snakke gjennom hva som kan være lurt å gjøre videre. Selv om man som lærer nok kommer til å måtte stå i en del slik bekymringer, er dette tross alt ikke hverdagen for en lærer, og derfor ikke det en er mest dreven på. Dette uttrykker også den ene ansatte i barnevernet i dette sitatet:

«Når vi samarbeider og har en dialog og ringer hverandre, så får vi jo og muligheten til å snakke ut om eventuelle misforståelser, som de ikke er klar over når de melder. For det er jo ikke, altså selv om du møter veldig mange unge så møter du jo veldig mange fungerende unger. Så det å melde til barnevernet er jo ikke hverdagskost liksom, for lærere, så det er jo klart de blir usikre når de kommer til oss.» (BV 2).

Her kommer det altså fram hvilke muligheter et slikt samarbeid kan føre med seg. Det faktum at en lærer har et annet utgangspunkt gjennom sitt yrke, styrker argumentet om at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til at de som jobber rundt barnet kan utfylle hverandre.

4.3.2 SYSTEMBETINGELSER

Selv om samarbeidet mellom skole og barnevern kan føre med seg mye godt, viser analysen at de også står ovenfor noen utfordringer knyttet til systembetingelser. Verken skolen eller barnevernet står med et helt fritt handlingsrom, og til begge yrkene ligger det mer enn kun undervisningssituasjoner eller samtaler med barn og foreldre. Dette presset utenfra er noe som kommer fram fra begge yrkene. I tillegg er både lærere og ansatte i barnevernet pålagt en taushetsplikt i sitt arbeid, og kan derfor ikke dele informasjon med hverandre, med mindre et samtykke blir gitt (Forvaltningsloven, 1967). Begge yrkene har et viktig samfunnsoppdrag, noe som gjør at de reguleres av lover og regler, samt politiske retningslinjer. Den ene ansatte i barnevernet beskriver det på følgende måte:

«Barnevernstjenesten er veldig lovstyrt, og paragrafstyrt, jeg tror det er litt vanskelig å forstå kanskje hvor mye lovstyrt vi er. Og styrt ut ifra samtykke, og at har vi ikke et samtykke så er, så skal det ganske mye til for at vi skal kunne gå mot foreldrene sin vilje da. Det skal være høy bekymring.» (BV 2).

Dette faktum er noe den ene læreren viser forståelse for, og hun beskriver nettopp denne forståelsen som en viktig faktor for godt samarbeid. Likevel uttrykker hun en form for frustrasjon mot slutten av sitatet:

«Jeg tror det er en gjensidig forståelse for situasjonen vi står i [som er det viktigste for et godt samarbeid]. Jeg opplever jo aldri at barnevernet bagatelliserer eller gjør ja, men det

er klart, hva gjør vi da når de henlegger fordi de ikke kommer noen vei. De har jo ikke noe annet de kan gjøre de heller, familien vil ikke ha hjelp.» (Lærer 1).

Barnets foreldre er en tredjepart som i de fleste saker vil være en stor del av samarbeidet. I de aller fleste situasjonene poengterer de ansatte i barnevernet at foreldrene er svært åpne for veiledningen de tilbyr, og ønsker å spille på lag. Likevel er det også de sakene som blir preget av lite samarbeidsvilje, der det ikke blir gitt samtykke til at skole og barnevern får snakke sammen. Denne mangelen på samtykke setter uten tvil noen kjepper i hjulene for det tverrprofesjonelle samarbeidet, og begrenser deres muligheter til å dele observasjoner angående barnets situasjon. Skole og barnevern kan nemlig ikke uten videre dele informasjon om barnet med hverandre, grunnet den taushetsplikten begge yrkene er underlagt. Som det kommer frem fra lærerens sitat kan dette resultere i en frustrasjon, fordi en ikke kommer lengre i prosessen med å hjelpe barnet. Samtidig erkjenner hun også at dette ikke er noe de ansatte i barnevernet kan noe for. Grunnen til at barnevernet er såpass lovstyrt er tross alt for å kunne verne om barnet. Om en slik fastlåst situasjon er et ledd i denne ivaretagelsen, er noe man kan stille spørsmålsteget ved. Dette er likevel et dilemma av en slik størrelse at jeg ikke vil gå nærmere inn på det i denne studien.

De politiske retningslinjene både skolen og barnevernet er omfattet av, bidrar også til å sette rammer for det arbeidet de gjør. Med det samfunnsoppdraget de er pålagt, kommer også en forpliktelse til å utføre oppdraget på en viss måte. Dette innebærer at yrkene stadig tillegges flere oppgaver, noe som skaper et høyt tempo. I flere tilfeller resulterer dette høye arbeidstrykket i mangel på folk og kompetanse, som igjen fører til svekket kapasitet (se bla. a. Tingstad, 2020 og Skotheim, 2021). Når dette gjelder flere av de yrkene som samarbeider for å ivareta barnet, kan det bli vanskelig å snakke om et velfungerende lag rundt barnet. Dette var noe både den ene barnevernsansatte og den ene læreren satte ord på, og sammen sier disse to sitatene noe om statusen til det systemet de er en del av.

«Vi er jo pressede yrker da, veldig mange som sitter rundt de her ungene, når det kommer til kapasitet, sånn at det blir fort at man sitter og dytter. Og det blir ikke noe greit hverken for ungen eller foreldrene.» (BV 1).

«Jeg synes, om jeg skal si dette da, vi har jo et system rundt oss da, hvor vi jobber med barn som har ulike utfordringer – det kan være faglige, det kan være sosialt og det kan og det kan være sammensatt – det samarbeidet vi har da med forskjellige tjenester. Også opplever vi et system som er helt i kok. Med manko på folk og saksbehandlere.» (Lærer 1).

I disse uttalelsene blir det beskrevet et system som er «helt i kok», med mangel på folk og høyt arbeidspress. Samtidig kommer frem fra den ansatte i barnevernet at det til tider er så mange tjenester rundt barnet at de ender opp med å sitte og dytte mellom seg. Dette tyder på et lag rundt barnet som ikke nødvendigvis fører med seg utelukkende gode konsekvenser. Likevel er det disse systembetingelsene som fører med seg problemet, ikke de som danner laget rundt barnet, noe både lærerne og de ansatte i barnevernet uttrykker en frustrasjon over. Dette kan tyde på et system som fører med seg utfordringer, både for de som jobber for barna og for barna selv.

4.3.3 ER SAMARBEID ALLTID TIL DET BESTE FOR BARNET?

Når den ene læreren og de ansatte i barnevernet beskriver et system som ikke fungerer optimalt, blir det nærliggende å rette blikket mot barnet som står i midten av samarbeidet.

Selv om tverrprofesjonelt samarbeid opprettes for å ivareta barnet, ved å se saken med et blikk fra flere fagfelt, viser erfaringene til de tidligere elevene at det ikke nødvendigvis blir til det beste for dem. Foucault (2018) omtaler utdanningssystemet som en arena hvor de politiske kreftene kan opprettholde eller modifisere sin diskurs. Ved at samarbeid blir fremmet som et politisk satsningsområde, kan dette bidra til å etablere en sannhet i skolen om at samarbeid er den beste løsningen. Denne diskursen vil altså være med på å sette rammer for hvordan man arbeider med barn, enten det er i skolen eller i barnevernet. Analysen av de tidligere elevenes erfaringer med samarbeid viser imidlertid at det kan føre med seg en frustrasjon, fordi de til tider har følt at alt samarbeidet utelukkende skjer mellom de voksne. Den ene av de tidligere elevene setter spørsmålsteget ved om samarbeid alltid er bra i seg selv, i dette sitatet:

«Og det [samarbeid] kan være veldig viktig, men det er ikke veldig viktig for alle barn. Og det er ikke sånn at det automatisk blir veldig viktig, og det er ikke sånn at det automatisk blir bra, bare fordi det skjer.» (TE 3).

Her understreker hun at samarbeid ikke nødvendigvis trenger å være løsningen, kun fordi det er en felles oppfatning av at samarbeid er lønnsomt. Det er ikke noe automatikk i at det ivaretar barnet på en god måte, bare fordi samarbeid skjer. En av de andre tidligere elevene problematiserer også hvordan samarbeid tar tid, med alt det innebærer av møter og prosesser. I forrige avsnitt belyste jeg de systembetingelsene lærerne og de ansatte i barnevernet står ovenfor, og dette er noe som ifølge de tidligere elevene også påvirker barnet som står i midten av dette samarbeidet. Selv om disse systembetingelsene fører til et stort press utenfra, poengterer den ene av de tidligere elevene at tidsbruken kanskje kunne vært omstrukturert:

«Men det er jo litt sånn hvordan de velger å bruke den tida, om man velger å bruke mest tid på å sitte i de møtene, eller om man velger å bruke mest tid på å snakke med det barnet. [...] Også er det jo den der at okei de bruker et par år på å hjelpe et barn med feil hjelp, istedenfor å bruke kanskje to-tre ekstra uker på å finne rett hjelp til det barnet. Også, barnet har jo og dårlig tid, det er jo år av livet deres som går.» (TE 2).

I dette utsagnet settes det altså spørsmålsteget ved om det er til det beste for barnet at de voksne bruker mye tid på samarbeidsmøter, om dette viser seg å være løsninger som ikke fungerer for barnet. Basert på egne erfaringer beskrev de tidligere elevene en tendens der mange av de voksne vier mer tid til samarbeidet dem imellom, enn samarbeidet med barnet. Med dette som grunnlag uttrykte den ene eleven at mange utfordringer trolig kan løses isolert i de forskjellige instansene, om det heller blir etablert én trygg kontaktperson for barnet. Det flere av informantene trakk frem var hvor utrygt det kan føles for barna om det skjer for mye samarbeid mellom de voksne, som de ikke får innblikk i.

«Det [samarbeidet] var godt ment fra skolen og barnevernet, men det ble jo ikke noe bra. Fordi det betød jo bare at det ble mer skummelt hjemme, og at det ble mer utrygt på skolen og, fordi de sammen og fant løsninger for «okei hva gjør vi med henne», og det ble jo ikke noe bra løsninger, for jeg satt jo ikke der, og kunne ikke si noe om de. Og sånn blir det jo veldig ofte når man har sånne møter både for å gi informasjon videre – da mister man barnets tillit – og for å finne løsninger. Fordi da blir de feil når jeg ikke sitter der og kan si «vent, stopp litt, det her kommer til å bli dårlig for meg». Da er det jo ingen som stopper det, for de vet jo ikke.» (TE 3).

Dette er et poeng en av lærerne også trakk frem, hvordan samarbeidet har en tendens til å skje på de voksnes premisser:

«Når et barn melder eller du ser at det ikke har det bra på skolen så skriver vi jo en sånn tiltaksplan, og det vi noen ganger ser er jo det at den er mellom oss voksne, mellom foreldre, rektor, avdelingsleder og lærere. Og også annet personale hvis det er på de minste trinnene, da får jo også baseleder på SFO og innsikt, men barnet, hvor er det oppi planen? Og nå har vi en sak på et trinn litt lengre opp, og hun jenta hun sier jo «men hvor er den planen hen? Den handler jo om meg, hvorfor har ikke jeg sett den?». Og hun har jo helt rett, men det vi gjør ofte er jo at vi snakker, det er ikke sikkert de får se planen, den er jo skrevet i et voksenspråk.» (Lærer 1).

Dette sitatet fra den ene læreren viser hvordan tiltaksplaner for elever kan ha en tendens til å havne utelukkende hos de voksne, noe læreren viser til at en av hennes elever har uttrykket sin misnøye med. Mot slutten av sitatet understreker læreren også at det ikke alltid er slik at elevene faktisk får se disse planene, da de er skrevet i det som omtales som et voksenspråk. Denne mangelen på tilgjengelighet kan også være med på å skape en utrygghet hos barnet. Når samarbeid får en slik konsekvens, kan man undre seg om det faktisk er for barnets beste. En annen konsekvens av det tverrprofesjonelle samarbeidet er ifølge en av de tidligere elevene at man rett og slett kan føle seg som et problem det er vanskelig å finne en løsning på, nettopp fordi det er så mange voksne som må trå til for å diskutere de utfordringene du har. Dette forklarte hun på følgende måte:

“Man kompliserer jo barn veldig når man er sånn “åh vi må ha hundre og femti møter om deg for å finne ut av hva vi skal gjøre med deg”, du føler at det er noe galt med deg da. Og selv om det er godt ment så gjør jo sånne møter at man føler at det er noe veldig alvorlig galt med meg liksom.” (TE 3).

Her kommer perspektivet fra barnet frem, og setter samarbeid i et nytt lys. Denne følelsen av at noe er alvorlig galt med en, kan ikke være en ønsket konsekvens ved samarbeid. Likevel er det nettopp slike sitat som kan gjøre de voksne oppmerksomme på hvordan deres arbeid kan føles for barnet, og som gjør det nødvendig å stille spørsmål ved om samarbeid utelukkende er til det beste for barnet.

4.3.4 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Under dette temaet har jeg vist hvordan lærerne og de ansatte i barnevernet opplever samarbeidet dem imellom. På den ene siden har funnene vist hvordan dette samarbeidet kan være en god støtte, men samtidig har jeg også presentert de faktorene som kan sette kjepper i hjulet for samarbeidet. Systembetingelser gjør at prosessene tar lang tid, spesielt når det også medfører mangel på ansatte og riktig kompetanse. Dette gjenspeiler seg i en av de tidligere elevenes erfaring med at samarbeidet mellom de voksne tar mye tid, og dermed også stjeler mye av barnets tid. Med dette som utgangspunkt kan man spørre seg om den store satsningen på tverrprofesjonelt samarbeid fører med seg en byråkratisering av yrkene. Faren vil være et scenario der det blir mer tidkrevende å gi barnet den hjelpen det trenger. Erfaringene fra de tidligere elevene har også vist at alt samarbeidet mellom de voksne, som utgjør laget rundt eleven, også medfører andre negative konsekvenser for barnet. Samarbeid som er gjort i beste mening viser seg å kunne bli belastende for barnet, ved at barnet for eksempel føler at det er noe galt med en selv. Dette danner grunnlaget for noen spørsmål rundt det samarbeidet som skjer i laget rundt barnet, som jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

5. DRØFTING

Hensikten med denne studien har vært å undersøke premisset om barnets beste, og hvordan dette blir ivaretatt i samarbeidet mellom skole og barnevern. Dette har resultert i en kvalitativ studie med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har lærere, barnevernsansatte og tidligere elever med samarbeid for barnets beste?* Med bakgrunn i en tematisk analyse, har jeg presentert noen dilemma og spenninger som gjør seg gjeldende i det tverrprofesjonelle samarbeidet for å ivareta barnets beste. Jeg vil videre se på denne sentrale tematikken i lys av Foucault sitt perspektiv på makt. Grunnlaget for valget av dette perspektivet er et ønske om å se nærmere på hvordan makt spiller en rolle i de erfaringene jeg har innhentet, og hva disse kan fortelle oss om det komplekse arbeidet med å ivareta barnets beste.

Foucault sitt perspektiv på makt bygger på at den finnes i mikropraksiser, og derfor i alle våre hverdagslige sosiale praksiser (Fraser, 2009). Ifølge Foucault (1999) trenger ikke makt utelukkende skje i det en kan oppfatte som tradisjonelle former, og kan på denne måten også skje nedenfra og opp. Med dette som grunnlag kan en argumentere for at det ligger makt i barnets posisjon som rettighetsinnehaver. Gjennom grunnlovfestede rettigheter står barnet i en posisjon der det har en rett i å bli hørt, og der de voksne sine handlinger skal bygge på barnets beste (Grunnloven, 1814). Likevel vil barnet ifølge Gjedrem (2018) mangle både kunnskap og erfaring på mange områder, og denne makten kan derfor bli sett på som nødvendig for å kunne ivareta barnet som noe sårbart. Makten fra barnets side vil med andre ord fungere som en nødvendig sikkerhet, og utelukker ikke at den voksne hjelperen også innehar makt i relasjon med barnet. Denne spenningen mellom barnet som aktør og ivaretakelsen av barnet, ligger som et grunnlag for det først av to hovedmoment jeg vil trekke frem fra studien og se nærmere på. Utgangspunktet for det andre momentet vil være de politiske retningslinjene som ligger til grunn for arbeidet til både lærerne og de ansatte i barnevernet. Her ønsker jeg å se nærmere på spenningen mellom tydelige retningslinjer, og det nødvendige handlingsrommet for å kunne ivareta barnets beste.

5.1 MAKT I HJELP

Makten som finnes i alle relasjoner, underbygger også det faktum at det er makt i den hjelpen som blir gitt for å ivareta barnets beste. Det arbeidet som gjøres for å finne individuelle løsninger, enten sammen med barnet eller i det tverrprofesjonelle samarbeidet, vil nemlig handle om å hjelpe barnet. Som en del av denne prosessen må det ligge til grunn en tanke om hva som er til det enkelte barns beste. Hvem som får makten til å definere dette, kan spille en stor rolle for hvordan hjelpen oppleves for barnet.

Når det skal fattes vedtak eller gjøres tiltak, med grunnlag i hensynet til barnets beste (FNs barnekonvensjon, 1989), vil det nødvendigvis være noen som definerer hva som er til det beste for akkurat dette barnet. Da blir spørsmålet om denne makten utelukkende skal tillegges laget rundt barnet, eller om barnet selv får ta del i prosessen. Stang (2007) påpeker at barnet ofte kan ende opp som et usynlig vesen i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Til tross for at det er barnet som er fokuset og sentrum for samarbeidet, påpeker hun at barnet som person i liten grad er til stede. Dette kan tyde på at barnet også får liten mulighet til å definere hva som er til dets eget beste, noe de tidligere elevene peker på som problematisk. Som den ene av de tidligere elevene poengterer, fratar denne praksisen barnet sin mulighet til å si «stopp litt, det her kommer til å bli dårlig for meg»

(ref. s. 40). Hvis det ikke skapes et rom for slike innspill, blir det vanskelig å se for seg at avgjørelsene blir tatt på et godt nok grunnlag. Angel (2010) peker på at barnevernets ivaretagelse av barnets beste vil innebære en beskrivelse av barnets situasjon, noe som vil medføre en fare for å konstruere barnets historie. Dette vil potensielt bli gjort med et utgangspunkt i det som blir sett på som normalen, med en fare for å overføre det som er godt for barn flest, til det enkelte tilfellet. «Den barnevernsskapte virkelighet» blir også trukket frem av Langsrud et al. (2019), der denne virkeligheten blir lagt til grunn for avgjørelsene som blir tatt av barnevernet. Denne virkeligheten skapes nettopp fordi det ligger en tyngde og makt i deres vurderinger, basert på yrke og erfaring. Hvis det da er barnevernet eller læreren sin beskrivelse av barnets situasjon som bidrar til å legge grunnlaget for historien om barnet, vil det også ligge i deres makt å definere hva som er barnets beste.

Hvordan maktperspektivet blir en viktig måte å belyse hjelp på, kan også finnes i måten behovet for hjelp blir skapt. Angel (2018) påpeker at kontroll og hjelp kan være til stede i samme handling, gjennom at den som sitter på makten definerer hva som er unormalt, og hva som da må justeres for å havne innenfor normalen. På denne måten kontrollerer den som sitter med makten også hvem som trenger hjelp. Denne tankegangen finner vi igjen i hvordan Foucault beskriver begrepet biopolitikk, som en måte å styre ved hjelp av kunnskap om den andre (Vik, 2014). Ved at barn havner utenfor det vi definerer som normalen i samfunnet, blir det også opp til samfunnet å hjelpe barnet. Når det for eksempel blir igangsatt insentiver for å sikre tidlig innsats, bygger dette på at man har samlet inn kunnskap om barnet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette gjøres for å kunne hjelpe de barna som havner utenfor det som blir ansett som normal utvikling eller livssituasjon. Likevel er denne kunnskapen noe barnet selv ikke kan etterprøve. Selv om denne kunnskapen brukes i beste mening, ser vi fra de tidligere elevene sitt perspektiv at det kan føles skummelt når de voksne samarbeider. Dette kom blant annet frem fra den ene eleven, som følte at det var noe alvorlig galt med henne fordi det var så mange voksne som måtte samarbeide for å løse de utfordringene hun hadde. Ved at de voksne samler inn denne kunnskapen om barnet, blir de stående som kunnskapsekspert på barnets liv, noe som tar kontrollen bort fra barnet.

5.1.1 NÅR HJELPEN RESULTERER I MANGEL PÅ TILGANG

Samtidig som det ligger makt i de handlingene som blir gjort for å ivareta barnets beste, kan det også ligge makt i det som blir utelatt, i det en ikke får tilgang til. Et tema som utpekte seg i analysen var hvordan mye av arbeidet for å ivareta barnets beste, skjer utelukkende hos de voksne. Underveis i deres samarbeid for å finne løsninger og utarbeide tiltaksplaner, har lærerne erfart at barnet stort sett ikke er deltakende. I et av sitatene fra den ene læreren, kommer det tydelig frem hvordan eleven ofte mangler tilgang i denne prosessen. Hun viser til en elev som etterspurte de planene som omhandlet henne, og satte spørsmålsteget ved hvorfor hun ikke fikk tilgang til dem. I denne forbindelse understrekte læreren at eleven helt klart har et poeng, men at slike planer tross alt skrives på et voksenspråk, noe som gjør at de heller tar en muntlig orientering om de vedtakene som er skrevet. Selv om eleven da kan få uttale seg om den planen som omhandler henne selv, vil dette kun gi en begrenset tilgang. Ved at disse dokumentene ikke blir gjort tilgjengelig for barnet, vil det også frata det muligheten til å uttale seg om det faktiske innholdet. På denne måten kan man si at det ligger makt i det som blir utelatt; i den kunnskapen andre har om deg, men som du selv ikke får tilgang til (Foucault, 1999). Gulbrandsen et al. (2012) påpeker at det må forekomme meningsskapende arbeid, om

barnets rett til å uttale seg faktisk skal bli ivaretatt. Målet med dette arbeidet vil være å sikre at barnet faktisk har et grunnlag for å uttale seg, ved å gjøre innholdet tilgjengelig. Da holder det ikke å bare overlevere informasjon til barnet, og ta det for gitt at barnet da har fått den informasjonen det trenger. Det blir derfor opp til de voksne å utforske barnets forståelse, og på denne måten gi barnet muligheten til å bli en del av samarbeidet (Gulbrandsen et al., 2012). Dette er i tråd med de tidligere elevenes uttalelser, der de påpeker at det er barnet som burde være hovedkilden for å finne løsningene.

Samtidig var de ansatte i barnevernet tydelige på hvor mye omsorg det ligger i å ta vekten av skuldrene til barnet, ved at de tar voksne avgjørelser i vanskelige saker. Selv om dette vil innebære at barnet mister tilgangen til de avgjørelsene som blir tatt, ble det poengtert hvor viktig det i noen tilfeller vil være å skåne barnet. Oterholm (2003) påpeker at dette kan skåne barnet fra en potensiell lojalitetskonflikt, som også kommer frem som grunnlag for avgjørelsen i et av eksemplene fra de ansatte i barnevernet. I situasjonen de trakk frem var deres avgjørelse å anmelde en person i nær relasjon til barnet, noe de tross alt er pliktige å gjøre (Straffeloven, 2005, § 196). Argumentet for hvorfor barnet ikke ble involvert i denne prosessen, kan altså bli sett på som en handling for å hindre en slik lojalitetskonflikt hos dette barnet. På denne måten poengterte de ansatte i barnevernet at det ikke nødvendigvis trenger å være til barnets beste å involvere barnet selv i alt det arbeidet de gjør. Denne spenningen understreker at arbeidet med å ivareta barnets beste er komplekst og hele tiden vil kreve vurderinger, både ut fra kontekst og det barnet som står i midten.

5.2 POLITISKE RETNINGSLINJER

Selv om man kan argumentere for at både lærere og barnevernsansatte i møte med barn sitter på en makt til å definere hva som er til barnets beste, er de også underlagt noen politiske retningslinjer som preger deres arbeid på dette området. Som et grunnlag for denne studien ligger det faktum at tverrprofesjonelt samarbeid for tidlig innsats og rett hjelp for barnet, er et politisk satsningsområde (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette kan bidra til å etablere en sannhet om de positive konsekvensene av samarbeid, en sannhet som etableres gjennom å utelate andre alternativ. Et faktum som må ligge til grunn er at målet med politiske føringer bygges på et bilde av hvordan virkeligheten ideelt sett skal være. På denne måten kan man si at politiske satsningsområder er med på å etablere diskurser, som setter rammer for hvordan man jobber i skole og barnevern. Med dette som grunnlag er Foucault (2018) sitt perspektiv på diskurs som makt relevant i denne sammenheng. Hvilke konsekvenser denne diskursen kan ha for ivaretagelsen av barnets beste, er derfor er derfor noe jeg ønsker å se nærmere på, nettopp fordi dette kan ekskludere andre måter å jobbe på.

Det som skjer i skolen, er i stor grad basert på de prosjektene og visjonene den sittende regjering har. I lengre tid har samarbeid i skolen vært et slikt prosjekt, som har blitt både satset og forsket på (Christensen & Godø, 2021). Ved at samarbeid i stor grad blir etablert som en god løsning, kan dette i noen tilfeller utelukke andre måter å jobbe på. På denne måten dannes det en diskurs fra det politiske hold, som blir opprettholdt i skolen (Foucault, 2018). I forbindelse med disse satsningene blir det gjerne opprettet noen retningslinjer, for å sikre at samarbeidet skjer på en mest mulig hensiktsmessig måte (se bla. a. Bufdir & Utdanningsdirektoratet, 2018). Fordelen med slike retningslinjer, er at de kan skape en trygghet i vanskelige situasjoner. Av analysen kom for eksempel frem en usikkerhet hos lærerne, knyttet til de avgjørelsene som blir tatt når det oppstår en bekymring for et barn.

Avgjørelser om hvorvidt barnevernet skal kobles inn er tross alt ikke hverdagskost, og kan derfor fremstå som vanskelige. En av lærerne påpekte at det ikke finnes noe klar fasit for hvordan en skal gå frem, noe den andre læreren også understrekte gjennom sin erfaring med usikkerhet rundt behovet for å koble inn barnevernet. På denne måten bidrar veiledere og retningslinjer til å lage en standard for hvordan samarbeidet skal utføres, og er med på å sette rammer for hvilke ansvarsområder som ligger til de forskjellige yrkene. Selv om dette tilsynelatende kan bli sett på som et positivt tiltak for ivaretagelsen av barnets beste, vil jeg sette et spørsmålstegn ved det å sette for mange standarder for hvordan en skal samarbeide, og om en i det hele tatt skal samarbeide.

Erfaringene fra lærerne og de ansatte i barnevernet viste at systembetingelser har en stor påvirkning på det tverrprofesjonelle samarbeidet. Disse betingelsene vil være en konsekvens av de politiske retningslinjene, som settes med en agenda om å gjøre utdanning og vernet av barn bedre. Selv om dette er intensjonen, ser vi ut fra lærerne og de ansatte i barnevernet sine erfaringer at det systemet de jobber i står «helt i kok». Med utgangspunkt i dette funnet, kan en altså sette spørsmålstegn ved hvorvidt det faktisk kommer gode konsekvenser av for mange retningslinjer. Angel (2010) påpeker at systempress og politiske føringer kan utfordre kompetansen til de som jobber med barn, og på denne måten frata barnet muligheten til å bli hørt. Ved en byråkratisering av arbeidet til de som danner laget rundt barnet, kan det profesjonelle skjønnet få mindre plass i måten barnets beste blir ivaretatt. Det profesjonelle arbeidet baserer seg ifølge Abbott (1988) på å identifisere problemer, trekke slutninger rundt det og finne en hensiktsmessig løsning på det. Hvis vi får et system med for mange retningslinjer, er det en fare for at det blir for kort vei mellom identifiseringen og løsningen. Da kan avgjørelser som skal ivareta barnet, i verste fall bli en form for rutine der det profesjonelle skjønnet får begrenset plass (Angel, 2010). Hvis vi ender opp med for stramme retningslinjer, kan vi med andre ord stå i fare for å innskrenke handlingsrommet hos lærerne og de barnevernsansatte. Det er nettopp i dette handlingsrommet de kan utvise sitt profesjonelle skjønn, noe som fordrer en viss grad av autonomi (Dworkin, 1978). Informantenes forståelse av barnets beste viser tydelig at avgjørelser må bli tatt med hensyn til det enkelte barnets behov. Dette fordrer at lærere og barnevernsansatte blir tildelt den nødvendige autonomien som kreves for å tilpasse sitt arbeid ut fra barnets beste. Selv om klare retningslinjer på den ene siden kan føre til mindre usikkerhet, vil det altså kunne innskrenke profesjonenes handlingsrom. På denne måten kan en ende opp med å innskrenke muligheten til variasjon i både fremgangsmåter og løsninger, en variasjon informantene tross alt trekker frem som sentralt for å ivareta barnets individuelle behov.

Ut fra dette kan en tenke seg at flere retningslinjer og mindre handlingsrom potensielt kan få en uheldig konsekvens for barnet. Hvis lærerne og de ansatte i barnevernet får et innskrenket handlingsrom, kan en se for seg at barnets stemme forsvinner i større grad, slik Angel (2010) påpeker. Erfaringene som de tidligere elevene delte, viste i flere tilfeller hvordan det ble tatt for gitt at samarbeid var en god løsning. To av de tidligere elevene kom med eksempler på hvordan informasjonsutveksling mellom skole og barnevern resulterte i at de ikke fikk den nye starten de ønsket seg på en ny skole. Dette bunner trolig i en tankegang der det å dele informasjon og samarbeide gjør overgangen til ny skole mer smidig for alle parter, noe som blir tatt for gitt av de voksne på grunn av denne etablerte diskursen. Elevene ble derimot fratatt en mulighet, som kanskje kunne vært unngått om ikke samarbeid sto som en slik etablert sannhet. Hvis det blir satt for mange retningslinjer kan vi potensielt få flere scenarier som de tidligere elevene beskrev, der informasjon som blir delt i beste mening ikke blir bra for barnet i midten av samarbeidet.

6. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Denne studien har forsøkt å belyse hvilke spenninger som oppstår i det tverrprofesjonelle samarbeidet for å ivareta barnets beste. Fokuset har vært på samarbeidet mellom skole og barnevern, og jeg har derfor jobbet ut fra følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har lærere, barnevernsansatte og tidligere elever med samarbeid for barnets beste?* Disse erfaringene har jeg undersøkt ved hjelp av kvalitative intervju av to lærere, to barnevernsansatte og tre tidligere elever, som har dannet empirigrunnet for studien. Videre har jeg benyttet meg av en tematisk analyse, for å se hva disse erfaringene kan fortelle oss.

Av analysen var det særlig to tema som utpekte seg, som jeg videre har belyst og drøftet ved hjelp av Foucault sitt perspektiv på kunnskap og makt. Sentralt i det første temaet står det faktum at arbeidet med å ivareta barnets beste er komplekst, og vil være avhengig av både kontekst og kultur. Derfor må hvert barn være i fokus, noe som skaper en spenning mellom elevenes ønske om å bli snakket med, og de voksne sitt perspektiv på hvordan en skal ivareta barnet. Dette grunner i at barnet både er en selvstendig aktør, men også noen ganger må bli skånet. Denne spenningen la grunnlaget for å se nærmere på hvem som får makten til å definere hva som er til barnets beste, samt hvilken makt som ligger i prosessen for å ivareta dette. Det andre temaet som har utpekt seg, er basert på informantenes erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid. Her har den politiske satsningen ligget som et grunnlag, og bidratt til å sette spørsmålsteget ved hvorvidt samarbeid alltid er den beste løsningen. Selv om det har kommet frem fra lærerne og de ansatte i barnevernet at det er mye god støtte i samarbeidet dem imellom, uttrykte de også en frustrasjon over systembetingelser som bidrar til å gjøre samarbeidet lite optimalt. Fra de tidligere elevene kom det også frem at samarbeid ikke nødvendigvis alltid er den beste løsningen for barnet. Dette blir også stående i kontrast med det politiske perspektivet, der samarbeid blir stående som en etablert sannhet. På den ene siden kan man se et ønske om klarere retningslinjer i dette arbeidet, men samtidig vil dette kunne innskrenke handlingsrommet og profesjonenes mulighet til å utvise skjønn. I verste fall kan dette også føre til at nødvendige vurderinger for å ivareta barnets beste ikke blir tatt.

Funnene i denne studien viser bare et lite utsnitt av hvor komplekst arbeidet med barnets beste er, og hvilke spenninger som oppstår. I denne undersøkelsen har fokuset vært på erfaringer fra lærere, ansatte i barnevernet og tidligere elever, men arbeidet for barnets beste er noe som utvilsomt omfatter flere aktører. Videre hadde det derfor vært spennende å få et enda bredere datamateriale, både med tanke på antall informanter og flere perspektiver. I laget rundt barnet finner vi naturligvis også foreldrene, et viktig perspektiv som bare så vidt har blitt nevnt i denne studien. For å kunne gå enda dypere inn i det kritiske blikket på tverrprofesjonelt samarbeid, vil det også være relevant med erfaringer fra for eksempel PPT, politi, barne- og familietjenesten og helsesykepleiere. Et slikt bredt datamateriale kunne bidratt til å få et mer velinformert bilde av hvordan samarbeidet i laget rundt barnet både fungerer og ikke fungerer. Dette vil være nødvendig for å stadig jobbe mot å forbedre måten barnet blir ivaretatt på.

Erfaringene som har kommet frem fra de tidligere elevene, tyder nemlig på at vi fortsatt må innhente mer kunnskap om hvordan vi kan ivareta barnet på best mulig måte. I denne studien har konteksten barnet befinner seg i, vært utgangspunktet for hvordan barnets beste blir forstått. Denne konteksten vil være helt avgjørende å ha god kjennskap til, og derfor vil det i videre forskning være svært spennende å undersøke hvordan dette jobbes med. Spesielt med tanke på det flerkulturelle samfunnet vi er en del av, vil det være viktig med en god forståelse for hvordan barnets beste blir forstått i forskjellige kulturer. I møte med andre kulturer vil også perspektivet på makt, språk og tilgang være svært relevant,

og et potensielt tema for videre forskning. Den sosiale bakgrunnen til barnet vil også ha mye å si for hvordan det blir møtt, og potensielt for måten det blir ivaretatt. Dette viser at perspektivet på makt og tilgang er noe som kan gjøre seg gjeldende på flere områder.

Målet med både denne studien og videre undersøkelser, må være at forskning på feltet kan bidra til mer kunnskap om hvordan en kan ivareta barnet på en best mulig måte i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Selv om det vil være ulikt fra barn til barn, kan forhåpentligvis noen av perspektivene fra denne studien fungere som en vekker. Spesielt vil det være viktig å rette fokus mot hvordan makt spiller en rolle i arbeidet med ivaretagelsen av barn, og hvordan barnets opplevelse ikke alltid stemmer over ens med de gode intensjonene fra de voksne.

7. LITTERATURLISTE

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. University of Chicago Press.
- Angel, B. Ø. (2010). Barnet som aktør og kunnskapsbærer - en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 87(3), 141-151. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2010-03-02>
- Angel, B. Ø. (2018). Fosterhjemsordningen i endring. En analyse inspirert av Michel Foucault. I T. A. Ask & S. B. Eide (Red.), *Barnevernets begreper - i bevegelse* (s. 156-178). Gyldendal Akademiske
- Baklien, B. (2010). Skole, barnehage, barneverntjeneste - bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236-244. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Bufdir & Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. november 2018). *Skoleveileder - Veileder for samarbeid mellom skole og barnevern*. Bufdir. https://ny.bufdir.no/fagstotte/produkter/skoleveileder___veileder_for_samarbeid_mellom_skole_og_barnevern/
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Dworkin, R. (1978). *Taking rights seriously*. Universal Law Publishing Co. Pvt. Ltd. .
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Scandinavian Academic Press.
- Eriksen, E. (2014). Prinsippet om barnets beste i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 94-104. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-04>
- FNs barnekomité. (2013). *Generell kommentar nr. 14*. https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/c_c_gc_14_eng_nor.pdf
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pd fv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Forvaltningslovforskriften. (2006). *Forskrift til forvaltningsloven* (FOR-2006-12-15-1456). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-12-15-1456/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff* (3. utg.). Gyldendal Fakkell.
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden*. Scandinavian Academic Press.
- Foucault, M., Sandmo, E., Engelstad, F. & Falkum, E. (2000). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Bokklubben dagens bøker.
- Fraser, N. (2009). Foucault om moderne makt. *Agora*, 27(2-03), 269-289. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2009-02-03-12>
- Furunes, K. A. & Brataas, H. V. (2014). Nyutdannede sykepleieres oppfatninger om tverrprofesjonell og tradisjonell studentpraksis som arena for tilegnelse av trygghet på rolle og ansvar. *Norsk Tidsskrift for Helseforskning* 9, Artikkel 2. <https://doi.org/10.7557/14.2824>
- Gjedrem, J. (2018). Barnets beste. I T. A. Ask & S. B. Eide (Red.), *Barnevernets begreper - i bevegelse* (s. 63-80). Gyldendal Akademisk.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#%C2%A7104
- Gulbrandsen, L. M., Seim, S. & Ulvik, O. S. (2012). Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sosiologi i dag*, 42(3-4). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1019>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren IB. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademiske.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole - samarbeid for barnets beste. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 231-253). Gyldendal Akademisk.
- Langsrud, E., Fauske, H. & Lichtwarck, W. (2019). Den barnevernskapte virkelighet: Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på det faktiske grunnlaget i barnevernets

- beslutninger. *Tidsskrift for velferdsforskning* 22(1), 74-89.
<https://doi.org/10.1826>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NOU 2016: 16. (2016). *Ny barnevernslov - Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-16/id2512881/>
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjonen og profesjonsetikk. I P. Haug, R. Krumsvik, E. Munthe & M.-B. Postholm (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-242). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-8>
- Oterholm, I. (2003). Deltakelse og beslutninger i barnevernet. *Nordisk sosialt arbeid*, 23(4), 217-223. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2003-04-04>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a5>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Prop. 133 L (2020-2021). (2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-133-l-20202021/id2842271/>
- Skotheim, H. (2021, 21.01.2021). Ansatte i barnevernet blir oftere syke enn andre: - Jobben spiser deg opp. *FriFagbevegelsen*.
<https://frifagbevegelse.no/nyheter/ansatte-i-barnevernet-blir-oftere-syke-enn-andre--jobben-spiser-deg-opp-6.469.761495.5a3d40df0f>
- Sletten, M. S. (2021). *Standardised practice in Norwegian child welfare services. How standardisation influences professional practice in child welfare services*. [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger]. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2828876/Marina_Snipsoyr_Sletten_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stang, E. G. (2007). Barnets rett til deltakelse i barnevernsaker. *Kritisk Juss*, 33, 36-56.
<https://doi.org/10.18261>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tingstad, G. C. (2020, 10.12.2020). *Appell fra Utdanningsforbundet Trondheim*. Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/trondelag/lokallag/trondheim/nyheter/appell-fra-utdanningsforbundet-trondheim/>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademiske

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del. Menneskeverdet*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Vik, B. M. (2014). *For barna og samfunnet. Psykologi, barneoppdragelse og sosialpolitikk i Norge, ca. 1900-1975*. University of Bergen.

Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 33-52). Universitetsforlaget.

8. VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Samarbeid for barnets beste»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnevernsarbeideres, læreres og tidligere elever som har vært i kontakt med barnevernet sine erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få en dypere innsikt i hvordan premisset om barns beste blir ivaretatt i samarbeidet mellom skole og barnevern, og i hvilken grad eleven selv er deltakende i disse samarbeidsprosessene. Målet er altså å få en bedre innsikt i hvordan de ulike gruppene forstår dette premisset, og hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til det. Dette vil være et masterprosjekt der intervju av både enkeltpersoner og fokusgrupper vil danne datamaterialet. Problemstillingen det vil jobbes ut fra lyder som følgende:

Hvordan opplever lærere og barnevernspedagoger at barnets beste blir ivaretatt i deres tverrprofesjonelle samarbeid, og i hvilken grad samsvarer det med elevers oppfatning av barnets beste og deres plass i dette samarbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å ha med deg på dette forskningsprosjektet fordi du har relevant erfaring som vi anser som svært nyttig for å svare på problemstillingen. Til sammen vil dere være 7 informanter som deltar i dette prosjektet: to lærere, to barnevernspedagoger og tre tidligere elever som har hatt erfaring med barnevernet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette prosjektet vil for deg innebære å delta i et gruppeintervju på ca. 1 time, som vil bli lagt til slutten av januar/starten av februar. Dette intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak, og deretter transkribert. Temaene for intervjuet vil være tverrprofesjonelt samarbeid, barnets beste og elevens plass i samarbeidet. I denne forbindelse vil vi også ønske å ta opp dine tidligere erfaringer med skolen, samt erfaringene dine med både eget og skolens samarbeid med barnevernet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være student og veileder som har tilgang til opplysningene fra intervjuet, og ingenting vil bli lagret på privat pc. Personopplysningene vil altså krypteres og lagres på NTNU OneNote. Alle opplysninger som kommer fram i intervjuet vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deltakerne når forskningsprosjektet publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres i prosessen ved å analysere datamaterialet, og vil deretter slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Institutt for lærerutdanning ved Ingvil Bjordal, ingvil.bjordal@ntnu.no (veileder) og Hanna Marie Eidner, hannaeidner@gmail.com (student).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingvil Bjordal

(Førsteamanuensis ved NTNU, veileder)

Hanna Marie Eidner

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Samarbeid for barnets beste, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide – Barnevernspedagoger

A. Åpningsspørsmål

- Hvor lenge har dere jobbet i barnevernet? Hvilke erfaringer?
- Hva er givende med jobben?

B. Tverrprofesjonelt samarbeid

- Hva tenker du preger et godt samarbeid? Hvilke erfaringer?
- Hvordan har du opplevd og erfart samarbeidet med skolen, hva har skapt muligheter og hva har vært utfordrende?

C. Barnets beste

- Et av hovedprinsippene i Lov om barneverntjenesten er hensynet til barnets beste, hvordan merker du dette i yrkesutøvelsen din?
- Hvem opplever du bestemmer hva som er barnets beste, og har du noe erfaring der dette blir tatt opp til diskusjon?
- I hvilken grad føler du at det faktisk er barnets beste som kommer i første rekke, og hvordan har du erfart at det blir ivaretatt?
- Har du på noe tidspunkt erfart at du har hatt andre tanker om barnets beste enn f.eks. de i skolen? Eller barnet selv?

D. Elevens plass

- Når og hvordan har du erfaring med at eleven/barnet inkluderes i det tverrprofesjonelle samarbeidet?
- Hvilke tanker har du om barnas rettigheter til informasjon og å uttale seg, har du erfaringer med at dette blir/ikke blir ivaretatt?

Intervjuguide – Lærere

A. Åpningsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet i skolen? Hvilke erfaringer har du?
- Hva er givende med jobben?

B. Tverrprofesjonelt samarbeid

- Hva tenker du preger et godt samarbeid? Hvilke erfaringer har du?

- Hvordan har du opplevd og erfart samarbeidet med barnevernet, hva har skapt muligheter og hva har vært utfordrende?

C. Barnets beste

- Hvem opplever du bestemmer hva som er barnets beste, har du noen erfaringer der dette har blitt tatt opp til diskusjon?
- I hvilken grad føler du at det faktisk er barnets beste som kommer i første rekke, og hvordan har du erfart at det blir ivaretatt?
- Har du på noe tidspunkt erfart at du har hatt andre tanker om barnets beste enn f.eks. de i barnevernet? Eller barnet selv?

D. Elevens plass

- Når og hvordan har du erfaring med at eleven/barnet inkluderes i det tverrprofesjonelle samarbeidet?
- Har du selv vært med i prosesser der eleven har eller ikke har blitt hørt? Gjerne kom med (anonymiserte) eksempler.
- Hvilke tanker har du om barnas rettigheter til informasjon og å uttale seg, føler du at dette alltid blir ivaretatt?

Intervjuguide – Tidligere elever

A. Åpningsspørsmål

- Hvor gamle er dere? Gjerne fortelle litt om seg selv. Hvilke typer erfaringer fra skolen har dere? Hva gjør dere i dag?

B. Barnets beste

- Hvordan har dere selv erfart at barnets/deres beste har blitt ivaretatt?
- Har dere noen konkrete erfaringer der deres tanker om hva som er best for dere ikke stemmer over ens med det som blir bestemt eller foreslått?
- Har dere noen erfaringer der det er deres beste som har stått i fokus? Der dere har blitt lyttet til? Hvordan kjentes det og hvorfor.

C. Elevens plass

- Når i prosessen har du erfart at du har blitt inkludert? Har det da allerede vært forslag til løsninger/tiltak som har blitt presentert for deg, eller har du fått være med på å utforme disse selv?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

19.05.2022, 14:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Master i sosialpedagogikk](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

913684

Prosjekttittel

Master i sosialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.11.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

21.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 21.01.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

