

UNIVERSITETET I BERGEN

Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap

AORG350

Masteroppgave

VÅR 2017

«Slik gjør vi det her»

**En kvalitativ vignettstudie av læreres
skjønnsutøvelse i henhold til lovpålagt
meldeplikt**

Kaja Eek-Larsen

«Det finnes jo alltid gode grunner til å ikke tro»

(Informant 9)

Sammendrag

Denne studien søker å belyse læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten. For å gå i dybden av problemstillingen; «*Hvordan utøver lærere skjønn i sine vurderinger av elevers omsorgssituasjon i henhold til sin lovpålagte meldeplikt? Hvordan påvirkes læreres skjønnutøvelse av strukturelle rammer og individuelle forhold?*» anvendes en kvalitativ forskningsstrategi. Studiens omfang avgrenses til lærere på barnetrinnet (1.-7. klasse). Vignettintervju med 16 informanter ved 8 barneskoler i Bergen kommune ligger til grunn for studiens konklusjoner. Med dette kan studien betegnes som en casestudie som søker å si noe om det større fenomenet som studeres, ved å undersøke et begrenset antall enheter.

Studiens tre vignetter ble utformet i samråd med lærere, og bygger på virkelige erfaringer for å sikre at disse var virkelighetsnære og realistiske. Sakene var samtidig tvetydige for å stimulere refleksjon og avveining blant informantene. Lars utviser tegn på omsorgssvikt, mens Per og Jon utviser tegn på mishandling. Informanter foretok et handlingsvalg; melde/ikke melde saken til barneverntjenesten, og vurderte sakens alvor på en skala fra 1-10. For å utrede læreres skjønnutøvelse, og forhold av betydning for denne ble informantene stilt en rekke spørsmål om deres vurderinger i vignettene, og om deres meldepraksis generelt.

Resultatene indikerer at lærere i høy grad påvirkes av organisatoriske rutiner, ledelse og erfaringer i sin skjønnutøvelse. Informantene beskriver kunnskap om lovverk og føringer for meldeplikten som begrenset og forholder seg herav indirekte til lovkrav gjennom ledelse, kolleger og erfaringsbasert kompetanse. «Slik gjør vi det her» går igjen i informantenes begrunnelser. Fortolkninger av lovkrav varierer og studiens funn underbygger foreliggende empiri på feltet som finner at læreres meldeterskel er høyere enn lovverket tilsier. Sikker kunnskap og bevis ble vektlagt i informantenes redegjørelse for praktisering av meldeplikten. Hensyn til foreldre og bevaring av samarbeid med hjemmet er også et utbredt hensyn i informantenes skjønnutøvelse. Samtlige informanter fulgte skolens fastlagte tjenestevei i håndtering av bekymringssaker uavhengig av om det forelå formelle eller uformelle rutiner ved den aktuelle organisasjonen. På tross av at lovverket tilsier at meldeplikten er et personlig ansvar, tyder informanternes beskrivelse av beslutningsmakt og ansvar på at det i praksis utøves som et organisatorisk og ledelsesmessig ansvar.

Forord

Masteroppgaven har vært en interessant, lærerik men også frustrerende vei å gå. Det at arbeidets tematikk er et som jeg har genuin interesse for har gjort prosessen enklere. I tillegg har jeg vært så heldig at jeg har fått god støtte, veiledning og oppmuntring av menneskene rundt meg. Det er flere som fortjener takk nå som siste strøk er lagt på verket.

For det første, vil jeg takke de 16 informantene som tok seg tid til å delta i studien i en ellers travel lærerhverdag. Uten deres interesse for tema, og villighet til å dele deres erfaringer og opplevelser ville ikke denne studien kommet til eksistens. Deres skildringer av læreryrket var interessante, lærerike og bidro til verdifull innsikt som denne studien ikke kunne vært foruten. Jeg ønsker også å rette en stor takk til min inspirerende og hjelpevillige veileder Marit Skivenes. Takk for at du introduserte meg til skjønnsutøvelse som forskningstema, for konstruktiv kritikk og motivasjon på veien og mange oppmuntrende ord. Din veiledning har vært enestående. Jeg vil også takke professorer, stipendiater og medstudenter i Pro Bono- og PGI-gruppen for at dere har bidratt til nyttige perspektiver på eget arbeid gjennom gode kommentarer. En spesiell takk rettes til Ida Benedicte Juhasz, Thomas Bryde og Oda Krogh Læret for deres generøse hjelpsomhet.

Jeg vil også takke Artur Rubinat og Flo Wingens som har gjort lange sommerdager på lesesalen bedre. Takk for deres hjelp med kvantitativ metode. I tillegg vil jeg takke Hilde Svrjluga Sætre, Synnøve Kvamme og Susanne Aase for deres vennskap, støtte og oppmuntring i mastertiden. Takk til min fantastiske familie, som alltid stiller opp. Dere har vært en uvurderlig støtte i dette arbeidet. En spesiell takk til mamma og tante for flittig korrekturlesing, og til pappa, bestefar, Tina, Eva, Kir og Karina for gode ord og hjelp på veien. Sist, men ikke minst takk til Cedric for at du har vist interesse og engasjement i arbeidet. For lange oppbyggende samtaler, for din tålmodighet og forståelse. Takk for at du alltid har troen på meg og bygger meg opp. Dette er til deg.

Kaja Eek-Larsen

28. August 2017

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Aktualisering	2
1.2. Problemstilling	5
1.3. Forskningsspørsmål.....	6
1.4. Avgrensing	6
1.5. Datagrunnlag og teoretisk rammeverk	7
1.6. Oppgavens oppbygging.....	7
2. Læreres meldeplikt; rammer og føringer.....	8
2.1. Samfunnsmandat og rolle.....	8
2.2. Regulerende lovverk.....	10
2.3. Offentlige styringsdokumenter.....	13
2.4. Organisatoriske rutiner	14
2.5. Utdanning.....	14
2.5.1. Grunnskolelærerutdanning	15
2.5.2. Universitetsfag med PPU	16
2.5.3. Spesialpedagogikk.....	17
2.6. Kontrollmekanismer.....	17
2.7. Profesjonsetiske standarder	18
3. Forskningsfeltet.....	19
3.1. Læreres meldeplikt.....	19
3.2. Profesjoners skjønnsutøvelse.....	20
3.3. Læreres skjønn i meldeplikten.....	21
3.4. Diskusjon.....	22
4. Teoretisk Rammeverk	23
4.1. Profesjonsteoretisk inntak	23
4.1.1. Læreren under profesjonsparaplyen	24
4.1.2. Profesjoner og skjønn.....	25
4.2. Bakkebyråkrat-teoretisk inntak	27
4.2.2. Bakkebyråkrater og skjønn.....	28
4.2.3. Arbeidsvilkår og atferd.....	29
4.3. Presisering av forskningsspørsmål og operasjonalisering av teori.....	33
4.4. Oppsummering	37
5. Forskningsdesign.....	38
5.1. Vitenskapeteoretisk tilnærming.....	38

5.2. Kvalitativt casestudium	39
5.3. Datainnsamling.....	41
5.3.1. Forundersøkelse og utvalgsstrategi	41
5.3.2. Hovedundersøkelse	44
5.3.2.1. Vignettintervju.....	44
5.3.2.2. Utforming av Vignetter og intervjuguide	47
5.3.2.3. Gjennomføring av vignettintervju	50
5.4. Koding og analyse av data.....	51
5.5. Validitet og reliabilitet.....	52
5.6. Forskningsetiske hensyn.....	53
5.7. Oppsummering	54
6. Empiri.....	54
6.1. Kvantitativ oversikt	54
6.2. Læreres begrunnelser	58
6.2.1. Rammer	58
Samfunnsmandat og rolle.....	59
Regulerende lovverk.....	60
Offentlige styringsdokumenter.....	63
Organisatoriske rutiner	65
Profesjonsetikk	68
6.2.2 Saksforhold og erfaringer	69
6.2.3. Diskusjon.....	72
6.3. Læreres skjønnsmessige vurderinger	73
Individuelle forhold.....	74
Strukturelle forhold	78
6.3.2. Diskusjon.....	83
7. Analyse.....	85
7.1. Læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten.....	86
7.1.1. Læreres epistemiske skjønnsutøvelse.....	86
7.1.2. Læreres strukturelle skjønnsutøvelse	89
7.2. Læreren som bakkebyråkrat?	93
7.2.1. Individuelle forhold.....	94
7.2.2. Strukturelle forholds påvirkningskraft	98
8. Oppsummering og avslutning	102
Litteratur.....	106
Vedlegg 1: Vignetter og intervjuguide.....	111

Vedlegg 2: Samtykkeskjema	113
Vedlegg 3: Enkel regresjon	114

Figuroversikt

Figur 1: Resonneringens struktur.....	26
Figur 2: Forklarende modell av bakkebyråkratatferd.....	32
Figur 3: Resonneringens struktur.....	87
Figur 4: Forklarende modell av bakkebyråkratatferd.....	94

Tabelloversikt

Tabell 1: Operasjonalisering av strukturell og epistemisk skjønnsutøvelse.....	36
Tabell 2: Operasjonalisering av strukturelle- og individuelle forhold.....	36
Tabell 3: Oversikt over skoler og informanter.....	43
Tabell 4: Utforming av intervju spørsmål med utgangspunkt i operasjonalisering.....	49

1. Innledning

Barnevernets samfunnsoppdrag forankret i barnevernloven (1992 § 1-1) er «å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, og bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår»¹. Barnevernet kommer imidlertid sjeldent i posisjon til å hjelpe barn, med mindre de får opplysninger om barnets situasjon via eksterne aktører. Lærere er en av mange profesjoner som er lovpålagt å melde fra til barnevernstjenesten av eget tiltak «når det er grunn til å tro at barn blir mishandlet i hjemmet, når det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker» (Barnevernloven, 1992, §6-4). Denne yrkesgruppen beskrives ofte som sentrale aktører i samfunnets sikkerhetsnett. Barn tilbringer mye av sin tid på skolen. Lærere er i sin arbeidshverdag i en unik posisjon til å få innsikt i barns liv, problemer, utfordringer og spesielle behov. Samtidig, innebærer deres lovpålagte ansvar sammensatte vurderinger. Som lærer, forholder en seg til et mangfold av barn i sin arbeidshverdag med unike personligheter, familieforhold og livssituasjoner. På tross av at meldeplikten føres av lovverk, inneholder dette åpne formuleringer som krever skjønnsmessig fortolkning opp imot enkeltelevne og ulike variabler i deres omsorgs- og livssituasjon.

Både skjønnsutøvelse og meldeplikten kan betegnes som populære forskningstema. På tross av at skjønn utgjør et sentralt element i læreres håndtering av meldeplikten, foreligger det imidlertid få studier i norsk kontekst som utreder disse fenomenene i lys av hverandre. Det eksisterer altså et kunnskapshull på feltet som denne studien søker å belyse. Som kort redegjort for, har læreres meldeplikt en vesentlig funksjon i samfunnet og forståelse av profesjonens vurderinger i denne sammenheng er av vitenskapelig relevans. Skjønnselementets sentrale funksjon i meldeplikten underbygger behovet for studier av skjønnsutøvelse i denne sammenheng. Med dette til grunn, vil denne studien søke å danne et bedre forståelsesgrunnlag av læreres håndtering av meldeplikten gjennom utredning av skjønnsutøvelsen som deres beslutninger bygger på.

¹ Deler av kapittel 1 bygger på oppgavene innlevert i AORG323 og AORG 322

1.1. Aktualisering

Læreres vurderinger i henhold til meldeplikten er et interessant forskningstema av forskjellige grunner. For det første er temaet dagsaktuelt. De senere år har Norge erfart flere saker hvor barn har vært utsatt for grov mishandling, misbruk og omsorgssvikt uten at dette har blitt fanget opp og avhjulpet av tjenesteapparatet (NOU:2017:12:18). I 2005 døde åtte år gamle Christoffer Gjerstad Kihle som følge av skader påført ham ved mishandling. Lærere og helsepersonell hadde observert synlige skader og tegn på atferdsproblemer hos Christoffer, men avventet å kontakte barnevernet (Holm, 2013; Sandli, 2009). I 2013, ble en mann fra Larvik dømt for drapet på sin ektefelle og mishandling av deres barn. Det kom frem under rettssaken at barna hadde informert flere voksne, deriblant skolepersonell om vold i hjemmet. Skolepersonalet sendte imidlertid ingen bekymringsmelding til barnevernet (Løsnæs & Nordheim, 2014). I 2014, døde en ti år gammel gutt av uttørring og avmagring hjemme hos sin mor (Arntsen Ofte & Amundsen Huse, 2014). Moren ble siktet for grov omsorgssvikt med døden til følge. På tross av at gutten veide mindre enn halvparten av det som regnes som alvorlig undervekt for hans alder og høyde, meldte verken lærere, helsesøster eller fastlege bekymring til barnevernet (Ekehaug, 2014; Slettholm, Johansen, Arneberg, Fuglehaug, & Wenche, 2016).

Ovennevnte saker er et utvalg av tilfellene som har vekket spørsmål rundt profesjoners håndtering av meldeplikten. Sakene resulterte blant annet i oppnevningen av Barnevoldsutvalget², for gjennomgang av tjenesteapparatets håndtering av alvorlige tilfeller av vold, omsorgssvikt og seksuelle overgrep mot barn. I utvalgets rapport «Svikt og svik» (2017: 43-57) identifiserer de svik mot barna i et flertall av de 20 sakene utredet. Sviket mot barna gjelder ikke kun barneverntjenesten, men også profesjonene som skal være barns sikkerhetsnett, og beskytte barn mot skadevirkninger som følge av belastninger i barndommen (NOU 2017:12: 43-57; Olsen & Nordanger, 2017) Tidligere offentlige utredninger trekker lignende konklusjoner (NOU 2012:5). Så, hva vet vi egentlig om læreres meldepraksis? Skoler stod for 12 prosent av de 54 500 bekymringsmeldingene vedrørende 48 330 barn og unge som barnevernet mottok i 2015 (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Denne prosentandelen har holdt seg relativt stabil de siste ti årene.

² Regjeringen oppnevnte barnevoldsutvalget ved kongelig resolusjon 13. november 2015.

Det kan argumenteres for at antallet bekymringsmeldinger fra skolen er tilfredsstillende i sammenligning med andre etater som er i kontakt med barn. Forskning tyder imidlertid på at antallet lærere som mistenker omsorgssvikt er større enn antallet som faktisk sender en bekymringsmelding (Bunting et al., 2010:198; Leer-Salvesen, 2015:338). Eksempelvis fant Raner og Ødegaard referert i Wright (2013) at 6 av 10 ansatte i skolen har hatt mistanke om omsorgssvikt uten å videreformidle dette til barnevernet. Barnevoldsutvalget (2017:16) fant at det råder usikkerhet blant profesjonene rundt skjønnsmessig fortolkning og anvendelse av bestemmelser i relevant regelverk. I NOU 2000:12: (64) ble det redegjort for barnevernets ønske om at etater skal melde bekymring tidligere, da de opplever at «mange tror de må legge hele puslespillet selv før de melder»

Dette er bekymringsvekkende funn med tanke på meldeplikten sentrale samfunnsmessige funksjon for å forebygge langsiktige skadevirkninger som følge av vold, omsorgssvikt og vedvarende atferdsproblemer (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013:106). Nyere studier på konsekvenser av mishandling, misbruk og omsorgssvikt mot barn viser at dette kan medføre betydelig psykisk og fysisk skade (NOU 2012:5: 19). Posttraumatisk stress syndrom, angstlidelser, depresjon, atferdsvansker, svakere skoleprestasjoner, redusert hukommelse og svikt i andre kognitive funksjoner er noen av skadevirkningene som går igjen i slike studier (Kirkengen, 2009; Killén, 2009; Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2013:87-93). Studier på konsekvensene av mishandling underbygger at tidlig intervensjon er av betydning i forebyggingen av kroniske vedvarende vansker. Tidlig intervensjon er et av barnevernets innsatsområder og innebærer å avhjelpe barn i tidlig alder eller på et tidlig stadium av et problem (Kvelling referert i Kaldheim:2013: 21). Med andre ord bør signaler på at et barn utsettes for disse forholdene fanges opp så tidlig som mulig, for å forhindre at barnet blir langsiktig skadelidende. Barnehagelærere og lærere på barnetrinnet sin sentrale rolle i tidlig avdekking, underbygges i Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) (2015) sin intervjuundersøkelse av 16-17 åringers erfaringer med mishandling. NKVTS (2015:12) fant at et flertall av informantene med slike erfaringer, opplevde dette for første gang i barnehage- og småskole alder. Foreliggende kunnskap om konsekvensene av vold, misbruk og omsorgssvikt har i stor grad motivert denne oppgavens tematikk, og avgrensning til lærere på barnetrinnet. Læreres sentrale rolle i henhold til avdekking, og forebygging av langsiktige belastninger i denne sammenheng underbygger

behovet for innsikt og forståelse i deres vurderinger og beslutninger, og herav denne studiens vitenskapelige verdi.

Videre har foreliggende kunnskap om forekomsten og omfanget av vold, misbruk, omsorgssvikt og atferdsproblemer motivert denne oppgaven. Nyere studier beskriver forholdene i meldeplikten som et «utbredt samfunnsproblem» som «forekommer hyppig» (Leer-Salvesen, 2015:3; NOU 2017:12; NKVTS, 2015). Undersøkelsen gjennomført av NKVTS (2015:12) fant at en av ti informanter hadde blitt utsatt for fysisk vold fra foresatte, 6,6 prosent rapporterte at de (Hill, 2002) hadde opplevd psykologisk vold fra foresatte, mens 8,5 prosent hadde blitt utsatt for en eller flere typer omsorgssvikt. På bakgrunn av en gjennomgang av forskningslitteraturen om atferdsvansker anslår Kazdin, referert i Ekspertgruppen om atferdsvansker (1997:13) at mellom fem og ti prosent av barn og ungdom³ i vestlige land har atferdsvansker, hvorav halvparten er alvorlige. Hill (2002) sin studie støtter opp under denne antagelsen. Det bør imidlertid utøves varsomhet med å trekke konklusjoner basert på sammenligning av disse studienes funn, siden de tar for seg ulike målgrupper, avgrensinger og definisjoner av forholdene i lovteksten. Studiene plasserer imidlertid vold, omsorgssvikt og atferdsvansker som omfattende samfunnsproblem og gir grunnlag for å anta at lærere vil komme i kontakt med elever som har opplevd vold, omsorgssvikt eller har atferdsvansker i løpet av sitt yrkesaktive liv (Leer-Salvesen, 2015:5).

Læreres vurderinger i henhold til meldeplikten er et interessant forskningstema av forskjellige grunner. Temaets aktualitet fremkommer i de grove tilfellene av vold og omsorgssvikt mot barn som Norge har erfart de siste årene. Disse sakene har plassert profesjoners meldeplikt høyt på den politiske og medias dagsorden. Videre forankres denne studiens samfunnsrelevans i kunnskap om forekomst og konsekvenser av mishandling, omsorgssvikt og atferdsproblemer mot barn. Ovennevnte studier tyder på at disse forholdene utgjør et alvorlig og omfattende samfunnsproblem. Å bekjempe dette samfunnsproblemet vil kreve forskningsbasert, dyptgående kunnskap om profesjoners vurderinger av barns livs- og omsorgssituasjon, og hva deres beslutninger om å utøve eller avvente å melde bekymring til barneverntjenesten bygger

³ Mellom 8-16 år

på. Som nevnt krever lovverket om meldeplikten skjønnsbasert fortolkning, noe som understreker behovet for studier av skjønnsutøvelse i denne sammenheng.

1.2. Problemstilling

Studier av læreres meldeplikt tar gjerne utgangspunkt i normative påpekninger om læreres meldepraksis. På tross av at flere undersøkelser indikerer at det kan foreligge underrapportering av bekymringssaker blant lærere, vil denne oppgaven forsøke å ta et skritt videre fra normative tendenser på feltet. Som tidligere nevnt, vil arbeid for å hindre at belastningen som omsorgssvikt, mishandling og misbruk medfører for enkeltindivider og samfunnet generelt, kreve dyptgående innsikt og forståelse av vurderingene som ligger til grunn for profesjoners utøvelse av meldeplikten. Skjønnelementet er et sentralt vilkår i disse vurderingene, men utelates fra et flertall av studier på feltet. Denne studien bygger på funn fra tidligere forskning, som indikerer at profesjoners skjønnsmessige handlingsvalg påvirkes og føres av strukturelle og personlige forhold. På dette grunnlag vil denne oppgaven verken dyrke agent- eller struktur perspektivet, men bygge på en kombinasjon av disse. Denne studien har som formål å **1)** bidra til forståelse av læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten, og **2)** bidra til innsikt i hvordan individuelle og strukturelle forhold påvirker profesjonsutøvernes skjønnsutøvelse i vurderingene. Dette forskningsarbeidets bidrag til kunnskap om profesjoners skjønnsutøvelse og meldeplikten, oppsummeres i følgende todelte problemstilling;

Hvordan utøver lærere skjønn i sine vurderinger av elevers omsorgssituasjon i henhold til sin lovpålagte meldeplikt? Hvordan påvirkes læreres skjønn i disse vurderingene av strukturelle og individuelle forhold?

1.3. Forskningsspørsmål

Problemstillingen er relativt omfattende og krever avgrensning og operasjonalisering. I denne hensikt har teoriinformerte forskningsspørsmål blitt formulert. Forskningsspørsmålene er utformet med utgangspunkt i studiens profesjonsteoretiske og bakkebyråkratteoretiske inntak. Med dette kan studien betegnes som deduktiv. Den tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk og formulerer forskningsspørsmål ut i fra dette. De teoretiske begrepene som forskningsspørsmålene bygger på vil redegjøres for i gjennomgangen av forskningsfeltet, og teorikapitlet i denne oppgaven. Studiens forskningsspørsmål lyder som følger;

1. *Hvordan utøver lærere skjønn som resonneringsform, i henhold til Grimens teori (2012) i bekymringssaker?*
2. *Hvordan utøver lærere skjønn som delegert myndighet, i henhold til Dworkin (1978) i bekymringssaker?*
3. *Hvordan preger individuelle forhold, i henhold til Winter og Nielsen (2008) og Bakliens (2008) teori læreres skjønnsutøvelse i bekymringssaker?*
4. *Hvordan preger strukturelle rammer, i henhold til Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008) læreres skjønnsutøvelse i bekymringssaker?*

1.4. Avgrensning

Studiens omfang avgrenses til lærere på barnetrinnet (1.-7. klasse). Videre i oppgaven blir begrepet lærere brukt i denne sammenheng. Som nevnt, utgjør tidlig intervensjon et av barnevernets innsatsområder. Lærere på barnetrinnet har daglig kontakt med yngre barn og blir pekt ut som spesielt viktige for tidlig avdekking av omsorgsproblemer og mishandling (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Studien avgrenses også til nasjonalt lovverk og regelverk som styrer profesjonenes meldeplikt. Av tids- og plassmessige hensyn er forholdet «fare for utnyttelse av et barn til menneskehandel» (barnevernloven, 1992 § 4-29) ikke inkludert i denne studien.

1.5. Datagrunnlag og teoretisk rammeverk

Med studiets formål og problemstilling til grunn vil dette forskningsarbeidets konklusjoner i hovedsak bygge på kvalitative vurderinger, som suppleres med noe kvantitativ måling. Vignettintervjuer av 16 lærere ved 8 skoler, danner datagrunnlaget for dette forskningsarbeidet. Denne tilnærmingen innebærer at informantene vil foreta en vurdering av alvorgrad og et handlingsvalg i henhold til tre fiktive bekymrings saker hvor vilkårene for meldeplikt er til stede jf. Barnevernloven (1992 §6-4). For å sikre at vignettens innhold er gjenkjennelig og virkelighetsnært er disse utarbeidet i samarbeid med tre lærere. Informantenes vurderinger vil videre utdypes gjennom besvarelsen av semistrukturerte intervju spørsmål. Denne tilnærmingen vil gi tilgang til nyansene i informantenes vurderinger og refleksjoner, som videre vil analyseres opp imot oppgavens teoretiske rammeverk. Forskningsopplegget er som nevnt deduktivt, altså teoridrevet. Teoretiske bidrag innen litteraturen om profesjoner, skjønn og bakkebyråkraten ligger til grunn for formuleringen av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og informerer utformingen av intervjuguiden og analysen (Tjora, 2017:256)

1.6. Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av åtte kapitler, som alle tar felles utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil relevante begreper forklares og kommenteres. Rammene rundt læreres meldeplikt, fastsatt i lovverk, offentlige dokumenter og andre kilder vil gjennomgås for å skissere de føringene som lærere må forholde seg til i meldesaker. I kapittel 3 vil studien posisjoneres innen et større forskningsfelt. Teoretiske og metodiske tendenser på feltet vil redegjøres for, og studiens bidrag til dette vil befestes.

I kapittel 4 vil studiens teoretiske rammeverk presenteres. Inntak fra profesjons- og bakkebyråkratteorien som muliggjør belysning av studiens problemstilling, vil gjennomgås og operasjonaliseres. Avslutningsvis i kapittelet vil studiens teoriinformerte forskningsspørsmål redegjøres for. Studiens forskningsdesign vil presenteres i kapittel 5. Forskningsdesignets

forskjellige komponenter og sammenhengen mellom disse vil forklares. Vignett- og intervjumetoden vil redegjøres for og metodiske fordeler og fallgruver vil drøftes opp imot problemstillingen. Videre vil utformingen av vignettene, intervjuguide og gjennomføringen av undersøkelsen diskuteres. Avslutningsvis drøftes datagrunnlagets kvalitet i henhold til validitet og reliabilitet, og etiske hensyn i forskningen. I kapittel 6 vil studiens empiriske funn presenteres, før disse analyseres og tolkes i lys av studiens teoretiske rammeverk i kapittel 7. I kapittel 8 vil studiens funn oppsummeres, arbeidets implikasjoner vil diskuteres og behov for videre forskning på tema vil redegjøres for.

2. Læreres meldeplikt; rammer og føringer

Profesjoners beslutninger foregår ikke i vakuum (Baklien, 2008:5). Institusjonelle og strukturelle omgivelser setter forutsetninger for; og fører profesjons- og skjønnsutøvelse. Denne oppgaven vil søke å belyse hvordan læreres skjønn utøves innenfor sine rammer, og videre hvordan disse rammene påvirker deres skjønnsutøvelse. Innhold i lærerrollen, regulerende lovverk, offentlige styringsdokumenter, skolens organisatoriske kontekst, lærerutdanningen, kontrollmekanismer og profesjonsetiske standarder legger føringer for læreres utøvelse av meldeplikten. I det videre vil disse begrepene redegjøres for.

2.1. Samfunnsmandat og rolle

Lærerprofesjonens samfunnsmandat beskrives i Opplæringsloven (1998, §1-1) og blir videre definert i øvrige paragrafer og forskrifter i lovteksten. Formålet med opplæring i Norske skoler er relativt vidt definert. Dette eksemplifiseres av formålsparagrafens formulering; «skolen skal åpne dører mot verden og framtiden» (Kunnskapsdepartementet, referert i Leer-Salvesen:2015:74). Lærerprofesjonens mandat utdypes imidlertid i offentlige dokumenter, herav stortingsmeldinger, læreplaner og veiledere som diskuterer og gjør rede for lærerrollen.

Lærerrollen defineres i Stortingsmeldingen «Læreren, rollen og utdanningen» som «summen av de forventningene og normene som er knyttet til utøvelsen av yrket, som konkretiseres gjennom den enkelte lærers daglige arbeid» (st.meld. nr. 11, 2008-2009:12).

Lærerens samfunnsmandat er vidt, og det understrekes at lærere kan oppleve at ulike grupper i samfunnet har forskjellige, og gjerne motstridende forventninger til hvordan lærere bør oppfylle dette mandatet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016:1999). Kunnskapsdepartementet, referert i Leer-Salvesen (2015:75) fremhever at læreryrket medfører beslutninger som «kan få stor betydning for eleven» og at profesjonens yrkesutøvelse innebærer samarbeid med kollegaer og eksterne aktører. I følge St. meld. nr. 11 (2008-2009:12) kan lærerrollen deles inn i tre hovedområder: læreren i møte med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og samarbeidspartnere. Førstnevnte dimensjon, læreren i møte med elevene, kan sies å være den av minst interesse i henhold til denne studiens problemstilling av den grunn at den fokuserer på utforming av undervisningsopplegg og kunnskapsformidling. Gode lærere blir avgrenset med ordlyden «De analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer læreplanverket. De leder elevenes læringsarbeid og gjennomfører opplæringen med interesse og engasjement» (St. meld. nr. 11, 2008-2009:12).

Den andre dimensjonen av lærerrollen, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap, er mer relevant for denne studien siden den omhandler yrkesutøvelse som del av en organisatorisk struktur, og forventninger til kollegialt samarbeid. Det fremkommer at gode lærere skal ha «godt kjennskap til formålet for grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon (...) kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen» (St. meld. nr. 11, 2008-2009:14).

Den tredje dimensjonen, læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere, er mest relevant med henblikk på denne studiens tematikk. Denne dimensjonen innebærer lærer sitt ansvar for å sikre et «gjensidig og likeverdig samarbeid» med elevers foreldre, og ivaretagelse av elevers psykososiale læringsmiljø. Det presiseres at lærere skal ha kunnskap om regulerende lovverk for deres yrkesutøvelse, utenom opplæringsloven, og at de skal kunne fatte vurderinger av «elevenes totale lærings situasjon og melde fra dersom det er grunn til bekymring» (St. meld. nr. 11, 2008-2009:14). Lærers ansvar for å avdekke omsorgssvikt eller andre former for

overgrep og for å støtte barn som har blitt utsatt for dette fremheves også. I denne sammenheng skal også lærere drive «forebyggende arbeid for elever i ulike risikosoner/–grupper og samarbeid med andre instanser som barnevern, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste og politi» (St. meld. nr. 11, 2008-2009:14).

2.2. Regulerende lovverk

Barnevernloven (1992 §6-4) og opplæringsloven (1998 §15-3) pålegger lærere å melde fra til barnevernet av eget initiativ «når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker». I det videre vil relevante formuleringer i lovverket kommenteres og tolkes for å klargjøre hvordan disse regulerer og fører læreres vurderinger av barns omsorgssituasjon.

Innledningsvis er det viktig å skille mellom begrepene opplysningsplikt og meldeplikt. I lovteksten blir begrepet opplysningsplikt brukt som et paraplybegrep for å benevne både meldeplikten og opplysningsplikten som ansatte i skolen har ovenfor barnevernet. Opplysningsplikt kan imidlertid deles inn i en aktiv og passiv dimensjon (Moen, 2014:1). Den aktive dimensjonen av begrepet innebærer meldeplikten «der offentlige instanser eller private gir opplysninger av eget initiativ, på bakgrunn av bekymring for et konkret barn» (Moen, 2014:1). Opplysningsplikten er mer passiv i den forstand at den innebærer at «barneverntjenesten innhenter informasjon i kjente saker fra andre instanser» (Moen, 2014:1). Dette studiet er avgrenset til den aktive dimensjonen av opplysningsplikten; meldeplikten. Det er også viktig å fastslå at meldeplikten «innebærer et unntak fra den lovbestemte taushetsplikten som skolepersonalet er omfattet av» (Utdanningsdirektoratet, 2012: 2.2).

Videre må meldeplikten sees i sammenheng med oppmerksomhetsplikten som pålegger yrkesgruppen å være oppmerksomme på forhold som utløser meldeplikten. Den lovpålagte oppmerksomhetsplikten påbyr ikke lærere å opplyse barneverntjenesten, men har som formål å sikre at bekymringsverdige forhold blir fanget opp og vurdert opp imot meldeplikten.

Som nevnt, er meldepliktens funksjon å muliggjøre at Barneverntjenesten skal kunne oppfylle sin målsetning jf. barnevernloven (1992) §1-1. Informasjon fra eksterne aktører regnes som en premiss for at barneverntjenesten skal kunne avdekke og avhjelpe barn som lever under ovennevnte vilkår. Denne typen opplysninger er vanligvis taushetsbelagt, men som lovteksten fastslår, viker taushetsplikten for meldeplikten.

Ordlyden brukt i barnevernloven (1992) § 6-4 og opplæringsloven (1998) §15-3 blir gjerne beskrevet som uklar og vag. Kriteriene for når meldeplikten inntreffer, eksempelvis ved «andre former for alvorlig omsorgssvikt», eller «vedvarende alvorlige atferdsvansker», kan forstås ulikt av forskjellige aktører. Det vises dermed til barnevernlovens §§ 4-10, 4-11, 4-12 og 4-24 for konkretisering av forhold som utløser meldeplikten. De inneholder beskrivelser av «ulike former for omsorgssvikt og alvorlige atferdsvansker som etter nærmere vilkår gir grunnlag for å fatte vedtak etter barnevernloven» (Utdanningsdirektoratet, 2012:4) og kan oppsummeres, som følger:

- Foreldrene unnlater å sørge for at barnet får medisinsk undersøkelse eller hjelp for alvorlig sykdom eller skade (§ 4-10).
- Foreldrene ikke sørger for at funksjonshemmet eller spesielt hjelpetrengende barn får dekket særlige behov for behandling og opplæring (§ 4-11).
- Dersom det er alvorlige mangler ved omsorgen barnet får, eller alvorlige mangler ved den personlige kontakten og tryggheten barnet trenger (§ 4-12 a).
- Dersom barnet blir mishandlet eller utsatt for andre alvorlige overgrep i hjemmet (se 4-12 c).
- Dersom det er overveiende sannsynlig at barnets helse eller utvikling kan bli alvorlig skadd fordi foreldrene er ute av stand til å ta tilstrekkelig ansvar for barnet (§ 4-12 d).
- Et barn har vist alvorlige atferdsvansker, ved alvorlig og gjentatt kriminalitet, vedvarende bruk av rusmidler eller på annen måte (§ 4-24).

Stand, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen og Windswold (2013:84) mener «det er grunn til å tro at nettopp tvil knyttet til vilkårene for opplysningsplikten i praksis kan utgjøre et hinder for å

melde saker til barnevernet». De fastsetter imidlertid at «plikten beror på alvorlighetsgraden» (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen og Windsvold, 2013:84). Ved å vise til paragrafer, som § 4-12; vilkårene for tvangsinngrep ved omsorgsovertakelse, begrenses meldeplikten til alvorlige tilfeller (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen, & Windsvold, 2013:84; Utdanningsdirektoratet, 2012:3). «Det at et barn ikke lever under optimale forhold, eller at man er bekymret for et barn uten at man dermed frykter slike situasjoner som § 6-4 andre ledd tar sikte på utløser ikke opplysningsplikt» (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen, & Windsvold, 2013: 84).

Samtidig er det viktig å understreke at «det er skolepersonalets bekymring som er avgjørende for vurderingen av om opplysningsplikten foreligger» (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.4). Vilåret «grunn til å tro» er skjønnsbasert og pålegger ikke læreren å besitte konkret kunnskap om at barnet lever under forholdene beskrevet over. Utdanningsdirektoratet understreker imidlertid at det må foreligge mer enn en vag mistanke for at meldeplikten skal utløses (Utdanningsdirektoratet, 2012:7) og at bekymringen skal vurderes ut fra lærerens faglige skjønn og kjennskap til barnet (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen, & Windsvold, 2013:85; Utdanningsdirektoratet, 2012:7). Andersen, referert i Leer-Salvesen (2015:18) oppsummerer at offentlig ansatte sine vurderinger av om meldeplikten inntreffer, «skal kunne begrunnes faglig, og ha et faktisk grunnlag», men understreker også at «profesjonsutøvere ofte bare har kjennskap til en liten del av sakskomplekset, og at det må være «forholdsvis vidt rom for faglige feilvurderinger».

Det er viktig å belyse at «det er den læreren som oppdager forholdet som har ansvar for å melde» (Leer-Salvesen,2015:119). Meldeplikten som personlig ansvar presiseres i Eidsivating lagmannsretts dom av 1. februar 1999 (LE 1998-496) hvor det utredes at meldeplikten «retter seg mot den enkelte lærer og ikke skolen som sådan» (Andersen, referert i Leer-Salvesen, 2015:119). Utdanningsdirektoratet (2012:3-4) forklarer at skoler gjerne kan opprette rutiner eller interne instruksjoner, om at bekymringsmeldinger sendes av rektor, men dette tar ikke vekk læreres personlige ansvar om å melde fra ved bekymring. Interne instruksjoner og rutiner skal vike for bestemmelser nedfelt i lovverket, og den enkelte lærers ansvar for å melde fra til barneverntjenesten bortfaller ikke i de tilfeller der rektor velger å ikke sende en bekymringsmelding.

2.3. Offentlige styringsdokumenter

I tillegg til lovverket foreligger det en rekke rundskriv og veiledere som gir mer utfyllende føringer for profesjonsutøvernes vurderinger av bekymringssaker. Disse rundskrivene og veilederne har bidratt til forklaringen av lovteksten i forrige delkapittel, men i det videre vil noen ytterligere sentrale føringer kort gjennomgås.

Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2017) understreker at lærere kan diskutere saker anonymt med kollegaer, andre fagpersoner eller barnevernet hvis de er i tvil om deres bekymring utløser lovpålagt meldeplikt. Flere rundskriv og veiledere stadfester at det ikke er profesjonsutøvers ansvar å bevise eller undersøke hvorvidt bekymringen deres er reell, men at dette er barnevernets oppgave. Det fastslås også at lærere er pliktig til å sende bekymringsmelding hvis de personlig mener at vilkårene for meldeplikten er tilstede (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.5).

I henhold til oppfyllelse av sitt lovpålagte ansvar befestes det at en anonym bekymringsmelding ikke er tilstrekkelig. Det forklares at profesjonsutøvere må oppgi sin identitet for at meldeplikten skal regnes som oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.6). Et annet relevant punkt for læreres vurderinger er at skolepersonell rådes til å dokumentere alle bekymringstegn de observerer eller ting barnet forteller i forbindelse med bekymringssaker. Videre bør «skolen som generelt utgangspunkt gi foreldrene informasjon om at det vil bli sendt melding til barneverntjenesten» (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.8). Ordlyden indikerer at dette er en anbefaling, og ikke et krav. Skolen må vurdere om foreldre skal informeres i hvert enkelt tilfelle på bakgrunn av innholdet i bekymringen. Dersom det er trolig at informasjon til foreldre kan hindre barneverntjenesten i å gi riktig hjelp til barnet, eller føre til svekkelse av bevis bør skolen overlate dette til barneverntjenesten. Skolepersonalet oppfordres også til å vurdere i enkelttilfeller hvorvidt det er «riktig å snakke med barnet om bekymring» (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2017).

Et annet relevant punkt er rundskrivenes forklaring på hva som skjer etter at meldeplikten er oppfylt. Melder har rett på bekreftelse fra barnevernet om at meldingen er mottatt innen 3 uker, og i tillegg informere om hvorvidt barnevernet har åpnet en undersøkelsessak (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.9). Barnevernet kan frstå fra å sende tilbakemelding hvis meldingen er «åpenbart grunnløs» eller det foreligger «andre særlige hensyn». I den anledning en undersøkelse er igangsatt skal barnevernet sende melder en ny tilbakemelding etter 3 uker om hvorvidt saken er henlagt eller følges opp videre. Barneverntjenesten skal i hvert tilfelle vurdere om det er nødvendig å gi skolepersonell opplysninger om hvilke tiltak som iverksettes (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.9).

2.4. Organisatoriske rutiner

Læreres vurderinger bør ses i sammenheng med den organisatoriske konteksten de befinner seg innenfor, altså skolens struktur, arbeidsfordeling, rutiner og regelverk i henhold til meldeplikten. I følge Utdanningsdirektoratet (2012:5) er det skoleeiers ansvar at skolepersonale, deriblant lærere har forutsetninger for å oppfylle meldeplikten: «Som en del av det forsvarlige system bør skoleeier ha prosedyrer for melderutiner til barnevernet og rutiner for å informere den enkelte ansatte om at opplysningsplikten er et personlig ansvar som påhviler den enkelte ansatte ved skolen». Det anbefales at skoler skal fastlegge rutiner som innebærer at bekymringsmeldingen sendes gjennom rektor, avdelingsleder eller en annen overordnet. Rutinene bør dekke fremgangsmåte i henhold til samtale med foreldre og eventuelt barnet om bekymringen. Det understrekes igjen at meldeplikten er et personlig ansvar, og at enkeltlærere er pliktig til å melde på tross av om overordnet er uenig i deres vurdering eller unnlater å sende bekymringsmelding (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen, & Winsvold, 2013; Barne- og familiedirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.5. Utdanning

I følge Grimen og Molander (2008) er kunnskap, verdier og ferdigheter tilegnet gjennom teoretisk utdanning en forutsetning for profesjonsutøvelse. I St. meld. nr. 48 (1996–1997: 16) stadfestes det at «Lærarutdanning set spor i opplæringsystemet, i flere generasjonar». Det er

muligens derfor lærerutdanningene med sitt «høye reformtempo» beskrives av Ekspertgruppa om lærerrollen (2016:118) som Stortingets mest omdiskuterte høyere utdanning. Det finnes forskjellige utdanningsveier som leder frem til læreryrket. I det videre vil hovedelementene i de mest sentrale utdanningene for lærere innenfor studiens rekkevidde redegjøres for, henholdsvis grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn, lærer med praktisk pedagogisk utdanning (PPU), og lærer med spesialpedagogikk.

2.5.1. Grunnskolelærerutdanning

Av de forskjellige utdanningsløpene man kan følge for å bli lærer beskriver Karlsen (2005 :204-216) grunnskolelærerutdanningen som «størst og eldst med solid politisk, sosial og kulturell forankring i fortid og nåtid». I løpet av de siste 25 årene har denne utdanningen blitt underlagt 5 reformer. I 1992 ble utdanningsløpet 4-årig, og det ble innført rammeplaner for faglig innhold, læremål og kompetanse. I 2003 resulterte Kvalitetsreformen for høyere utdanning i iverksetting av en ny struktur- og innholdsreform. Utvikling av læreres faglige kunnskap og kompetanse med vekt på basisfagene var siktemålet med denne reformen. I 2005 ble minstekrav for opptak til grunnskolelærerutdanning innført (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I 2009 ble grunnskolelærerreformen vedtatt i Stortinget. Utdanningen fikk med dette spesialisering i henhold til trinn og fag, herav 1.-7. trinn og 5.-10. trinn og henholdsvis 3 eller 4 fag (St. meld. nr. 11, 2008-2009). Man beveget seg dermed fra «faglig bredde til faglig fordypning» (Damsgaard & Heggen, 2010:49). I 2017 ble grunnskolelærerutdanningen omlagt til 5-årig mastergrad.

På tross av at utdanningen nå er omgjort til en 5-årig mastergrad, vil denne oversikten omhandle innhold og omfang av grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn. Den regnes som mest relevant for studien. Utdanningsløpet for grunnskolelærere 1.-7. trinn innebærer pedagogikk og elevkunnskap 60 studiepoeng, matematikk 30 studiepoeng og norsk 30 studiepoeng. I tillegg skal studenter gjennomføre veiledet praksis i grunnskolen på minst 100 dager (Høgskulen på Vestlandet, 2016). Følgende mål for læringsutbytte regnes som relevant for denne oppgaven;

- «har kunnskap om lovgrunnlag, herunder skolens formål, verdigrunnlag, læreplaner og elevers ulike rettigheter»

- «har kunnskap om viktigheten av og forutsetninger for god kommunikasjon og godt samarbeid mellom skole og hjem»
- «har kunnskap om barn i vanskelige situasjoner og om barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv»
- «kan i samarbeid med foresatte og faglige instanser identifisere behov hos elevene og iverksette nødvendige tiltak»

(Kunnskapsdepartementet, 2010)

2.5.2. Universitetsfag med PPU

Tittelen adjunkt betegner lærere som har fullført denne utdanningen. PPU gir undervisningskompetanse og bygger på høyere utdanning som studentene har fra tidligere. Frem til 2019 er kravet for opptak til PPU minimum 180 studiepoeng, en fullført cand.mag, bachelorgrad eller mastergrad. Utdanningsløpet består av 30 studiepoeng i pedagogikk, 30 studiepoeng i fagdidaktikk og 12 uker veiledet praksis (Universitetet i Stavanger, 2017).

På tross av at reformer med hensikt om å styrke kvalifikasjonene til grunnskolelærerne har vært fremtredende gjennom historien, har det blitt rettet mindre fokus mot adjunkt utdanningen. Ny rammeplan for utdanningen blir innført i 2019, og medfører krav om mastergrad for opptak. Flere kompetanse- og læremål er fastsatt i rammeplanen for utdanningen. De av mest relevans i henhold til denne studiens tematikk ble vedtatt i 2016, og lyder;

- «har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge [...] og om hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk»
- «kan identifisere særskilte behov hos barn og unge, inkludert identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste»

(Kunnskapsdepartementet, 2015)

2.5.3. Spesialpedagogikk

I Ekspertgruppen om spesialpedagogikk (2014:29) sin rapport fremkommer det at 39,1% av årsverk i barnehage og grunnskole var tilsatt av lærere med spesialpedagogisk utdanning i 2010. Spesialpedagogikk har historisk vært en etterutdanning for lærere. I forbindelse med kvalitetsreformen ble spesialpedagogikk imidlertid organisert som årsstudium, bachelor- og mastergrad. Disse studiene varierer i oppbygging og omfang, men har til felles at den relasjonelle forståelsesmåten er dominerende, altså individuelle og miljømessige forutsetninger for læring (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014:46). Verken års- master- eller bachelorgrad gir undervisningskompetanse i skolen, med mindre en har lærerutdanning i bunn. Spesialpedagogikk er tverrfaglig, og bygger blant annet på pedagogikk, psykologi, sosiologi og filosofi. Spesialpedagogikkens todelte formål er «å forebygge at vansker og barrierer oppstår og får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede finnes» (St. meld. Nr. 18, 2010-2011:43)

2.6. Kontrollmekanismer

Fylkesmannens mandat innebærer å føre tilsyn med offentlige skoleeiere etter Opplæringsloven (1998), der meldeplikten til barneverntjenesten er hjemlet. Formålet med Fylkesmannens tilsyn er å bidra til at kommunene og fylkeskommunene oppfyller kravene i regel- og lovverk. Kunnskapsdepartementet har et overordnet ansvar for Fylkesmannens tilsyn, mens Utdanningsdirektoratet organiserer og koordinerer gjennomføringen. Utvalg av kommuner og skoler gjennomføres basert på risikovurderinger⁴ (Utdanningsdirektoratet, 2016: 3-7). Ved brudd på meldeplikt vil Fylkesmannen pålegge kommunen «å etablere et fungerende forsvarlig system for å sikre at oppmerksomhetsplikten og meldeplikten oppfylles» (Barnehage- og skolepersonalets meldeplikt, 2014) innen en viss frist. Det er her viktig å poengtere at pålegget ikke vil sanksjonere enkeltansatte.

⁴ vurderinger av «sannsynligheten for brudd på regelverket, sett opp mot hvor alvorlig konsekvensene av bruddene er» (Utdanningsdirektoratet, 2016:7).

I følge Moen (2014:II) finnes det ingen eksempler på strafferettslig forfølgning for brudd på offentlig ansattes meldeplikt til barneverntjenesten i Norge. Det foreligger imidlertid bestemmelser i blant annet Straffeloven (1902) «som åpner for å ilegge sanksjoner- og også å strafferettslig forfølge brudd på lovfestet meldeplikt til barneverntjenesten» (Moen, 2014:4). Profesjoner med lovfestet meldeplikt kan risikere strafferettslig forfølgning ved brudd på meldeplikten jf. Straffelovens (1902) §§ 121, 129, 144 og/ eller 324 (Lassen, 2012, referert i Moen, 2014:2). Det kan også ilegges profesjonsutøveren sanksjoner i henhold til arbeidsforholdet, eksempelvis i form av oppsigelse. Straffelovens (1902) § 123 fastslår at «tjenesteforsømmelse», eksempelvis brudd på meldeplikten kan resultere i bøter, oppsigelse eller fengselsstraff (Moen, 2014:7).

2.7. Profesjonsetiske standarder

Det foreligger etiske retningslinjer som skal føre læreres skjønnsutøvelse. Utdanningsforbundet publiserte dokumentet «lærerprofesjonens etiske plattform» i 2012, som definerer profesjonens etiske verdier og ansvar, i den hensikt å videreutvikle læreres etiske bevissthet. I dokumentet heter det at «alle barnehagelærere, lærere og ledere har et felles ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og holdninger» (Utdanningsforbundet, 2012: 1) Den etiske plattformen inneholder noen elementer som er relevante for denne studien. Under tittelen verdier, understrekes det at elevers behov for trygghet og omsorg er grunnleggende i deres arbeid. I tillegg defineres læreres etiske ansvar i dokumentet. For det første skal læreres lojalitet rettes mot eleven og fremme dennes beste. Videre har lærere et etisk ansvar for å foreta vurderinger basert på faglig og etisk grunnlag. En spesielt relevant etisk retningslinje lyder som følger: «lærer griper inn og verner [...] mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem» (Utdanningsforbundet, 2012). I tillegg understrekes skolekollegiets ansvar for å samarbeide og være «lojal mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet» (Utdanningsforbundet, 2012). Et annet relevant punkt for denne oppgavens tematikk, gjelder læreres etiske ansvar for å støtte og ta «medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet» (Utdanningsforbundet, 2012).

3. Forskningsfeltet

Tidligere studier innenfor forskningsarbeidets interesseområde kan deles inn i tre kategorier; studier på læreres meldeplikt, forskning på profesjoners skjønnsutøvelse og studier som tar for seg disse fenomenene forenet⁵. Disse kategoriene kan undersøkes fra ulike teoretiske og metodiske utgangspunkt (Leer-Salvesen, 2015:11). I det videre vil relevant tidligere forskning kort gjennomgås, i henhold til teoretiske og metodiske tendenser, og relevante funn. Denne gjennomgangen ligger delvis til grunn for presiseringen av teoriinformerte forskningsspørsmål, i slutten av neste kapittel. Hensikten med dette kapitlet er ikke å gi en utførlig oversikt over feltet, men å kaste lys over denne studiens bakteppe. Studien vil posisjoneres som del av et større forskningsfelt, og dens bidrag til faglig diskurs og litteratur vil tydeliggjøres.

3.1. Læreres meldeplikt

Læreres meldeplikt er et relativt populært forskningstema. En rekke nyere masteravhandlinger⁶ omhandler læreres vurderinger rundt meldeplikten. Det finnes også eksempler på empiriske studier på høyere nivå som tar for seg dette tema. Baklien (2009) sin studie eksemplifiserer to tematiske tendenser i disse studiene. For det første ved å ta utgangspunkt i at lærere har unødig høy meldeterskel, og videre ved å utrede faktorer som påvirker læreres meldeterskel fra et tverrfaglig samarbeidsperspektiv. Fokuset på tverrfaglig samarbeid går også igjen i masteroppgaver på feltet. Bornø (2006) sin masteravhandling «Opplevelse av meldeplikt og barnevern hos pedagoger i skolen. Tverrfaglig samarbeid; "the missing link" mellom skole og barneverntjeneste?» illustrerer denne tendensen. Disse studiene bygger generelt på kvalitative metoder for datainnsamling, i form av intervjuer. Både Baklien (2009:12) og Bornø (2006:35) peker på mistillit, manglende åpenhet og negative erfaringer som barrierer i læreres samarbeid med barnevernet. I tillegg blir ledelsens holdninger og skolens rutiner identifisert som påvirkningsfaktorer for læreres meldeterskel (Bornø, 2006:35) (Baklien, 2009:4-6). På tross av at disse studiene utelater skjønnelementet i læreres vurderinger, har de indirekte bidratt til posisjoneringen av denne studien. Empirien tyder på at både individuelle og strukturelle

⁵ Kapittel 3 bygger på oppgavene innlevert i AORG323 og AORG 322.

⁶ «Hvilke faktorer kan virke hemmende for oppmerksomhets og opplysningsplikten, og i hvilken grad etterfølges disse pliktene i skolen?» (Ranes & Ødegaard, 2013), «Barnehageansattes utfordringer ved melding til barneverntjenesten: Tvilens seier, på barnas bekostning» (Bergum Kristensen, 2014)

faktorer kan påvirke læreres vurderinger, og underbygger behovet for studier med kombinert fokus.

3.2. Profesjoners skjønnsutøvelse

I litteraturen finnes det to dominerende forståelser av skjønnsutøvelse; skjønn som epistemisk og strukturell kategori. Kort introdusert innebærer epistemisk skjønn «en resonneringsprosess som leder fram til konklusjoner og beslutninger i vanskelig bestemmelige situasjoner» (Leer-Salvesen, 2015:85), mens strukturelt skjønn defineres av Dworkin (referert i Leer-Salvesen, 2015:8) som en delegert myndighet til å tolke situasjoner og ta beslutninger innenfor et visst rammeverk. En tendens innen studier av profesjoners skjønnsutøvelse er å belyse dette fra et kritisk perspektiv, som «en kilde til «ubegrunnet forskjellsbehandling eller komparativ urettferdighet» Eriksen og Molander (2008:168). Likhetsprinsippet står sentralt i disse studiene. Dette etiske prinsippet omfatter at like tilfeller skal behandles likt. Hvis to tilfeller skal behandles forskjellig, bør det være mulig å peke på en moralsk relevant forskjell mellom dem (Grimen og Molander, 2008:191). Likhetsprinsippet har inspirert flere bidragsytere til å studere variasjon i skjønnsutøvelse. I likhet med internasjonale studier på meldeplikten, dominerer faktorstudier med analyser av ulike kilder til variasjon i profesjonelles handlingsvalg (Leer-Salvesen, 2015:11-13). Vignett metoden er mye anvendt i disse undersøkelsene. Et klassisk eksempel er studiet gjennomført av Terum, referert i Billbo og Glemmestad (2014:17) som belyste variasjon i sosialarbeideres behandling av søknader. I denne undersøkelsen ble tre like vignetter vurdert av saksbehandlere ved 44 sosialkontor i Norge. Resultatet av vignettene var at sosialarbeidernes vurderinger varierte mye fra kontor til kontor. Kilder til variasjonen ble identifisert som individuelle verdier, holdninger og kulturen ved sosialkontorene (Billbo & Glemmestad, 2014:17). Leer-Salvesen (2015:11) trekker frem to tendenser i sin gjennomgang av forskning på profesjoners skjønn som har inspirert denne studiens forskningsopplegg. For det første, etterlyser han kvalitative studier på feltet, og for det andre understreker han mangelen på teoretiskfunderte studier. Studiene etablerer forskjeller og mønstre i læreres vurderinger, men mangler teoretisk rammeverk i analysene. Loyens og Maesschalk, referert i Leer-Salvesen (2015:25) fremhever imidlertid studier av rammer og retningslinjer, bakkebyråkrater og etiske beslutninger som teoretiske tendenser innen skjønnsforskning. Dette er sprikende teoretiske felt, som underbygger at skjønn kan studeres på ulike måter.

3.3. Læreres skjønn i meldeplikten

Som nevnt innledningsvis er det få studier som omhandler læreres bruk av skjønn i vurderinger rundt meldeplikten. Leer-Salvesen (2015) sin doktorgradsavhandling er et av få i norsk kontekst som utforsker læreres skjønnsutøvelse i møte med bekymringssaker. Mer spesifikt undersøker han lærere og prester i grunnskolens utøvelse av skjønn i møte med moralske dilemmaer. «Leer-Salvesen belyser disse profesjonsutøvernes skjønnsmessige vurderinger i spenningen mellom taushetsplikt, meldeplikt og avvergeplikt» (Universitetet i Agder, 2016:10). Han utforsker hvordan prester og lærere tar beslutninger og hva som er godt nok grunnlag for å melde bekymring. Leer-Salvesen (2015) henter inspirasjon fra metodiske tendenser innen forskning på skjønn og gjennomfører en vignettspørreundersøkelse besvart av 97 profesjonsutøvere. Han understreker at det foreligger mangel på kvalitativ kunnskap om temaet og kompenserer for dette ved å gjennomføre 12 dybdeintervjuer med lærere og prester. Teoretiske kilder fra profesjonsteori, organisasjonsteori og moralfilosofi blir benyttet i studiets analyser (Leer-Salvesen, 2015: 35). På tross av at den strukturelle forståelsen av skjønn er mer vektlagt i forskningslitteraturen, argumenterer Leer-Salvesen (2015:82-85) for at læreres skjønnsutøvelse i meldesaker innebærer både den epistemiske og strukturelle dimensjonen. Epistemisk må lærere kunne gjenkjenne tegn på forholdene i lovverket, og resonnerer seg frem til begrunnede konklusjoner i situasjoner som gjerne er tvetydige. Strukturelt forstått bør lærere kunne utøve sitt skjønn innenfor grenser fastsatt i rammeverk, som for eksempel i relevant lovverk.

Funnene i studiet antyder underrapportering av bekymringssaker blant lærere. Lærere rapporterte at de er mest komfortable med å melde bekymring «tjenestevei opp til rektor» hvor sakene ofte stopper opp (Universitetet i Agder, 2016a: 4). Leer-Salvesen (2015:329) finner også at læreres tidligere erfaringer med barnevernet påvirker deres vurderinger ved å skape en skepsis som hindrer dem fra å melde bekymring. Studiet konkluderer videre med at mangel på kunnskap om signaler som gir grunnlag for å melde bekymring er en av årsakene til underrapportering og at det eksisterer en tendens blant lærere til å overlate vanskelige vurderinger til ledelsen, som går imot meldeplikten som et personlig ansvar (Universitetet i Agder, 2016 b) (Universitetet i Agder, 2016 a).

I internasjonal kontekst inkluderer noen studier av læreres meldeplikt skjønnelementet. En tendens i disse studiene er å fokusere på om lærere gjenkjenner tegn på forhold som skal aktivere meldeplikten og om de er villige til å melde fra om disse til barnevernet. I likhet med den metodiske tradisjonen innen forskning på skjønn, anvendes ofte spørreundersøkelser med vignetter i slike studier. Disse understreker igjen at både individuelle og strukturelle forhold vil påvirke læreres vurderinger. Et eksempel på et studie i linje med overnevnte forskningstradisjoner er gjennomført av O'Toole, Webster, O'Toole og Lucal (1999). I dette studiet anvendes vignetter. Resultatene av vignetten fremstilles i en faktoranalyse hvor uavhengige variabler som tenkes å ha påvirkningskraft i lærernes vurderinger, kategoriseres som «the event», «organizational characteristics» og «professional characteristics» (O'Toole et al. 1999:1083). O'Toole et al. (1999) sin studie viser at alle tre kategorier påvirker lærernes skjønnsmessige vurderinger og villighet til å melde fra til barnevernet.

3.4. Diskusjon

Ovennevnte studier skiller seg fra dette forskningsarbeidet på ulike måter, men har likevel bidratt til direkte og indirekte informering av studiens innfallsvinkel og avgrensing. Denne studien har som formål å bidra til forståelse av læreres skjønnsutøvelse og vurderinger. I Leer-Salvesen sin studie er den på feltet som denne undersøkelsen i størst grad kan støtte seg til og hente inspirasjon fra. På tross av at studier gjerne avgrenses til å undersøke skjønn i strukturell forstand, inspireres jeg av Leer-Salvesen (2015:82-85) sin argumentasjon for at læreres skjønnsmessige vurderinger av meldesaker innebærer både den epistemiske og strukturelle dimensjonen. Disse begrepene, og hvordan de har informert formuleringen av forskningsspørsmål, vil redegjøres for i teorikapitlet.

Videre har studien som formål å utrede rammer og føringer for læreres skjønnsutøvelse. Foreliggende forskning hentyder at både strukturelle og individuelle forhold kan påvirke profesjoner i denne sammenheng. På dette grunnlag vil denne oppgaven verken dyrke agent- eller strukturperspektivet, men bygge på en kombinasjon av disse. Leer-Salvesen (2015), peker også på teoretiske mangler i studier på feltet. Dette har inspirert forskningsarbeidets deduktive forskningsopplegg. Denne studien vil søke å bidra til kunnskapsutvikling på feltet gjennom

teoriinformerte analyser. Det har også blitt stadfestet at forskningen på profesjoner, og læreres skjønn domineres av kvantitative studier. Denne studiens bruk av kvalitative vignettintervju skiller seg fra feltets tendenser. Denne metodiske innfallsvinkelen vil åpne for at informanter kan gi utfyllende vurderinger av virkelighetsnære og relevante tilfeller.

4. Teoretisk Rammeverk

«Et forskningsarbeids teoretiske rammeverk fungerer som en lyskaster, som belyser observasjoner og gir disse mening. En fruktbar teori skal gjøre en bevisst på hendelser eller fenomener, og opplyse relasjoner mellom disse som for øvrig kunne blitt forsømt» (Maxwell, 2005:43). Denne studiens problemstilling søker å forstå hvordan lærere utøver skjønn i henhold til meldeplikten, og hvordan deres skjønnsutøvelse påvirkes av strukturelle og individuelle forhold. Oppgavens teoretiske inntak er todelt, og består av kilder fra profesjons- og bakkebyråkratteori. Skjønnsutøvelse gis en sentral plass innen profesjonsteorien og tilbyr fruktbare analytiske perspektiver for belysning av problemstillingens første ledd. Bakkebyråkratteorien åpner for utforskning av både individuelle og strukturelle forholds betydning. Ved å kombinere disse perspektivene gis studien et bredt teoretisk rammeverk som kan belyse ulike aspekter ved læreres skjønnsutøvelse.

4.1. Profesjonsteoretisk inntak

Hva er en profesjon? Dette tilsynelatende ukompliserte spørsmålet har drevet frem en definisjonskamp blant samfunnsvitenskapelige teoretikere de siste tiårene. Profesjon er med andre ord et omstridt begrep, som forstås og anvendes på ulike måter av forskjellige teoretikere. En utførlig gjennomgang av den mangfoldige profesjonsdebatten, regnes ikke som hensiktsmessig for denne oppgaven. Formålet med dette delkapitlet er å danne en forståelse av begrepet og dets innhold og dermed befeste oppgavens beskrivelser av læreren som profesjonsutøver. Videre vil profesjonsteoriens diskurs om skjønnsutøvelse og det epistemiske og strukturelle skjønnnet redegjøres for.

4.1.1. Læreren under profesjonsparaplyen

Uenigheten om læreryrkets tilhørighet under profesjonsparaplyen stammer muligens fra begrepets innhold (Christoffersen, 2011:18). Begrepet består nemlig av både beskrivende (empiriske) og evaluerende (normative) elementer. Henholdsvis brukes begrepet for å identifisere bestemte yrkesgrupper som profesjoner og for å si noe om kompetansen til denne gruppen (Christoffersen 2011:18). Teoretikere skiller gjerne mellom klassiske og moderne definisjoner av begrepet. Klassiske definisjoner bestod av strenge profesjonskriterier som begrenset dets omfang. Torgersens, referert i Christoffersen (2011:20) klassiske definisjon lyder; «en profesjon er et yrke, som er basert på grundig, teoretisk utdanning som gir en enerett til denne yrkesutøvelsen, og dermed også til visse privilegier». Med andre ord danner vitenskapelig utdanning grunnlaget for profesjonsstatus. Utdanning utgjør altså et eksklusjonskriterium som gir profesjonen monopol i yrkesutøvelsen. På grunnlag av manglende oppfyllelse av profesjonskriteriet vitenskapelig utdanning, har læreryrket historisk gjerne blitt omtalt som en semiprofesjon. Det anvendes fortsatt forskjellige variasjoner av klassiske profesjonskriterier i litteraturen og noen av uenighetene rundt læreres plass under profesjonsparaplyen består. Det har imidlertid utviklet seg en bred tendens i Stortingsmeldinger, retningslinjer og studier til å betegne læreryrket som en profesjon (Granlund, Mausethagen, & Munthe, 2011:4-17).

Med utgangspunkt i samfunnsvitenskapen definerer Christoffersen (2011:22) profesjoner som «kunnskapsbaserte kollegiale organisasjoner, med et mandat og oppdrag fra samfunnet». Elementene i denne definisjonen gjenspeiles i læreryrket. For det første kan læreryrket sies å være kunnskapsbasert i tråd med Christoffersens (2011:22) definisjon. Som redegjort for i kapittel 2 er en gjennomført utdanning bestående av praksis, fagdidaktikk og pedagogisk vitenskap en forutsetning for læreres yrkesutøvelse. På tross av lærerutdanningens noe svake vitenskapelige tradisjon, har styrking av læreres kunnskapsbase vært tematikk i flere politiske vedtak de siste ti-årene (Damsgaard & Heggen, 2010). 2000-tallets mange reformer, omstruktureringer, innføring av opptakskrav og kompetansemål i lærerutdanningene har styrket læreryrkets plass under profesjonsparaplyen. Videre foregår læreres arbeid i kollegiale organisasjoner; skolen, hvor yrkesutøveren forventes å samarbeide med fagfeller i utøvelsen av sine oppgaver. Som redegjort for i kapittel 2 løser læreren bestemte samfunnsoppgaver forankret i Opplæringsloven (1998) §1-1, og øvrige paragrafer i lovteksten. Deres mandat er

omfattende, og redegjøres for i offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, ref. i Leer-Salvesen:2015:74). Granlund, Mausethagen og Munthe (2011:4) befester læreryrkets profesjonsstatus med utgangspunkt i at yrkesutøvelsen bygger på abstrakt og teoretisk kunnskap som «er nødvendig for å kunne utøve skjønn og utvikle god praksis». Skjønn utgjør en sentral del av læreres arbeidshverdag og blir i litteraturen benevnt som et særtrekk ved profesjoner (Freidson, 2001: 95).

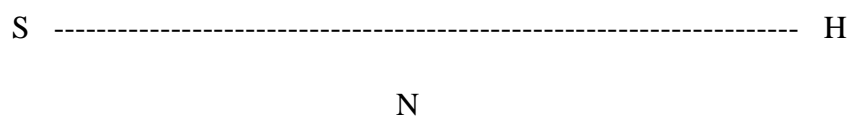
4.1.2. Profesjoner og skjønn

Som nevnt innledningsvis vies begrepet skjønn mye oppmerksomhet av profesjonsteoretikerne. Freidson (2001: 95) definerer skjønnsutøvelse som «et særtrekk ved og en uomgjengelig side av profesjonelt arbeid som innebærer frihet til å fatte beslutninger, handle og vurdere innenfor et visst handlingsrom. Denne studien henter inspirasjon fra bidragsytere som Leer-Salvesen (2015) og Grimen (2012) som skiller analytisk mellom skjønn som epistemisk og strukturell kategori. Førstnevnte kategori omhandler uklarhet om hva som er riktig under visse omstendigheter, mens sistnevnte innebærer en delegert, avgrenset frihet (Grimen, 2012:3). Som nevnt i forskningsoversikten i kapittel 3 forholder analyser av skjønn seg gjerne til den strukturelle kategorien. Leer-Salvesen (2015) og Grimen (2012) understreker imidlertid at epistemisk og strukturelt skjønn ikke står i motsetning til hverandre, og at en ekskluderende analyse vil føre til begrenset innsikt.

Epistemisk skjønn oppstår under betingelser av ubestemthet, og kan rammes inn som «en resonneringsprosess som leder fram til konklusjoner og beslutninger i vanskelig bestemmelige situasjoner» (Leer-Salvesen, 2015:85). Definisjoner av epistemisk skjønn plasserer det kognitive, herav vurderinger, og valg av handling i sentrum. For å fatte begrunnede konklusjoner i situasjoner preget av ubestemthet må profesjonsutøvere anvende dømmekraft på særskilte tilfeller. Formålet med dette er å skille noe fra noe annet (Grimen & Molander, 2008:181). Med utgangspunkt i Toumlins argumentasjonsmodell, presenterer Grimen (2012:5) resonneringens struktur som bestående av tre elementer; Situasjonsskildring (S), Handling (H) og Norm (N) (Grimen, 2012:5). Situasjonsskildring og normer utgjør handlingsgrunnlaget. Situasjonsskildringer kan innebære ulike forhold av betydning og en må avveie hvilke som skal vektlegges i vurderingen. En norm er en garantist som tillater overgang fra premiss til handling.

Uten garantister kan man ikke rettferdiggjøre steget fra situasjonsskildring til handling (Grimen, 2012:5). En lærers handlingsvalg i bekymringsaker skal i lys av dette bygge på observerte tegn på forholdene i meldeplikten (situasjonsskildringer), og lovverk, rundskriv og veiledere, organisatoriske instruksjoner og profesjonsetiske verdier (normer) som pålegger læreren å opplyse barnevernet om disse forholdene.

Figur 1. Resonneringens struktur



(Grimen, 2012:5)

Litteraturen om strukturelt skjønn rammer inn profesjoner som politisk konstituerte yrker, som staten delegerer eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver basert på tillit til deres kompetanse og evne til å handle i tråd med fellesskapets interesser og deres samfunnsmandat (Molander og Terum, referert i Leer-Salvesen, 2015:72). Skjønn betegnes av Dworkin (1978:31) som «hullet i en smultring», omringet av et belte av restriksjoner fastsatt av myndighetene, mens Goodin (1986) sammenligner skjønn med «en lakune i et system av regler». Strukturelt skjønn er altså frihet relativ til standarder delegert av en autoritet (Handeland, 2012). Standarder er ifølge Grimen (2012:3) «dei restriksjonane som skjønnnet må definerast i høve til», Leer-Salvesen (2015:82) operasjonaliserer dette begrepet som normative strukturer og rammer. Skjønnsmessige vurderinger skal kunne begrunnes og redegjøres for ovenfor myndigheten som har fastsatt standardene for skjønnnet. Dworkin (1978) understreker at profesjonsutøvere alltid bør være bevisst på de normative standardene, og autoritetene som skjønnsetelse skal forholde seg til. Leer-Salvesen (2015:244) oppsummerer at skjønnsetelse kun vil være legitim hvis den forholder seg til disse rammene.

Bidragstere innen profesjonsteorien skiller gjerne mellom svakt og sterkt strukturelt skjønn. Svakt skjønn dreier seg om at standardene som skjønnnet skal forholde seg til krever bruk av

dømmekraft. Profesjonsutøver må forholde seg til disse standardene i skjønnsutøvelsen, men pålegges ikke «any duty as to a particular decision» (Leer-Salvesen:83). Svakt skjønn opptrer også når det foreligger standarder for skjønnsutøvelsen, men profesjoners vurderinger ikke føres tilsyn med (Dworkin 1978: 32). Sterkt skjønn omhandler skjønn som ikke føres av standarder, altså når profesjonsutøver er «simply not bound by standards set by the authority in question» (Dworkin 1978:32).

4.2. Bakkebyråkrat-teoretisk inntak

Lipsky (2010:3) tilbyr en passende innramming av lærerprofesjonen i sin definisjon av bakkebyråkrater som «public service workers who interact with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work». Lipsky (2010) tok avstand fra det tradisjonelle top-down perspektivet på iverksetting av politikk med sin introduksjon av bakkebyråkraten i 1980, i boken “Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services”. Fokus ble rettet «bottom-up», nærmere bestemt mot de ansatte i frontlinjen og deres rolle i iverksetting av politikk.

Til tross for at teorien om bakkebyråkraten i hovedsak anvendes i analyser av sosialt arbeid og velferdsforvaltning, tilbyr den nyttige analytiske resurser for analyse av læreres skjønnsutøvelse. Kjernen i litteraturen om bakkebyråkraten er at det finnes en rekke fellestrekk i offentlig ansattes arbeidshverdag, som videre fører til felles adferd i yrkesutøvelsen. Denne studiens valg av teori er motivert av ønsket om en helhetlig inngang til påvirkningsfaktorer i skjønnsutøvelse. Som nevnt advares det mot å avgrense fokus til individuelle forhold på bekostning av strukturelle rammer og omvendt. Bakkebyråkrateteorien forholder seg til begge fenomener og danner således et fruktbart analytisk utgangspunkt.

Bakkebyråkraten rammes inn som «den virkelige politiske beslutningstakeren» som gjennom sin skjønnsutøvelse i daglige beslutninger og handlingsvalg vil påvirke iverksettingen av politikken (Lipsky referert i Aasetre 2013:18). Bakkebyråkraterne beskrives som kritisk tenkende og selvstendig handlende aktører som i kontrast med det byråkratiske idealet om objektiv avlevering av politikk, vil forme politikken ut fra konteksten de befinner seg i (Lipsky,

2010). Winter og Nielsen (2008:103) beskriver bakkebyråkratene som produsenter av politikk på bakgrunn av at politiske vedtak først blir «virkeliggjort – får sosial eksistens og konsekvens – når en bakkebyråkrat omsetter dens regler til beslutning». Fra dette perspektivet preger og former lærere iverksettingen av barnevernloven, meldeplikten og relevant regelverk gjennom vurderingene de foretar i møte med elever (Lipsky,1980). Lærers vurdering og fortolkning av om det foreligger «grunn til å tro» i enkelttilfeller, utgjør altså virkeliggjøring av politiske vedtak fattet av styresmaktene.

4.2.2. Bakkebyråkrater og skjønn

Som tidligere nevnt beskrives skjønn gjerne som et uomgjengelig særtrekk ved profesjoner, og videre også bakkebyråkratarbeid. Terum, referert i Leer-Salvesen (2015:2) omtaler ansatte på bakkenivå som velferdsstatens portvoktere fordi de er delegert myndighet til å utøve skjønn i distribusjonen av velferdsstatens tjenester. Bakkebyråkratenes skjønnsutøvelse i denne distribusjonen studeres gjerne fra et kritisk perspektiv, som en trussel for demokratiets rettsstatlige prinsipper som likebehandling, forutsigbarhet og upartiskhet (Stuen & Eriksen, 2008:10).

På tross av at bakkebyråkrater skal kunne begrunne sine skjønnsmessige handlingsvalg, er profesjonelt skjønn utfordrende å kontrollere. Mangelen på mekanismer for demokratisk kontroll av bakkebyråkraters «produksjon» av politikk, resulterer i rom for vilkårlighet i beslutningene som fattes. Dette rommet for vilkårlighet betegnes av Rothstein (1998:80) som «demokratiets sorte hull». Videre tar flere bidragsytere utgangspunkt i at bakkebyråkraters personlige meninger og verdier påvirker deres skjønnsbruk. Dette er interessant med tanke på denne studiens fokus på individuelle forholds betydning for skjønnsutøvelse. Lipsky (2010:23) understreker at bakkebyråkrater er mennesker som kan antas å forme personlige meninger om klientene de møter i sitt arbeid, og hvorvidt disse fortjener tjenestene de har distribusjonsmakt over. Winter og Nielsen (2008:106) argumenterer for at delegering av skjønnsmyndighet bærer med seg mulighet for at bakkebyråkrater kan «løpe med politikken». Altså, fatte beslutninger og vurderinger som ikke samsvarer med politikkenes formål.

På bakgrunn av ovennevnte utfordringer, kan man undre seg over hvorfor profesjoner blir delegert skjønnsmyndighet i sitt arbeid. Skjønn omtales imidlertid som et nødvendig verktøy for bakkebyråkraten. Graden av ubestemthet i deres arbeidshverdag og mangelen på handlingsregler som kan fange opp enkeltmenneskers behov, munner ut i behovet for skjønn i deres vurderinger (Heum, 2014; Leer-Salvesen:2015; Winter og Nielsen:2008). Dette eksemplifiseres av lærerrollen. Lærere forholder seg til et mangfold av barn i sin arbeidshverdag med unike personligheter og forskjellige hjemmeforhold. På tross av at læreres praksis føres av lovverk, instruksjer og regelverk kan ikke dette ventes å dekke alle variablene yrkesutøveren møter på i praksis. Skjønn fungerer således som en forutsetning for individualisert behandling av elever, og utgjør en viktig del av læreres verktøykasse, som fyller gapet mellom regelverk og praksis (Heum, 2014).

4.2.3. Arbeidsvilkår og atferd

Som nevnt er hovedargumentet i Lipsky (2010) sin bakkebyråkratteori at det eksisterer en rekke felles arbeidsvilkår som preger deres profesjonsutøvelse, herav manglende ressurser, motstridende mål og konfliktfylte roller. Disse vil gjennomgå kort i det videre, med den hensikt å kontekstualisere presentasjonen av forklaringsmodeller for bakkebyråkratatferd, i slutten av dette delkapitlet.

Bakkebyråkraters vurderinger fattes i situasjoner som kjennetegnes av utilstrekkelige ressurser for å møte klienters behov. Denne mangelen på ressurser kan være av organisatorisk, økonomisk eller personlig karakter. Bakkebyråkrater kan påvirkes av organisasjonens prioriteringer av visse arbeidsområder, eller organisatoriske målsettinger i henhold til tidsbruk. Slike organisatoriske målsettinger er gjerne i strid med bakkebyråkrats individuelle behandling av klienter og kan resultere i standardisering av deres beslutninger (Grung.2008:17; Aasetre, 2013:23-24). Lærere skal forholde seg til mange elever i løpet av en arbeidsdag, og opplever trolig et tidspres. I følge Lipsky (2010) kan ubalansen i forholdet mellom klienter og ansatte befeste mangelen på ressurser i bakkebyråkrats arbeid. Personlige ressurser som kunnskap og kompetanse kan også være manglende i bakkebyråkrats arbeid. Dette er interessant med tanke på at forskningsoversikten i kapittel 3 viste at det råder mangel på

kunnskap og kompetanse blant lærere om tolkning og anvendelse av regelverket om meldeplikten.

I følge Lipsky (2010) preges bakkebyråkraters av en relativt høy grad av usikkerhet som følge av deres sammensatte ansvarsområde. De forventes å utøve en dobbeltrolle som kan oppleves som konfliktfylt. De skal både avhjelpe og kontrollere sine klienter. I følge Lipsky (2010) vil bakkebyråkraten ofte velge sitt yrke med et ønske om å fungere som en advokat og beskytter for sine klienter. Dette idealet kan være utfordrende å kombinere med deres rolle som kontrollør. Terum (2003) mener at dette kan resultere i en grunnleggende usikkerhet hos bakkebyråkraten. Baklien (2008) sitt studie viste at lærere opplever det som utfordrende å kombinere meldeplikten med sitt ansvar for gode samarbeid med foreldre.

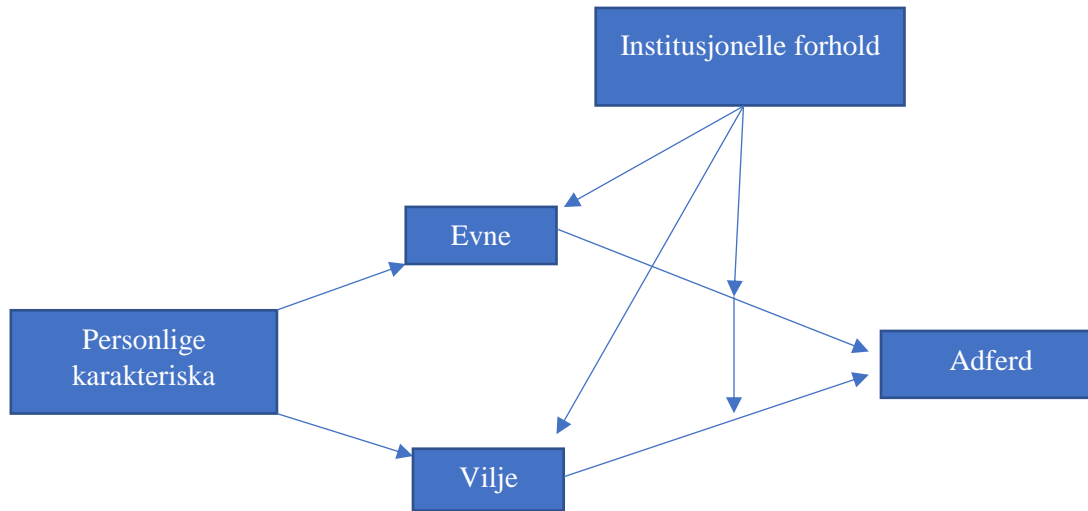
Ovennevnte arbeidsvilkår fører som nevnt til felles bakkebyråkrat atferd. Denne studien søker å forstå læreres atferd eller nærmere bestemt deres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten. Forankret i tidligere forskning på feltet, vil denne oppgaven verken dyrke agent- eller strukturperspektivet, men bygge på en kombinasjon av disse. I likhet med foreliggende empiri (kapittel 3), rammer Lipsky (2010) inn både strukturelle og individuelle forhold som av betydning for profesjoners skjønsmessige handlingsvalg. Winter og Nielsen (2008) presenterer en bred vifte av personlige, strukturelle og situasjonelle forhold som fører og begrenser bakkebyråkraters atferd. Disse forholdene underordnes to kategorier; individuelle og institusjonelle forhold.

Winter og Nielsen (2008:132) argumenterer for at bakkebyråkraters handlingsvalg og beslutninger i iverksettingen av politikk er et helt grunnleggende produkt av deres personlige egenskaper, henholdsvis deres kognitive kapasitet (evne) og interesser (vilje). De skildrer sammenhengen mellom bakkebyråkratenes personlige egenskaper og atferd i sin forklarende atferdsmodell (figur 2). Evne betegner bakkebyråkratenes kognitive kapasitet. Dette individuelle forholdet omhandler bakkebyråkratenes kunnskap og kompetanse i relasjon til eget arbeidsområde, og kapasiteten til å anvende denne kunnskapen (Winter og Nielsen, 2008: 134). I lys av denne oppgavens tematikk, kan det på bakgrunn av Winter og Nielsens modell (2008) antas at læreres vurderinger i bekymringssaker påvirkes av deres kunnskap om lovverk,

forholdene som utløser meldeplikten, og om hvordan en går frem for å sende en bekymringsmelding. Videre kan bakkebyråkraters opplevelse av egen kapasitet være av betydning for deres evne til å anvende denne kunnskapen. Bakkebyråkraters beslutninger vil også føres av deres vilje. Dette individuelle forholdet omfatter aktørens preferanser og interesser. En lærers vurdering vil altså muligens preges av profesjonsutøverens tidligere erfaringer med arbeidsområdet, vilje til å bruke tid på saken og/eller personlige holdninger og meninger om sakens innhold eller meldeplikten generelt. Det bør også nevnes at bakkebyråkraters personlige karakteristika blir viet oppmerksomhet av Winter og Nielsen(2008). De mener nemlig at forhold som ligger utenfor arbeidsplassens rekkevidde, som utdanningsbakgrunn, kjønn, alder og ansiennitet vil kunne påvirke bakkebyråkraters evne og vilje, og dermed også beslutninger.

Winter og Nielsen (2008) hevder at bakkebyråkraters iverksettingsatferd også vil føres av institusjonelle rammer, som lovgivningsgrunnlag, organisasjonskultur og ressurser. Disse faktorene kan ha både styrende og begrensende effekt for skjønnsutøvelsen (Winter og Nielsen ref. i Ihle, 2012:13-14). Lovgivningsgrunnlaget betegner lover, regelverk, veiledninger og rundskriv som omringer og definerer bakkebyråkraters handlingsrom. Lovgivningsgrunnlaget vil være begrensende for skjønnet som utøves siden disse setter rammer for hvordan beslutninger skal fattes. Ledelsesstil og instrumenter er styrende for skjønnsutøvelsen, siden ledes prioriteringer, organisering av arbeid og delegering av ansvar kan påvirke ansatte i visse retninger. Organisasjonskultur er sosiale normer og verdier som dannes av ansatte og lederne. Denne kan virke førende på ansattes adferd. Ressurser innebærer midlene en organisasjon har til rådighet, noe som både kan begrense og styre skjønnsutøvelse (Winter & Nielsen,2008).

Figur 2. Forklarende modell av bakkebyråkratitferd



(Winter og Nielsen, 2008: 139)

Paralleller kan trekkes mellom Winter og Nielsen (2008) sin kartlegging av individuelle og institusjonelle forhold, og Martinussens (1985:194) systematisering av føringer og rammebetingelser for handlingsvalg. Med utgangspunkt i Martinussen sitt rammeverk har Baklien (2008) illustrert hvordan betingelser knyttet til aktører og strukturer fungerer som barrierer eller føringer i iverksettingen av politikk. Baklien (2008:5) understreker at profesjoners beslutninger aldri foregår i et vakuum. På den ene siden vil bakkebyråkraten påvirkes av strukturbetingelser; ressurser, arbeidsdeling, autoritetsfordeling og kommunikasjonsstrukturer. På den andre siden vil bakkebyråkratens handlingsvalg preges av aktørbetingelser; holdninger, kunnskap og interesser. Disse betingelsene er bestemmende for aktørers handlingsrom og beslutninger.

Baklien (2008) tilbyr en utbrodering av de strukturelle forholdene som presenteres av Winter og Nielsen (2008). Arbeidsdeling innebærer organiseringen av arbeidsoppgaver; altså hvem som skal gjøre hva, mens autoritetsfordeling omhandler beslutningsmakt i arbeidsoppgaver; altså hvem som bestemmer hva. En vanlig hypotese er at hvis det råder uklarhet rundt arbeidsdeling og autoritetsfordeling vil dette påvirke kvaliteten i bakkebyråkratens arbeid (Baklien, 2008:22-23). Dette er et interessant punkt for mine analyser, med tanke på offentlige dokumenters argumentasjon for at skoler skal ha klare rutiner for meldeplikten. Med bakgrunn

i teorien kan en anta at skolene med formelle fastlagte prosedyrer i høyere grad utøver sin meldeplikt i tråd med lovverkets intensjoner. Kommunikasjonsstruktur omhandler hvorvidt bakkebyråkraters arbeidsplass preges av åpen eller lukket informasjonsdeling. Baklien (2008:22-23) understreker viktigheten av tydelig kommunikasjon om politiske vedtaks formål og om bakkebyråkraters rolle i å oppnå dette. Hvis lærere ikke har forståelse av meldepliktens hensikt og at de er pålagt å melde bekymring, kan det tenkes at de kan «de løpe med politikken» jf. Winter og Nielsen (2008:106).

Både Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008) rammer inn beslutninger som resultatet av samspill mellom individuelle føringer og strukturelle rammer. Med studiets formål til grunn, å avdekke forhold av betydning for læreres skjønnsmessige vurderinger opp imot meldeplikten, tilbyr bidragene et passende analysegrunnlag. Analyse av hvordan skjønnsutøvelse påvirkes av individuelle og strukturelle forhold vil ta utgangspunkt i Winter og Nielsen (2008) sin modell, supplert av Baklien (2008) sitt rammeverk.

4.3. Presisering av forskningsspørsmål og operasjonalisering av teori

Denne oppgaven stiller seg bak Grimen, referert i Kvam (2014:11) sin påstand om at «skjønnets sine epistemiske og strukturelle sider henger sammen». Delegeringen av handlingsfrihet skjer på bakgrunn av tillit til at profesjoner kan fatte handlingsvalg basert på grunnlagt resonnering. Litteraturen om skjønn som epistemisk og strukturell dimensjon har bidratt til å avgrense studiens fokus, og presisere hva som menes med «*Hvordan utøver lærere skjønn*» i problemstillingens første ledd gjennom formulering av forskningsspørsmål 1 og 2;

1. *Hvordan utøver lærere skjønn som resonneringsform, i henhold til Grimens teori (2012) i bekymringssaker?*

Dette forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i Grimen (2012:4) sin beskrivelse av skjønn i epistemisk forstand. Epistemisk skjønn innebærer praktisk resonnering ut fra «skildring av en situasjon i kombinasjon med en norm». I lys av Grimen (2012:4) sin forenkling av Toulmins argumentasjonsmodell bør en lærers handlingsvalg (h) bygge på avveininger av forhold i

situasjonsskildingen (s), opp imot garantister, eller normer (n) som tilsier hva som er riktig valg i situasjonen. Det vil undersøkes hvordan lærere resonnerer i sine vurderinger av barns omsorgssituasjon og hvordan de avveier spesifikke forhold ved situasjoner opp imot normative holdepunkter for å komme frem til en begrunnet beslutning.

2. *Hvordan utøver lærere skjønn som delegert myndighet, i henhold til Dworkin (1978) i bekymringssaker?*

Dette forskningsspørsmålet vil forholde seg til læreres skjønnsutøvelse i strukturell forstand, altså skjønn som en delegert myndighet til å tolke situasjoner og ta beslutninger innenfor et visst rammeverk (Handeland, 2012). Studien vil søke å skape forståelse av hvordan skjønn utøves innenfor, og formes av det normative rammeverket det omringes av. Utredning av de normative kildene som informerer og regulerer læreres handlingsvalg i vignettsakene, vil bidra til forståelse av læreres skjønnsutøvelse i strukturell forstand, og dermed bidra til besvarelsen av problemstillingens første ledd.

Videre har bakkebyråkrat-teorien, herav Winter og Nielsen (2008), og Baklien (2008) bidratt til en presisering av hva som menes med individuelle og strukturelle forhold i problemstillingens andre ledd; *Hvordan påvirkes læreres skjønnsutøvelse av strukturelle og individuelle forhold?* Litteraturen om bakkebyråkraten har munnet ut i formulering av forskningsspørsmål 3 og 4;

3. *Hvordan preger individuelle forhold, i henhold til Winter og Nielsens (2008) og Bakliens (2008) teori, læreres vurderinger av barns omsorgssituasjon?*

Dette forskningsspørsmålet presiserer hva som menes med individuelle forhold i problemstillingens andre ledd. Winter og Nielsens (2008) atferdsmodell rammer inn individuelle forhold, herav evne og vilje som førende for bakkebyråkraters skjønnsmessige vurderinger. Evne betegner bakkebyråkratenes kunnskap og kompetanse, mens vilje omfatter interesser og preferanser. Baklien (2008) iverksettingsmodell definerer i tillegg holdninger som

en påvirkningsfaktor for beslutninger. I tillegg vil denne oppgaven ta stilling til personlige forhold som utdanningsbakgrunn, kjønn, alder og ansiennitet, som i henhold til Winter og Nielsen (2008) vil kunne påvirke bakkebyråkratens evne, vilje og dermed også deres vurderinger.

4. *Hvordan preger strukturelle rammer, i henhold til Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008) læreres vurderinger av barns omsorgssituasjon?*

Dette forskningsspørsmålet avgrenser formuleringen institusjonelle rammer i problemstillingens andre ledd. Winter og Nielsen (2008) sin atferdsmodell definerer strukturelle rammer som lovgivingsgrunnlag, organisasjonskultur og ressurser som styrende og begrensende for skjønnsutøvelse (Winter og Nielsen ref. i Ihle, 2012:13-14). Bakliens (2008) modell identifiserer i tillegg arbeidsdeling, autoritetsfordeling og kommunikasjonsstrukturer som av betydning for aktørers beslutninger.

I dette kapitlet har flere nyttige referansepunkter for belysning av problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål blitt presentert. For å gjøre teoretiske fenomener konkrete eller målbare kreves imidlertid operasjonalisering. Operasjonalisering handler om å avgrense fenomenene til spesifikke faktorer; variabler (Befring, 2007). Disse variablene vil videre danne basis for utformingen av datainnsamling. Nedenfor presenteres oversikten over analytiske faktorer som skal brukes for å forklare og forstå problemstillingen, altså hvordan lærere utøver skjønn i sine vurderinger i henhold til meldeplikten og hvordan skjønnsutøvelse påvirkes av strukturelle og individuelle faktorer. Tabell 1 inneholder variabler for undersøkelse av skjønn i strukturell og epistemisk forstand, mens tabell 2 omfatter variabler for undersøkelse av individuelle og strukturelle forholds påvirkning på læreres skjønnsutøvelse. Variablene bygger på begrepene gjennomgått og forklart i kapittel 2; rammer og føringer for skjønnsutøvelse og definisjoner av teoretiske begreper gjennomgått i dette kapitlet.

Tabell 1: Operasjonalisering av strukturell og epistemisk skjønnsutøvelse jf. Grimen (2012) og Dworkin (1978)

Skjønn som delegert myndighet:	Skjønn som resonneringsform
<p>Uttrykk for hensyn til normative strukturer og rammer i vurderingene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulerende lovverk • Offentlige styringsdokumenter • Samfunnsmandat og rolle • Kontrollmekanismer 	<p>Hvorvidt begrunnelse for vurdering forankres i:</p> <p>Observasjoner:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sakstrekk <p>Regler og normer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulerende lovverk • Organisatoriske rutiner • Innhold i utdanning • Offentlige styringsdokumenter • Samfunnsmandat og rolle • Kontrollmekanismer • Profesjonsetiske standarder

Tabell 2: operasjonalisering av strukturelle og individuelle forhold jf. Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008)

Forhold	Operasjonalisering
Evne	<p>Kunnskap om:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lovverk -Forholdene som utløser meldeplikt -Fremgangsmåte <p>Opplevelse av:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Egen kapasitet i meldesaker
Vilje	<ul style="list-style-type: none"> -Meninger om barnevernet, meldeplikten -Holdninger til barnevernet, meldeplikten -Erfaringer med barnevernet, meldesaker

Forhold	Operasjonalisering
Ressurser	- Tid til rådighet - Opplæring, kurs - Kollegial støtte
Lovgivningsgrunnlag	-Lovverk, rundskriv og veiledere og læreres forståelse av disse
Ledelsesstil og instrumenter er	-Arbeidsdeling (rutiner) -Ledelsens prioriteringer og holdninger -Fordeling av beslutningsmakt og ansvar
Organisasjonskultur	- Kollegiale normer og holdninger - Kommunikasjon

4.4. Oppsummering

I dette kapittelet har oppgavens teoretiske rammeverk blitt presentert. Studien vil ta utgangspunkt i profesjons- og bakkebyråkratteori. Disse perspektivene har bidratt til presisering av studiens problemstilling gjennom formulering av forskningsspørsmål, og videre avgrensning av studiens fokus. Skjønnsutøvelse har blitt avgrenset til å omhandle skjønn i epistemisk (Grimen, 2012) og strukturell forstand (Dworkin, 1978). Studien tar videre utgangspunkt i Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008) sin brede vifte av forhold som påvirker bakkebyråkraters adferd for å utrede hvordan strukturelle og individuelle forhold påvirker deres skjønnsutøvelse. Disse analytiske forholdene har blitt operasjonalisert i henhold til begrepene forklart i kapittel 2. Denne operasjonaliseringen vil ligge til grunn for datainnsamlingsmateriale (kapittel 5), kategorisering av funn (kapittel 6) og analyse (kapittel 7).

5. Forskningsdesign

I dette kapitlet vil studiens forskningsdesign presenteres. Forskningsdesignet utgjør planen for fremskaffing av kunnskap om fenomenet som studeres og sammenhengen mellom de ulike komponentene i forskningsopplegget (Maxwell, 2005:4). I utformingen av studiens forskningsdesign har en rekke metodiske valg og avveininger blitt foretatt. I det videre vil disse avveiningene redegjøres for. Designet for denne studien er utformet med vekt på studiens formål **1)** bidra til forståelse av læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten, og **2)** bidra til innsikt i hvordan individuelle og strukturelle forhold påvirker profesjonsutøvernes skjønnsutøvelse. Videre har tidligere forskning og oppgavens teoretiske forankring informert metodiske valg (Ringdal, 2014:105). I det videre vil disse avveiningene gjøres rede for. Forskningsdesignets forskjellige komponenter og sammenhengen mellom disse vil forklares. Innledningsvis vil studiens vitenskapsteoretiske tilnærming redegjøres for. Videre vil arbeidets forskningsstrategi, i form av casestudie-tilnærming presenteres og planen for datainnsamling vil redegjøres for. For å sikre transparens vil også steg i denne prosessen som ikke gikk som planlagt gjengis og metodiske fallgruver vil bli tatt stilling til.

5.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

En studies vitenskapsteoretiske posisjon bør ifølge Waltz (1979:13) danne grunnsteinen i et forskningsdesign; «it makes no sense to start the journey that is to bring us to an understanding of a phenomenon without asking which methodological routes might possibly lead us there». Samfunnsvitenskapelige tenkemåter, eller metodologi rammes inn av Moses og Knutsen (2012) som verktøykasser som inneholder bestemte metodiske verktøy og ulike forståelser av verden. Det eksisterer en rekke tilnærminger til samfunnsvitenskapelig tenking. Positivismen og konstruktivismen kan imidlertid regnes som de mest fremtredende paradigmene i denne sammenheng. I det videre vil disse to paradigmene kort gjennomgå, med hensikt om å posisjonere denne studiens vitenskapsteoretiske forankring, og herav legge grunnsteinen i forskningsdesignet.

Kort oppsummert bygger positivistisk vitenskapsteori på antagelsen om at det eksisterer en objektiv virkelighet uavhengig av vår opplevelse av den, og at vi kan få tilgang til denne verden ved å tenke, observere og gjengi våre opplevelser grundig. Fra et positivistisk perspektiv forventes forsker å kunne avdekke naturlige mønstre og regelmessigheter i verden objektivt ved nøyaktig bruk av metoder for datagenerering. I henhold til denne tankegangen, kan samfunnsvitenskapelige fenomen studeres objektivt og hypoteser kan testes gjennom innsamling av kvantifiserbare data (Moses & Knutsen, 2012:7-9).

I kontrast til positivismen bygger konstruktivistisk vitenskapsteori på en forståelse av verden som sosialt konstruert. Med andre ord legger konstruktivismen til grunn at verden ikke kan studeres objektivt og at fortolkninger er en forutsetning for forståelse av de fenomener som studeres. En konstruktivistisk tilnærming bygger som oftest på kvalitative metoder og munner ut i beskrivende eller fortolkende studier av menneskers atferd eller handlinger (Moses & Knutsen, 2012:7-9). Denne undersøkelsen legger til grunn at læreres skjønnsutøvelse kan påvirkes av deres subjektive verden i form av strukturelle og individuelle forhold. I tråd med konstruktivistisk metodologi bygger studien i hovedsak på kvalitative vurderinger. Datainnsamlingen vil munne ut i tekstlig materiale som vil fortolkes i henhold til teoretisk rammeverk for å belyse den aktuelle problemstillingen. I lys av oppgavens konstruktivistiske perspektiv, regnes det som naturlig at denne fortolkningen vil kunne bære preg av egen oppfattelse og forståelse og at en annen forsker vil kunne tolke datamaterialet annerledes.

5.2. Kvalitativt casestudium

Metoder innen samfunnsvitenskapelig forskning deles vanligvis inn i to kategorier tilhørende kvalitative eller kvantitative forskningsstrategier. Valg av forskningsstrategi avhenger av hvilken forståelse av fenomenet som studeres en søker å oppnå. Denne studiens formål og problemstilling peker i en kvalitativ retning. Kvalitative opplegg regnes som egnet for å oppnå forståelse i dybden av problemstillinger som søker å besvare «hvordan-spørsmål» (Ringdal, 2014:24). Som redegjort for i kapittel 3 foreligger det få studier i norsk kontekst som utreder læreres skjønn i henhold til deres lovpålagte meldeplikt. Det eksisterer altså et kunnskapshull på feltet som denne studien søker å belyse. Studiens kvalitative tyngdepunkt bygger på at dette regnes som en hensiktsmessig tilnærming for «å bryte nytt land» (Grimen, 2000:200), altså for

undersøkelse av fenomener som det eksisterer lite empirisk kunnskap om. I tillegg søker denne studien å få innsikt i læreres vurderinger i henhold til et tema som kan oppleves som sensitivt. Dette har også underbygget valg av kvalitativ forskningsstrategi som muliggjør et deltakerperspektiv i datainnsamlingen (Tjora, 2017). Som redegjort for representerer kvantitative faktorstudier en metodisk tendens innen studier av profesjoners skjønnsutøvelse. Denne studien skiller seg fra denne tradisjonen og vil ikke søke å produsere kvantitativ kunnskap som kan generaliseres fra «noen» til «alle». Det bør imidlertid nevnes at studiens metodiske opplegg består av et begrenset kvantitativt preg. Datainnsamlingen produserte noe målbar empiri, som vil fremstilles kvantitativt. Formålet med denne fremstillingen er å supplere kvalitativ innsikt i informantenes skjønnsutøvelse. Det kvantitative inntaket kan ikke regnes som grunnlag for forståelse i bredden av den større lærerpopulasjonen basert på studiens antall informanter (n=16).

Casestudier er en utbredt form for avgrensning innen kvalitative studier. En case kan beskrives som et tilfelle eller en enhet av fenomenet som studeres, mens en casestudie innebærer å studere en eller flere enheter i sine naturlige omgivelser med det formål å generalisere funn til det større universet en ønsker å si noe om (Tjora, 2017:40; Ringdal, 2014:170). Universet jeg ønsker å si noe om er læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten. For å oppnå dette avgrenses det empiriske arbeidet til 16 lærere ved 8 enkeltskoler i Bergen kommune. Disse skolene og tilhørende informanter utgjør tilfeller av fenomenet som ønskes forståelse av. Studiens forskningsspørsmåls teoretiske forankring har informert avgrensingen av det empiriske arbeidet i form av casestudie.

Casestudium betegnes som passende for grundig utforskning av teori (Tjora, 2017:40-42). Dette er en fleksibel tilnærming egnet for dyptgående innsikt i sammensatte tema. Skjønnsutøvelse har blitt utredet som et sammensatt fenomen, som er lite forsket på. En bør derfor ta høyde for at uventede funn av relevans kan forekomme. Å gjennomføre en kvalitativ casestudie gir forsker fleksibilitet (Tjora, 2017). I henhold til denne studien åpner denne tilnærmingen for at struktur- og aktørforhold av betydning for læreres skjønsmessige vurderinger utenom de som fremkommer i oppgavens teoretiske rammeverk kan identifiseres. Dette designet vil altså muliggjøre undersøkelse og utvikling av teori.

Når en fatter beslutninger i utformingen av forskningsdesign, er det viktig å være bevisst på metodiske svakheter og fallgruver. Kvalitativ forskning blir gjerne kritisert for å ikke kunne generaliseres på lik linje med kvantitativ måling. Denne oppgaven stiller seg bak Grimen (2000:202-204) sin argumentasjon om at kvalitative studier kan oppnå sosiologisk, heller enn statistisk representativitet. Denne studien vil søke å oppnå sosiologisk representativitet og herav å si noe generelt om lærerpopulasjonens skjønnsutøvelse ved å gjengi informanternes uttalelser og refleksjoner på en troverdig, gjenkjennelig og forståelig måte. Forskningsopplegget gir grunnlag for mer enn beskrivende konklusjoner (Yin, 2003), og har en «ambisjon om å komme frem til en forståelse som peker ut over prosjektet» (Thagaard, 2013:188). En annen kritikk mot kvalitative casestudier er at det foreligger en tendens til at de bekrefter de hypoteser som forsker tar utgangspunkt i (Flyvbjerg, 2006:234). Hvorvidt bias-problemer preger denne tilnærmingen i større grad enn i andre forskningsstrategier er omstridt. For å motvirke bias-problemer i et hvert forskningsopplegg, er det sentralt å være åpen for uventede funn som står i motsetning til teoriinformerte antagelser.

5.3. Datainnsamling

Datainnsamlingen foregår i to perioder. Den første fasen er en forundersøkelse, hvor lovverk og styringsdokumenter gjennomgås for å danne en oversikt over rammer for læreres skjønnsutøvelse i meldeplikten. Forundersøkelsen er i hovedsak komplementær, i den forstand at den har som hensikt å informere den etterfølgende hovedundersøkelsen. En del av forundersøkelsen gikk ikke som planlagt, men for å sikre studiens transparens er det viktig å også legge frem uforutsette elementer. Hovedundersøkelsen innebærer datagenerering gjennom vignettintervju med 16 informanter ved 8 skoler i Bergen kommune. Metoden for datainnsamling; vignettintervju vil presenteres og utformingen av datainnsamlingsmateriale vil redegjøres for. I tillegg vil gjennomføringen av intervjuene skildres.

5.3.1. Forundersøkelse og utvalgsstrategi

Forundersøkelser anvendes gjerne for å få en oversikt over fenomenet en studerer (Grimen, 2000). Denne studiens tematikk; skjønnsutøvelse og lovpålagt meldeplikt stilte for det første krav til kunnskap om føringer og restriksjoner som et grunnlag for videre datainnsamling. I

denne hensikt ble blant annet lovdata, Utdanningsdirektoratets, og barnevernets nettsider anvendt. Oversikten over rammer og føringer i kapittel 2 er resultatet av denne undersøkelsen.

Videre var hensikten å gjennomføre korte informantintervju med rektorer for å muliggjøre et strategisk utvalg av skoler og informanter. For å muliggjøre belysning av forskjeller i skjønnsutøvelse blant lærere som forholder seg og ikke forholder seg til formelle organisatoriske rutiner rundt meldeplikten, var det planlagt å inkludere et likt antall skoler med formelle rutiner og uformelle rutiner.

Alle skolene i Bergen kommune er oppført alfabetisk på Bergen kommune sine nettsider. Det er 60 barneskoler i kommunen. Jeg forsøkte opprinnelig å finne konkret informasjon om elevtall på hver skole, men det viste seg at mange av skolene ikke har oppdatert denne informasjonen på sine websider. Med dette til grunn brukte jeg Bergen kommune (2015) sin elevtallsprognose for å kartlegge skolene i henhold til dette kriteriet. Jeg kontaktet to skoler av noenlunde lik skolestørrelse av gangen via epost. Alt i alt ble 30 skoler kontaktet for intervju med rektor. 15 av disse skolene ga ingen tilbakemelding. Resten takket nei til å delta i studien av ulike grunner. Noen rektorer stilte seg positive til studien, men ville ikke pålegge lærere å delta i intervjuer. Andre rektorer hadde ikke tid til intervju, mens et flertall viste til at de fikk så mange forespørsler fra studenter at de sa seg nødt til å si nei.

I samråd med veileder ble det foretatt en justering i utvalgsstrategi. Rektorenes manglende villighet til å delta i en informerende forundersøkelse resulterte i at jeg anså det som mer hensiktsmessig å hoppe over dette leddet i datainnsamlingen. Som nevnt bygger dette studiet på et fleksibelt forskningsopplegg hvor jeg forventet å måtte foreta endringer underveis. Jeg kontaktet lærere direkte via epost med vedlagt samtykkeskjema og via telefon. Når en informant sa seg villig oppfordret jeg dem til å spørre en eller flere kolleger om også å delta i studien. Dette tilsvarer en bekvemmelighetsstrategi. Denne formen for utvelgelse regnes som mindre egnet for å sikre casers overførbarhet, men dette var en nødvendig justering i forskningsarbeidet for å sikre datagenerering (Grimen, 2000).

Gjennom ovennevnte bekvemmelighetstilnærming, sa 16 lærere som arbeider i 1.-7. klasse ved 8 ulike skoler seg villig til å delta i studien. Skolene er ujevnt fordelt i henhold til elevtall, og hvorvidt det foreligger formelle eller uformelle rutiner rundt bekymringsaker. Videre kom det frem i analysen av datamateriale at informantene er ujevnt fordelt på bakgrunnsvariabler som kjønn, utdanning, ansiennitet og erfaring med meldesaker. Denne skjevheten er noe som må tas forbehold for i vurdering av studiens representativitet og validitet. De fleste skolene i utvalget stilte med 2 informanter. En skole stilte kun med en informant, og en annen med seks. Igjen er dette en skjevhet som må tas høyde for i studien. Videre kan det foreligge en skjevhet i utvalget i henhold til informantenes interesse for temaet. Jeg vurderer det som sannsynlig at lærerne som takket ja til deltagelse er lærere med interesse for studiens tematikk. Disse skjevhetene og studiens representativitet kunne muligens styrkes gjennom en mer strategisk eller tilfeldig utvalgsstrategi. Denne studien bygger imidlertid på konstruktivismen i sin vitenskapsteoretiske tilnærming og legger til grunn at læreres skjønnsutøvelse ikke kan studeres fullstendig objektivt. Samtidig søker studien å oppnå sosiologisk representativitet og vil kompensere for ovennevnte skjevheter ved å vektlegge gjengivelse av uttalelser og refleksjoner på en troverdig, gjenkjennelig og forståelig måte.

Tabell 3; oversikt over skoler og informanter

Skole	Størrelse	Rutine-meldeplikt	Informanter
S1	A	F	I1, I2
S2	D	F	I3, I4
S3	E	F	I5, I6
S4	C	UF	I7
S5	F	UF	I8, I9
S6	A	UF	I10, I11, I12, I13, I14, I15, I16

Størrelse: 50-100 elever = A, 100-200 elever = B, 200-300 elever = C, 300-400 elever = D, 400-500 elever = E, 500-600 elever = F

Rutine-meldeplikt: UF = Uformell, F = Formell

5.3.2. Hovedundersøkelse

For å belyse studiens problemstilling anvendes metoden vignettintervju. Kvalitative intervjuer beskrives som velegnet for å få tilgang til informanters refleksjoner, fortolkninger og meninger. Videre tilrettelegger bruk av innledende vignetter at informanter kan dele sine tanker om et sensitivt tema på en upersonlig og derfor lite truende måte. I det videre vil vignett- og intervjumetoden redegjøres for. Videre vil utformingen av vignettene, intervjuguide og gjennomføringen av hovedundersøkelsen gjengis. Fremgangsmåte for koding og analyse av datamaterialet vil så gjennomgå etterfulgt av drøfting av etiske hensyn og dataens kvalitet.

5.3.2.1. Vignettintervju

Vignettmetoden beskrives som «særlig egnet til å fremskaffe kunnskap om profesjonelles forestillinger, vurderinger, begrunnelser og stillingtagen» (Oterholm, 2015). Intervjumetoden skildres som en fruktbar fremgangsmåte for å oppnå «kunnskap om deltagerens tanker, meninger og erfaringer» (Oterholm, 2015). Denne studiens konklusjoner bygger på en kombinasjon av disse metodene for datainnsamling. For å belyse læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten og strukturelle og individuelle forholds påvirkning i denne sammenheng gjennomføres vignettintervjuer. Ved å presentere og be informanter ta stilling til fiktive saker relatert til fenomenet man er interessert i å belyse, og videre utrede deres besvarelser i form av et semistrukturert intervju, kan forsker få god innsikt i refleksjoner og argumenter som ligger bak informantenes beslutninger (Ejrnæs & Monrad, 2012:13; Terum ref. i Leer-Salvesen 2015:47).

Som illustrert i kapittel 3 er den kvantitative vignett-tilnærmingen dominerende innen studier på profesjoners skjønnsutøvelse. Denne studien søker å bidra til behovet for kvalitativ kunnskap på feltet, ved å vektlegge innsamling av kvalitativ data. I henhold til studiens problemstilling regnes denne tilnærmingen som fruktbar. Studien søker innsikt i informanters resonnement (forskningsspørsmål 1) og forhold av betydning for deres skjønnsutøvelse (forskningsspørsmål 2, 3 og 4). Kvalitative vignetter med åpne spørsmål innebærer muligheten for at informanter kan dele sine refleksjoner og tanker rundt vignettinnholdet på en nyansert måte. Samtidig vil

vignettene bære et begrenset kvantitativt preg i form av noen lukkede spørsmål, som vil kunne ut i målbare data som kan sammenlignes.

Videre kan vignetter anvendes vertikalt og horisontalt (Jegerby 1999:32). Den horisontale tilnærmingen innebærer korte fiktive historier. De uavhengige variablene omfatter personlige forhold eller situasjonstrekk ved karakterene i vignettene (Ejrnæs & Monrad, 2012: 93-100). Den vertikale tilnærmingen innebærer lengre historier som gjerne foregår i ulike faser, med flere etterfølgende spørsmål. De uavhengige variablene er ved denne tilnærmingen personlige karakteristika ved informantene (Ejrnæs & Monrad, 2012:107-110). Denne studien anvender en vertikal tilnærming på bakgrunn av Ejrnæs og Monrad (2012) sin beskrivelse av denne som egnet til undersøkelse av ulike forholds betydning for profesjoners vurderinger. Med dette til grunn vil jeg ta i bruk vertikale vignetter med flere etterfølgende intervju spørsmål omhandlende vurderingen av hver vignett, og informantens generelle meldepraksis. Denne tilgangen åpner for undersøkelse av hvorvidt informantene er enige om hva som er riktig handlingsvalg i sakene og om det foreligger variasjon i deres vektlegging av sakstrekk. Ved å stille spørsmål som belyser informantens personlige karakteristika muliggjøres også innsikt i mønstre mellom disse variablene. Utvalgets størrelse begrenser imidlertid en slik testing sin kapasitet til å trekke konklusjoner utover populasjonen i utvalget.

Intervjuene er fleksible i sin struktur; rekkefølgen av spørsmål er ikke fastlagt, men samtidig tas det utgangspunkt i en intervjuguide for å sikre at alle relevante aspekter som ønskes belyst dekkes (Thagaard, 2013:89). Denne formen for intervju betegnes som semistrukturert. En metodisk styrke er at denne tilnærmingen gjør det mulig for intervjuer å følge opp informantens utsagn og fortellinger underveis i samtalen for å sikre at de viktigste elementene dekkes. Thagaard (2013) påpeker at åpenhet for temaer og historier som informanten bidrar med er en forutsetning i denne metoden. Intervjueren må i tillegg være fokusert på hvilken informasjon som er av betydning og holde et visst fokus på elementene av interesse (Thagaard, 2013)

Flere bidragsytere understreker at en risiko ved vignettmetoden er at resultatene sier mer om hva respondentene tror de vil gjøre, enn hva de faktisk ville gjort (Ejrnæs & Monrad, 2012)

(Leer-Salvesen, 2015:57). Av denne grunn er det viktig å ikke ukritisk «sette likhetstegn mellom respondentenes vurderinger av vignetter og deres faktiske erfaringer» (Leer-Salvesen, 2015:57). Den største risikoen ved å kun bruke vignetter i forskningsarbeid er altså at svarene til informantene avviker fra deres vurderinger i den virkelige verden. Jeg mener denne studien kompenserer for denne risikoen ved også å stille informanter spørsmål om virkelige erfaringer, og sin generelle meldepraksis. Jeg deler Leer Salvesen (2015:42) sitt syn på vignetter som egnet til å belyse «enkelte dimensjoner ved det komplekse fenomenet skjønnsutøvelse» og utøver dermed forsiktighet med å trekke konklusjoner basert kun på vignettene.

På tross av ovennevnte begrensninger har vignettmetoden flere styrker som kan tjene formålet i mitt studie. Ved bruk av vignetter kan en beskrive situasjonen som informanten bes om å ta stilling til nøye. Ved å kontekstualisere vurderingen gjennom skildringer av situasjoner som informantene møter på i sin hverdag, kan man engasjere respondentene og avdekke virkelighetsnære vurderinger (Ejrnæs & Monrad, 2012). Videre bør det nevnes at læreres vurderinger rundt meldeplikten kan oppleves som et sensitivt tema for informantene. Vignettens fortrinn i forhold til spørreundersøkelser er at respondenter utfordres til å ta stilling til normative situasjoner på en mindre truende måte gjennom fiktive caser.

I følge Ejrnæs og Monrad (2012) er det hensiktsmessig å unngå å stille spørsmål om respondenters personlige erfaringer eller handlingsmønster. Denne studien utøver derfor forsiktighet i intervju spørsmålene som omhandler dette. Det understrekes at det er opp til informantene om de vil dele erfaringer eller ikke. Siden bekymringsmeldinger og vurderinger rundt dette kan regnes som et sensitivt tema er det passende at semistrukturerte intervjuer åpner for at jeg kan vise forståelse og gi informanten positiv tilbakemelding. Det er samtidig viktig å ikke lede informanter i visse retninger og å være mest mulig nøytral. En annen fordel med metoden er at den gir gode muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål og er på denne måten mer fleksibel enn strukturerte intervjuer. Videre kan intervjuene sikre validiteten av funn siden metoden innebærer muligheten til å «få mer grundigere refleksjoner rundt spesielt interessante svar» (Leer-Salvesen, 2015:45).

5.3.2.2. Utforming av Vignetter og intervjuguide

Studiens tre vignetter og intervjuguiden bestående av 12 spørsmål er utformet parallelt. En sterk forbindelse mellom disse metodene er et viktig hensyn siden de fiktive sakene danner konteksten for intervjuet (Ejrnæs og Monrad: 2012). I følge Jegerby (1999) skal vignetter utformes med forankring i den virkelige verden. Med andre ord må de hypotetiske sakene som presenteres i vignettene være realistiske og virkelighetsnære. I følge Erjnæs og Monrad (2012) er et grunnleggende prinsipp at vignetten skal romme beskrivelse av forholdene som ønskes belyst i studiets problemstilling. Med andre ord skal vignetter inneholde teoretisk relevante problemstillinger og samtidig gi mening for respondentene som skal ta stilling til disse. Ordlyden i vignetten er også av betydning. Det er viktig at språkbruken i vignetter er forståelig for informantene som skal ta stilling til dem. Vignettene bør reflektere vanlige situasjoner. De bør tilby en tilstrekkelig kontekst til at de er forståelige, men bør være vage nok til at deltagerne gir uttrykk for faktorer som influerer deres vurdering (Barter & Renold, 1999). Med andre ord er «fuzzines» styrke for å stimulere vurderinger og avveieing hos informantene (Finch, 1987: 112)

Vignettene i dette studiet inneholder situasjonsbeskrivelser hvor vilkårene for meldeplikt er til stede, jf. barnevernloven (1992) §6-4; henholdsvis tegn på atferdsvansker, mishandling og omsorgssvikt. For å sikre at disse situasjonsbeskrivelsene er virkelighetsnære, realistiske og forståelige er de utformet i samarbeid med 3 lærere. Innholdet er basert på reelle bekymringssaker som de har møtt i sin arbeidshverdag og som har resultert i tiltak fra barneverntjenesten. Videre er vignettene innhold informert av rundskriv fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017), samt NKVTS (2016) hvor tegn på omsorgssvikt, mishandling og atferdsvansker redegjøres for.

Den første vignetten handler om Lars på 8 år som utviser symptomer på omsorgssvikt jf. Barne- ungdoms- og familiedirektoratets (2017) beskrivelse av typiske tegn på dette. Gutten er innesluttet og har få venner, han er meget kontaktsøkende ovenfor lærer. Lars får tilsynelatende ikke dekket grunnleggende behov, herav stell, påkledning og oppfølging hjemmefra. For å

stimulere informantenes refleksjon og avveining er vignetten gjort noe vag ved at gutten har normal faglig progresjon og at foreldrene har gjort en tilpassing ved kontakt fra lærer.⁷

Den andre vignetten omhandler Per på 8 år som utviser typiske tegn på atferdsproblemer og mishandling jf. NKVTS (2016) sin beskrivelse av fysiske og psykiske reaksjoner som følge av dette. Han utviser reguleringsvansker i form av aggressiv atferd og språkbruk, vanskeligheter med å sitte i ro, og manglende uttrykk for empati. Per uttaler til lærer at han har lært aggressive uttrykk og banneord hjemme. Foreldrene utviser også manglende oppfølging, ved å ikke møte opp til avtaler og utviklingssamtaler. Denne vignetten forventes å bli ansett som noe mer tydelig enn vignetten om Lars, siden det foreligger tegn på to av forholdene i lovteksten kombinert. Samtidig gis saken tvetydighet ved at gutten har normal faglig progresjon.⁸

Den tredje vignetten om Jon inneholder tegn på psykisk mishandling jf. NKVTS (2016) sin beskrivelse av fysiske og psykiske reaksjoner som følge av dette. Gutten utviser symptomer på angst og er sensitiv ovenfor oppfattet fare i form av høye lyder. Saken inneholder uttalelse fra en medelev om foreldres kjefting og samtidig uttalelser fra Jon om foreldres bruk av trusler. I likhet med de andre sakene blir vignetten gjort noe vag ved at gutten har normal faglig progresjon. I tillegg har gutten jevnaldrende venner.⁹

De lukkede spørsmålene i vignettundersøkelsen er formulert i den hensikt å avdekke informantenes vurdering av alvorgrad i sakene, og deres handlingsvalg. Spørsmålene lyder; «Hvordan vurderer du sakens alvorlighet?» og «ville du meldt denne saken til barneverntjenesten?» For å organisere data ble informantene bedt om å forholde seg til en skala fra 0-10 i vurderingen av alvor. De ble tydelig informert om betydningen av verdiene på skalaen, henholdsvis at 0-3 representerte «ikke alvorlig», 4-6 «noe alvorlig», 7-8 «alvorlig» og 9-10 «svært alvorlig». Sistnevnte spørsmål innebar at informantene krysset av sitt handlingsvalg i form av ja eller nei.

⁷ Se vedlegg

⁸ Se vedlegg

⁹ Se vedlegg

Intervjuguiden er utformet med hensikt om å belyse læreres begrunnelse for deres skjønnsutøvelse, herunder handlingsvalget i vignettsakene med utgangspunkt i profesjonsteoretisk inntak. Videre søker en rekke spørsmål å avdekke hvorvidt læreres skjønnsutøvelse påvirkes av individuelle og strukturelle forhold jf. teorien om bakkebyråkraten. Mye tid er brukt på utforming av en grundig teoriinformert intervjuguide som muliggjør besvarelse av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, men samtidig forhindrer at informantene ledes i sine besvarelser i henhold til slik de ønsker å fremstå (Alexander & Becker, 1978). Dette er et meget relevant hensyn i masterarbeidet, siden intervjutemaet kan regnes som sensitivt og informanter gjerne kan føle ubehag ved å begrunne sine handlingsvalg i bekymringsaker. Av denne grunn var det essensielt å informere informantene om at deres besvarelser anonymiseres i masteroppgaven og å bruke mye tid på utformingen av en nøye gjennomtenkt intervjuguide med nøytrale spørsmål. Arbeidet med intervjuguiden bygger på operasjonaliseringen av teoretiske begreper som ønskes belyst. Intervjuspørsmålene i seg selv utgjør således en ytterligere presisering av forholdene i teorien. Det må imidlertid understrekes at intervjuene hadde fleksibel struktur og at spørsmålenes rekkefølge og form ble tilpasset i henhold til informantenes utredelser. For å sikre kvaliteten på spørsmålene har intervjuguiden blitt presentert og kommentert av medstudenter og professorer.

Tabell 4: utforming av intervjuspørsmål med utgangspunkt i operasjonalisering

Begrep	Operasjonalisering	Intervjuspørsmål (IS) Vignettspørsmål (VS)
Strukturelt skjønn	Uttrykk for hensyn til normative strukturer og rammer i vurderingene: <ul style="list-style-type: none"> • Regulerende lovverk • Offentlige styringsdokumenter • Samfunnsmandat og rolle • Kontrollmekanismer 	Ville du sendt en bekymringsmelding til barnevernstjenesten om Lars, Per eller Jon? (VS) Hvorfor er dette riktig valg? (VS)
Epistemisk skjønn	Observasjoner: <ul style="list-style-type: none"> • Sakstrekk Regler og normer: <ul style="list-style-type: none"> • Regulerende lovverk • Organisatoriske rutiner • Innhold i utdanning • Offentlige styringsdokumenter • Samfunnsmandat og rolle • Kontrollmekanismer • Profesjonsetiske standarder 	Hvordan ville du gått frem i saken? (VS) Ville du snakket med ledelsen eller kolleger? (VS) Hvem ville hatt beslutningsmakt i saken? (VS)

<p>Evne</p> <p>Vilje</p>	<p>Kunnskap om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lovverk • Forholdene som utløser meldeplikt • Fremgangsmåte • Opplevelse av: • Egen kapasitet i meldesaker <ul style="list-style-type: none"> • Meninger om barnevernet, meldeplikten • Holdninger til barnevernet, meldeplikten • Erfaringer med barnevernet, meldesaker 	<p>Opplever du at du har tilstrekkelig kunnskap om lovverket, forholdene som utløser meldeplikten? Hvor stammer kunnskapen din fra? (IS)</p> <p>Hva er du trygg på i slike saker, og hva trenger du mer kunnskap om? (VS)</p> <p>Ut i fra din erfaring, er meldeplikten formålstjenlig? (IS)</p> <p>Hva er dine tanker om hva som ville skjedd videre, om en bekymringsmelding blir sendt? (VS)</p> <p>Hvordan vil du beskrive din erfaring med barnevernet og meldesaker? (IS) Hva med dine holdninger og meninger til meldeplikten og barnevernet? (IS)</p>
<p>Lovgivningsgrunnlag</p> <p>Ressurser</p> <p>Ledelsesstil og Instrumenter; Organisasjonskultur;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lovverk, rundskriv og veiledere og læreres forståelse av disse <ul style="list-style-type: none"> • Tid til rådighet • Opplæring, kurs • Kollegial støtte <ul style="list-style-type: none"> • Arbeidsdeling (rutiner) • Ledelsens prioriteringer og holdninger • Fordeling av beslutningsmakt og ansvar • Kollegiale normer og holdninger • Kommunikasjon om meldesaker, meldeplikten 	<p>Når har man grunn til å tro? (IS) Hvem tenker du er ansvarlig for at en sak meldes til barnevernet? (IS) Anvender du lovverk i bekymringssaker? (IS)</p> <p>Opplever du som lærer at du har tid til å få innblikk i barns liv og problemer? (IS) Opplever du at arbeid med bekymringssaker er ressurskrevende? (IS) Hva tror du kollegaer tenker om slike saker/å melde bekymring? (VS)</p> <p>Opplever du å stå alene i slike saker (vignett), eller vurderes de i samarbeid med ledelse/kollegaer? (VS) Hvordan opplever du at ledelsen/overordnet håndterer saker som vurderes meldt til barnevernet? (IS)</p>

5.3.2.3. Gjennomføring av vignettintervju

Intervjuene ble gjennomført over en periode på to måneder ved informantenes skoler. Informantene utviste interesse i forskningstema og var villige til å dele egne opplevelser og erfaringer. Jeg opplevde ikke informanter som ukomfortable med temaet. Vignettsakene vekket interesse og ble beskrevet av informantene som realistiske. Informantene samtykket til deltagelse i studien ved underskrift på samtykkeskjema godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ingen motsa seg at intervjuet ble tatt opp ved bruk av lydopptaker. Intervjuene varte cirka en time. Jeg introduserte først studien og stilte informanter bakgrunnsspørsmål om alder, ansiennitet, utdanning og hvorvidt de hadde erfaring med

meldesaker. Informantene ble så bedt om å lese en og en vignett høyt. Jeg oppfordret dem til å tenke høyt og sette ord på vurderingen av alvor og beslutningen om å melde/ikke melde. Informantene gjorde i stor grad nøye rede for sine vurderinger, og handlingsvalg og dekket mange av intervju spørsmålene i sine forklaringer. Dette stilte krav til meg som intervjuer. Jeg måtte tilpasse intervjuene underveis for å unngå repetisjon, men samtidig sikre at forhold ble tilstrekkelig utdypet. Jeg tok notater i form av stikkord i løpet av intervjuene for å holde en oversikt over temaene som jeg mente krevde videre utdypning. Jeg var imidlertid bevisst på at dette kan ha en distraherende effekt på informanter og forsøkte å begrense dette så mye som mulig. Jeg opplevde informantene som åpne om egne erfaringer, både av negativ og positiv karakter. Flere av informantene ga uttrykk for at de angret på noen beslutninger de hadde fattet i henhold til studiens tema, noe som også tyder på ærlighet. Til tross for at temaet kan oppleves som sensitivt, redegjorde et flertall av informantene for erfaringer på eget initiativ.

5.4. Koding og analyse av data

Vignettintervjuene munnet ut i tekstlig transkriberingsmateriale. Transkriberingsmaterialet ble kodet ved bruk av NVivo 11, som muliggjør opptelling av informanternes henvisninger til noder. Kategoriseringen av datamaterialet i form av noder bygget på oppgavens teoretiske rammeverk. Nodene «rammer» og «saksforhold» ble etablert på bakgrunn av litteraturen om epistemisk og strukturell skjønnsutøvelse (Grimen, 2012) Videre omfavnet nodene «strukturelle forhold» og «individuelle forhold» uttalelser i utdypende intervju som bidro til besvarelsen av forskningsspørsmål 3 og 4 jf. Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008). Det bør nevnes at kategoriene «rammer» og «strukturelle forhold» til dels overlappet hverandre. Disse kategoriene og tendenser i informanternes henvisning til dem vil videre redegjøres for i kapittel 6.

Utvalgets størrelse og følgelig svake representativitet, resulterer i en liten sannsynlighet for å påpeke sammenhenger mellom ulike variabler som ikke kan skyldes tilfeldigheter eller skjevheter. På tross av liten sannsynlighet for statistisk signifikant korrelasjon, ble det kvantitative datamaterialet testet ved bruk av statistikkprogrammet STATA. En enkel lineær regresjonsanalyse av sakenes alvor og informantenes handlingsvalg ble gjennomført. Korrelasjonen i de forskjellige sakene er varierende og en kan ikke observere klare mønstre i

vignettbesvarelsene opp imot hverandre. Dette vil videre utdypes i kapittel 6. En enkel fremstilling av lærernes handlingsvalg og vurdering av alvor i vignettsakene ble produsert gjennom bruk av Excel. Disse funnene vil fremstilles i kapittel 6.1.

5.5. Validitet og reliabilitet

Innen samfunnsvitenskapen utgjør validitet, reliabilitet og generaliserbarhet kvalitetskriterier for forskning (Kvale og Brinkmann 2009). Validitet eller gyldighet handler om en faktisk måler det en vil måle, altså hvorvidt det som forsker ønsker å undersøke virkelig belyses gjennom forskningsdesignet (Ringdal, 2013:248). Ekstern validitet omhandler muligheten for generalisering av funn til den større populasjonen (Grønmo, 2004:233). Studiens utvalg bestående av 16 informanter kan ikke sies å være representativt for den større populasjonen. Denne studien sikter imidlertid på å oppnå sosiologisk, heller enn statistisk representativitet (Grimen, 2000:202-204). Informanters uttalelser og refleksjoner vil gjengis på en troverdig, forståelig og gjenkjennelig måte for å kunne si noe generelt om lærerpopulasjonens skjønnsutøvelse. Videre har forskningsopplegget «ambisjon om å komme frem til en forståelse som peker ut over prosjektet» (Thagaard, 2013:188). Mer spesifikt søker studien å bidra til teori utvikling og behovet for kvalitativ dybdekunnskap på feltet.

Et studiums interne validitet omhandler hvorvidt datagrunnlaget og metodene for datainnsamling er egnet til å besvare formulert problemstilling, altså hvorvidt datamaterialet belyser den virkeligheten som forsker ønsker innsikt i (Grønmo, 2004:233) Denne studien søker forståelse og innsikt i læreres skjønnsutøvelse. Skjønnsutøvelse er et sammensatt fenomen. For å skaffe forståelse av dette fenomenet anvendes metoder som egnes til å anskaffe nyanserte vurderinger og refleksjoner. Vignettmetoden regnes som velegnet til å få innblikk i hva som ligger bak informanters beslutninger, mens intervjumetoden videre kan utdype og validere informanters begrunnelser. Det er lite trolig at lærerne i utvalget har grunn til å gi et usant bilde av egen virkelighet. Her bør det nevnes at informantene i stor grad var åpne om negative erfaringer og om saker som de angret på å ikke ha meldt fra om til barnevernet. Dette kan tyde på at informantene utøvde ærlighet i sine besvarelser. Dette styrker forskningsoppleggets indre validitet. På tross av at informantene var enige om mye, mener jeg også at den eksisterende

variasjonen i deres besvarelser taler for at studien gir et realistisk innblikk i en stor og mangeartet profesjonsgruppe.

Reliabilitet omhandler hvorvidt metodene for datainnsamling er pålitelig. Innen kvalitative studier vil vurdering av reliabilitet omfatte forskers refleksjoner og utredning av metodisk tilnærming med den hensikt om å ta høyde for mulige fallgruver (Ringdal, 2013: 248). I dette kapitlet har studiens forskningsopplegg blitt grundig redegjort for. Metodiske valg og avveininger har blitt begrunnet på en sannferdig måte. Ting som ikke gikk som planlagt har blitt gjengitt og fallgruver har blitt drøftet. Gjennom datainnsamling og analyse har jeg vært bevisst på metodiske fallgruver for å styrke forskningens reliabilitet.

5.6. Forskningsetiske hensyn

Et sentralt etisk hensyn er at jeg selv arbeider som lærervikar og assistent på en barneskole. Dette har ført til interesse og nysgjerrighet for forskningstemaet som jeg anser som grunnleggende for forskerrollen. Samtidig må jeg utøve en profesjonell distanse for å forhindre at min lærerrolle og interesse for temaet påvirker tilnærmingen til datainnsamling, empiri og analyse. Gjennom forskningsopplegget har jeg vært kontinuerlig bevisst på egen rolle, både som skoleansatt og forsker, med sikte på objektivitet. Jeg har underrettet informantene om min stilling som lærervikar og assistent for å sikre transparens i datainnsamlingen. Videre utøvde jeg forsiktighet med å kommentere for mye eller utvise reaksjoner som kunne fortolkes som positiv eller negativ respons på informantenes uttalelser.

Som tidligere nevnt kan forskningsarbeidets tematikk oppleves som sensitivt. Det kan tenkes å være utfordrende for informantene å dele uttrykk for holdninger, vurderinger og ansvar i denne sammenheng. Jeg har redegjort for hensyn til temaets normative innhold i utformingen av materialet for datainnsamling i tidligere delkapittel. For å bøte på temaets sensitivitet ble anonymisering av informantene og deres uttalelser vektlagt. Informantene ble opplyst om dette og gitt informasjon om sikker oppbevaring av datamaterialet og personopplysninger, samt tidspunkt og prosedyre for sletting. Studien ble også meldt til NSD.

5.7. Oppsummering

Denne studiens forskningsdesign antar en konstruktivistisk vitenskapeteoretisk tilnærming og legger til grunn at læreres skjønnsutøvelse ikke kan studeres fullstendig objektivt. Samtidig, søker studien å oppnå sosiologisk representativitet og vil søke å bidra til teoretisk og empirisk utvikling innen forskningsfeltet. Dette kapitlet har tydeliggjort at det eksisterer metodiske fallgruver som jeg som forsker har måttet være bevisst på gjennom arbeidet med studien. Samtidig har vignettintervju metoden flere styrker som tjener studiens formål.

6. Empiri

I dette kapitlet vil studiens empiriske funn presenteres. For å danne en oversikt over informantenes handlingsvalg i vignettene vil disse innledningsvis presenteres kvantitativt. Videre vil presentasjonen av kvalitativ empiri struktureres i tråd med oppgavens problemstilling. Først vil funn fra vignettvurderingene som danner grunnlag for belysning av skjønnsutøvelse presenteres. Med studiens teoretiske avgrensing til grunn, vil fokus rettes mot empiri som gir innsikt i skjønn som resonneringsform og delegert myndighet. Tendenser i informanternes argumentasjon og grunnlag for handlingsvalg vil herav identifiseres. Videre vil funn fra de semistrukturerte intervjuene som bidrar til dypere innsikt i strukturelle og individuelle forholds påvirkning på skjønnsutøvelse redegjøres for.

6.1. Kvantitativ oversikt

Som redegjort for i kapittel 5 bygger denne studien i hovedsak på kvalitative vurderinger. Vignettvurderingene og tilhørende lukkede spørsmål produserte imidlertid noen harde data som kan måles og kvantifiseres. Som redegjort for innebar vignettundersøkelsen at informantene svarte på to lukkede spørsmål; «Hvordan vurderer du sakens alvorlighet?» og «ville du meldt denne saken til barneverntjenesten?» Med hensikt om dybdeinnsikt i fenomenet, består studiens utvalg av 16 lærere som arbeider på barnetrinnet i Bergen kommune. Et utvalg av denne størrelsen kan ikke regnes som representativt for den større populasjonen som studeres. Som redegjort for i metodekapitlet er ikke representativitet målsettingen for studiens kvantitative

fremstilling. Formålet med dette delkapittelet er imidlertid å danne en generell oversikt over informantenes handlingsvalg og vurderinger i vignettundersøkelsen.

Utvalgets størrelse og følgelig svake representativitet, resulterer i en liten sannsynlighet for å påpeke sammenhenger mellom ulike variabler som ikke skyldes tilfeldigheter eller skjevheter. På tross av liten sannsynlighet for statistisk signifikant korrelasjon, ble det kvantitative datamaterialet testet ved bruk av statistikkprogrammet STATA. En enkel lineær regresjonsanalyse hvor korrelasjonen mellom informantenes vurdering av sakenes alvor og deres handlingsvalg ble gjennomført. Korrelasjonen i sakene var meget varierende¹⁰, og kan ikke regnes som statistisk signifikant. I tråd med studiens kvalitative tyngdepunkt og kvantitativ metodes supplementære formål, regnes en grundig beskrivelse av den kvantitative testingen som lite hensiktsmessig. Det som kan sies på bakgrunn av den kvantitative testingen er at informantene reagerer ulikt på vignettene og at en ikke kan predikere handlingsvalg basert på vurderingen av alvorsgrad. Det kan ikke stadfestes noen klar sammenheng eller signifikante mønstre mellom informantenes besvarelser på de to lukkede spørsmålene, men den sterke variasjonen i informantenes besvarelser kan muligens regnes som et funn i seg selv? I det videre vil spredningen i informantenes besvarelser kort gjennomgås, og mulige betydninger av dette vil så diskuteres.

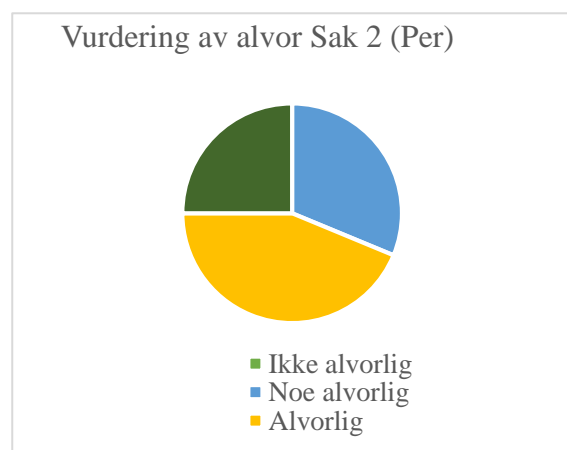
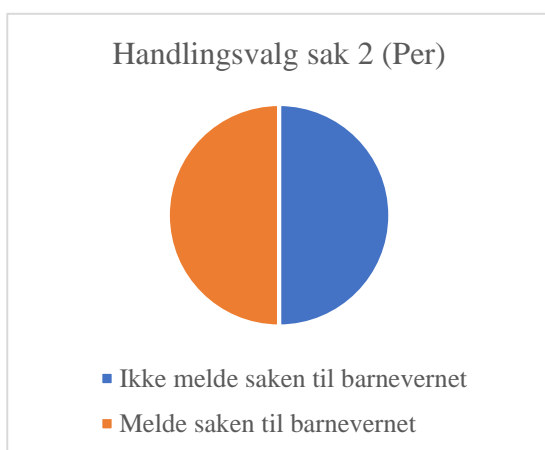
Et betydelig flertall av informantene, herav 62,5% ville ikke meldt saken om Lars til barnevernet, mens resterende 37,5 % vurderte saken som utløsende for deres meldeplikt. Deres vurdering av alvoret i saken var også varierende. Ingen av de 16 informantene vurderte saken som «ikke alvorlig», 37,5 % vurderte saken som «noe alvorlig», 50 % mente den var «alvorlig», mens 12,5% vurderte saken som «svært alvorlig». Av de fire informantene som oppga at de ville meldt saken om Lars til barneverntjenesten, vurderte alle saken som «svært alvorlig» eller «alvorlig». Av de 12 informantene som ikke ville meldt saken om Lars til barnevernet var det også fire som vurderte denne som «alvorlig», mens de resterende seks vurderte saken som «noe alvorlig» Dette illustrerer at informantenes vurdering av hva som er alvorlig nok til å utløse deres meldeplikt er meget varierende. Noen informanter mente at kategorien «alvorlig» utløste

¹⁰ Se vedlegg

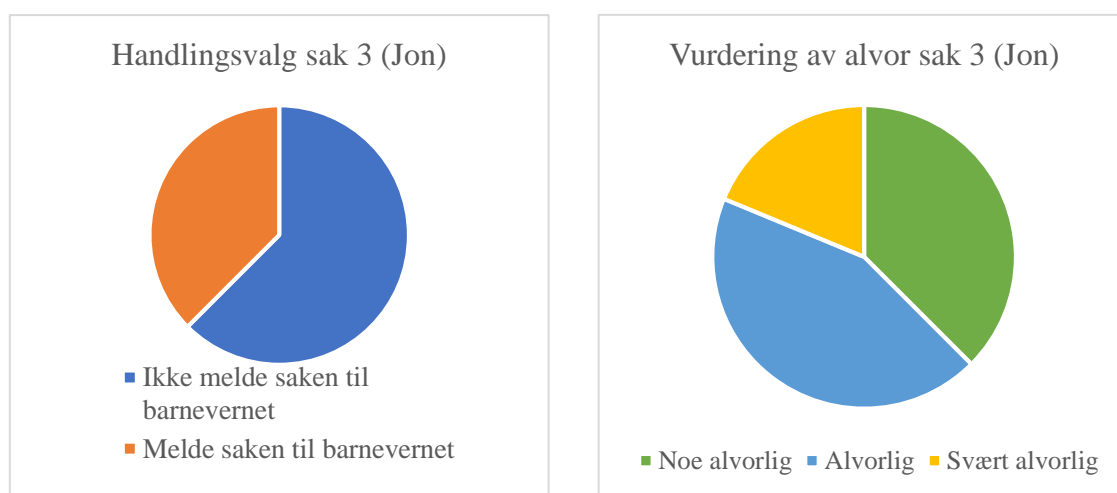
deres meldeplikt, mens andre som vurderte sakens alvorlighet likt på skalaen valgte å ikke melde saken til barneverntjenesten.



Informantene var i litt mindre grad uenige om riktig handlingsvalg i vignetten om Per. 50% av lærerne i utvalget ville ikke meldt saken til barnevernet, mens 50% regnet saken som utløsende for deres meldeplikt. Variasjon i vurderingen av alvor er også tydelig. Igjen vurderte ingen av informantene saken som «ikke alvorlig», mens 31% kategoriserte den som «noe alvorlig», 44% plasserte den i kategorien «alvorlig», og 25% anså saken som «svært alvorlig». Blandt de åtte informantene som valgte å melde saken til barnevernet var den laveste vurderingen av alvor «noe alvorlig». Tre informanter med dette handlingsvalget kategoriserte den som «alvorlig» og to som «svært alvorlig». Av de åtte informantene som ikke ville meldt saken om Per til barnevernet, vurderte fire denne som «alvorlig», mens resterende informanter kategoriserte den som «noe alvorlig». Dette illustrerer igjen at informantenes meldeterskel varierer. For noen representerte «alvorlig» alvorlig nok, mens for andre betydde «alvorlig» avventing.



I saken om Jon velger igjen et betydelig flertall av informantene, herav 63% å ikke melde, mens resterende 37% velger å melde saken til barnevernet. 19 % av informantene vurderer saken som «svært alvorlig», 44% vurderer den som «alvorlig», og 37% vurderer den som «noe alvorlig». To av informantene som velger å ikke melde saken vurderte den som «svært alvorlig», mens tre kategoriserte den som «alvorlig». Resterende fem informanter med dette handlingsvalget anså Per sin situasjon som «noe alvorlig». Av informantene som valgte å melde, vurderte en av lærerne saken som «noe alvorlig», fire av informantene betraktet saken som «alvorlig», og en av informantene vurderte den som «svært alvorlig»



Denne kvantitative oppsummeringen av vignettvurderingene er som nevnt begrenset. Den har imidlertid stadfestet en ting; informantenes vurderinger varierer. Denne variasjonen er gjeldende både i henhold til vurderinger av sakenes alvor, og deres handlingsvalg. Videre befestes det at lærerne i utvalget har ulik oppfattelse av hvilke verdier på alvorlighetskalaen som utløser deres meldeplikt. For noen informanter utløste alvorlighetsgraden 6 deres meldeplikt, mens andre ikke anså 9 som alvorlig nok.

En annen interessant observasjon er at ingen av vignettene resulterte i at et flertall besluttet å melde saken til barnevernet. Vignett nummer 2 har jevn fordeling på melde/ ikke melde, mens de andre vignettene har et klart flertall av lærere som mener saken ikke ville blitt meldt. Som tidligere nevnt, konkluderer Leer-Salvesen (2015) med at læreres meldeterskel er høyere enn det som regulerende lovverk tilsier. Det at noen informanter vurderte saken som «alvorlig» eller «svært alvorlig», men avstod likevel fra å melde denne til barneverntjenesten kan muligens fortolkes som et underbyggende funn i denne sammenheng, men dette kan også skyldes at

informanter har ulike oppfatninger av disse begrepenes betydning. Alt i alt bør det utøves varsomhet med å trekke konklusjoner basert på ovennevnte funn i seg selv. Tendenser kan tenkes å skyldes den manglende representativiteten i utvalget, eller vignettens tvetydighet. Disse metodiske valgene var bevisste. Utvalgets størrelse ble valgt med hensikt om å gå i dybden og ikke i bredden av fenomenet som studeres, mens vignettens tvetydighet søker å stimulere avveininger og argumentasjon. For å videre bidra til innsikt og forståelse av informantens handlingsvalg, ble de bedt om å begrunne dette. I det videre vil disse begrunnelsene gjennomgås.

6.2. Læreres begrunnelser

For å få innsikt i læreres skjønnsutøvelse ble informantene oppfordret til å utdype og begrunne hvorfor deres handlingsvalg i vignettene var riktig. I det videre vil tendenser i denne argumentasjonen gjennomgås og diskuteres. Som nevnt i kapittel 5 ble transkriberingsmaterialet kodet i tråd med operasjonaliseringen av teoretisk rammeverk. Nodene «rammer» og «saksforhold» ble etablert for å måle informantens henvisning til disse.

6.2.1. Rammer

I kapittel 2 ble strukturelle rammer for læreres meldeplikt, henholdsvis samfunnsmandat og rolle, regulerende lovverk, offentlige styringsdokumenter, organisatoriske rutiner, utdanning, kontrollmekanismer og profesjonsetiske standarder identifisert og kommentert. I det videre vil informantens referanse til disse faktorene i sine begrunnelser redegjøres for. Det bør innledningsvis nevnes at rammene som ikke ble referert til av informantene ikke inkluderes i gjennomgangen. Disse forholdene og betydningen av informantens utelatelse av disse i sine begrunnelser, vil imidlertid diskuteres oppsummerende, og i etterfølgende teoretisk analyse.

Samfunnsmandat og rolle

Noden «samfunnsmandat» omfavner alle begrunnelser som omhandler lærerrollen i henhold til vignettvurderingene. Som redegjort for i kapitel 2 kan lærerrollen deles inn i tre dimensjoner: læreren i møte med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og samarbeidspartnere. De to sistnevnte dimensjonene er befestet som relevant i lys av denne oppgavens tematikk. Disse innebærer lærer sitt ansvar for kollegial og organisatorisk bevissthet, for å sikre et «gjensidig og likeverdig samarbeid» med elevers foreldre, og for ivaretagelsen av elevers psykososiale læringsmiljø (st.meld. nr. 11, 2008-2009:12). Samarbeid med foreldre er et utbredt argument blant informantene som velger å avvente med bekymringsmelding i vignettsakene. Samtlige 16 informanter nevner dette hensynet minst en gang i sine vurderinger og flertallet anvender dette som et argument for å ikke sende melding om enten Lars, Per eller Jon med en gang;

«Jeg ville avventet, og prioritert samarbeid med familien. Det er mitt ansvar som lærer å bevare dette samarbeidet»

(I7, vignett 3 Jon)

«Samarbeid med foreldre er alfa omega i min jobb som lærer. Hadde jeg meldt denne saken for tidlig, og gått imot foreldrenes vilje så kunne foreldrene bare motsette seg alle tiltak likevel, og da får man ikke gjennomført det man faktisk vil»

(I1, vignett 1 Lars)

Fem av de 16 informantene nevner også at de ville vurdert å igangsette samarbeid med noen av instansene som nevnes i st. meld nr. 11 (2008-2009). Barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste og PPT nevnes av flere av informantene som et alternativ til å sende en melding om Per og Jon til barnevernet. Lærerne uttrykker også at en del av deres ansvar er å sikre elevers læring og forebygge at eventuelle belastninger kommer i veien for dette ved å samarbeide med andre tjenester involvert.

«Det viktigste her, er at barnet får det bedre. Jeg ville gjort mitt for å legge til rette for at barnet kan ta til seg læring. For å få til dette må jeg forhindre at barnet lider. Jeg ville kontaktet BUP, eller eventuelt PPT og samarbeidet tett med dem slik at barnet får det bedre psykisk»

(I8, vignett 3 Jon)

I henhold til organisatorisk bevissthet, kan det stadfestes at informantene vektlegger skolens retningslinjer og rutiner i deres argumentasjon. Samtlige 16 informanter nevner organisatoriske rutiner i sine begrunnelser. Tendenser i disse begrunnelsene vil redegjøres for i gjennomgangen av organisatoriske rutiner, men det kan nevnes at tjenestevei står sterkt hos informantene og at samarbeid med kolleger og ledelse prioriteres.

Regulerende lovverk

Noden «lovverk» omfatter alle argumentene som refererer indirekte eller direkte til lovkrav jf. barnevernloven (1992) §6-4 og opplæringsloven (1998) §15-3. Denne kategorien innebefatter også begrunnelser hvor meldeplikten fortolkes opp imot vignettinnholdet. På tross av at læreres meldeplikt er lovpålagt, var det kun en av 16 informanter som anvendte lovverket eksplisitt i sin begrunnelse for vignettvurderingen. Videre var det noen informanter som nevnte lovansvaret indirekte. Lovverket ble brukt som både for- og motargument for å melde sakene om Lars, Per og Jon til barneverntjenesten.

Informant 3 er den eneste i utvalget som refererer direkte til relevant lovverk, herav opplæringsloven i sin argumentasjon for å melde saken om Lars til barnevernet. Informanten argumenterer for at det foreligger «grunn nok» til å sende en bekymringsmelding basert på mistanke om vold. Dette kan forstås som en fortolkning av vilkåret «grunn til å tro»;

«Her tyder mye på at det er snakk om vold, og da er lærere pliktig til å melde. Dette er grunn nok for å sende en bekymringsmelding (...) Opplæringsloven tilsier jo at det er mitt ansvar å melde hvis bekymringen er begrunnet, selv om jeg kanskje ikke har håndfaste bevis».

(I3, vignett Lars)

Tre av de 16 informantene fortolker vilkåret for meldeplikten mer indirekte i sine begrunnelser for å melde saken om Lars og Per til barnevernet. Informant 1 og 15 understreker at lærere ikke trenger bevis, men begrunnet bekymring for at meldeplikten skal utløses. De viser ikke direkte til lovteksten som kilde, men sier at de har blitt opplyst om dette i kontakt med andre fagpersoner. Følgende sitat er illustrerende for de to begrunnelsene;

«Dette tyder på at foreldrene har noe å skjule. Det vet vi jo ikke, men det er jo ikke opp til oss å bevise. Skolen har lagt mye vekt på det; vi trenger ikke bevis, men en godt begrunnet mistanke. Vi trenger ikke vite hva som foregår før vi melder, det er ikke vår vurdering».
(11, vignett Per)

I lys av ovennevnte argumentasjon er det interessant at vilkåret for meldeplikten også anvendes som motargument for melding av vignettene. Flere av informantene velger å avvende med å sende bekymringsmelding med bakgrunn i en opplevelse av at det stilles krav om bevis på at deres bekymring er reell. De nevner ikke lovverket eksplisitt, men deres fortolkning av krav til bekymringsmeldinger kan også forstås som en fortolkning av lovtekstens innhold. Med dette inkluderes disse informantene i denne kategorien. I alt uttrykker fire av informantene at de ville undersøkt en eller flere av vignettsakene selv. Informantene understreker at sakene utløser bekymring hos dem, men at de trenger mer sikker viten om at utløsende forhold foreligger. Denne tendensen i argumentasjonen illustreres av følgende sitater;

«Basert på observasjonene; gutten søker mye kontakt, han får manglende stell og har myglete matpakker. Disse tingene er jo alle indikasjoner på at jeg har grunn til å melde juridisk. Men jeg vet ikke om jeg er sikker nok, altså. Jeg ville nok ventet, observert og prøvd å finne ut hva som egentlig foregår i hjemmet».
(19, vignett Lars)

«Sakene er typisk tilfeller av at man ikke har nok til å melde, selv om man egentlig tenker og vet at her foregår det noe som ikke er riktig. Som lærer så er man ganske sikker på slike ting, men det kreves rett og slett mer enn bekymring for å sende bekymringsmelding».

(16, vignett Lars, Per og Jon)

Videre argumenterer to av informantene for at de har meldeplikt i saker som er akutte. Informant 7 og 9 viser til dette i sine vurderinger av sakene om Lars og Jon. Dette kan også oppfattes som en fortolkning av deres lovpålagte ansvar, som eksemplifiseres av følgende sitat;

«Dette er jo ikke akutt og da er jeg jo ikke pliktig til å melde. Jeg ville undersøkt mer for å se om det er noe akutt som foregår som jeg må melde om»

(17, vignett Jon)

Det at lovverket ikke er en utbredt begrunnelse for informantenes handlingsvalg er et interessant funn i seg selv som vil diskuteres og redegjøres for i lys av tidligere empiri og teoretisk rammeverk i kapittel 7. Det må tas høyde for at lærere kan ha vurdert lovverket uten å uttale dette eksplisitt eller implisitt. Informantene ble imidlertid oppfordret flere ganger til å angi forholdene som lå bak deres avgjørelser og hvorfor de mente dette var riktige valg. Blant de lærerne som anvendte lovverk som et motargument for melding, var fokus rettet mot ønsket om å selv skaffe bevis før en eventuell melding. Disse lærerne uttrykte at de var bekymret for barna, men at dette ikke var nok. Som redegjort for i kapittel 2 er vilkåret for å sende en bekymringsmelding at det foreligger «grunn til å tro». Lærere er ikke pliktig til å besitte konkret kunnskap om at barnet lever under forholdene i lovteksten. Dette utbroderes også i gjeldende rundskriv og veiledere, hvor det oppgis at det er barnevernets oppgave å vurdere om bekymringen som meldes er reell. De to informantene som argumenterte for at meldeplikten utløses av vignettsakene, viste til at det ligger utenfor deres plikt å undersøke bekymringen. Dette er indikasjon på variasjon i skjønnsutøvelsen og forskjellig fortolkning av førende lovverk.

Offentlige styringsdokumenter

I likhet med lovverk var det få av informantene som redegjorde for sine handlingsvalg med bakgrunn i føringer presentert i offentlige dokumenter. Som redegjort for i kapittel 2 er det en rekke veiledere og rundskriv som tilbyr instruksjoner og føringer for profesjoners vurdering av bekymringsaker. De offentlige dokumentene som skal regulere læreres vurderinger ble ikke nevnt eksplisitt av noen av informantene i deres vurderinger. Informantene refererte imidlertid indirekte til disse ved å underbygge sine handlingsvalg med egne fortolkninger eller oppfattelser av kunnskap presentert i dokumentene. I det videre vil trekkene i denne argumentasjonen redegjøres for.

Utdanningsdirektoratet (2016) understreker at kravet for oppfyllelse av meldeplikten innebærer at profesjonsutøvere oppgir sin identitet i meldingene. To av informantene i utvalget, ansatt ved to forskjellige skoler hevder imidlertid at en anonym melding er tilstrekkelig i tilfeller hvor det foreligger mistanke om vold eller seksuelle overgrep. Eksempelvis uttalte informant 6 at;

«Det er ingen tegn på seksuelle overgrep eller vold i saken så da melder vi (les:her på skolen) alltid saken til barnevernet med navn. Da er vi ikke anonym. Hvis det er snakk om vold, så er en anonym melding god nok».

(I6, vignett Lars)

De to informantene som mente deres ansvar var oppfylt ved anonym melding viste til at dette var en innarbeidet rutine på arbeidsplassen. I rundskriv og veiledere spesifiseres det at hensyn til organisatoriske rutiner skal vike for bestemmelser nedfelt i lovverk. Lovverket utbrodert i en rekke rundskriv og veiledere tilsier at en anonym bekymringsmelding ikke oppfylder kravene til profesjoners meldeplikt. Dette illustrerer en gjennomgående tendens i informantenes besvarelser; deres handlingsvalg begrunnes i stor grad med organisatoriske rutiner. Denne tendensen kan også eksemplifiseres ved at fem av de 16 informantene mente at foreldrene til elever alltid skal informeres før en eventuell bekymringsmelding sendes. Utdanningsdirektoratet (2012:3.8) fastslår at skolen bør vurdere hvorvidt foreldre skal informeres om bekymringsmeldinger i hvert enkelt tilfelle på bakgrunn av innholdet i

bekymringen. Andre informanter vurderte hvorvidt de ville informert foreldrene om bekymringen på bakgrunn av vignettens innhold og tok dermed mer hensyn til rundskriv i denne sammenheng.

«Jeg ville nok ikke informert foreldrene til gutten om at jeg melder denne saken til barnevernet. Det gjør vi kun i saker hvor det ikke kan skade barnet mer».

(I16, vignett Jon)

«Jeg ville ikke meldt saken uten å snakke med foreldrene først. Det gjør vi alltid her. Vi informerer dem om at vi vurderer å sende en bekymringsmelding på forhånd. Det har ledelsen sagt at vi skal»

(I7, vignett Jon)

Alle informantene mener de ville snakket med andre lærere og fagpersoner om bekymringen sin. I følge Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2017) er dette en passende fremgangsmåte i vurderinger hvor lærere er i tvil om et tilfelle utløser deres meldeplikt. Kun fire av informantene ville tatt en av sakene opp anonymt med barnevernet før de sender en eventuell bekymringsmelding. Andre opplevde barnevernet som lite tilgjengelig eller foretrakk å snakke med kollegaer om bekymringen. I tillegg nevnte noen informanter at de ville snakket med PPT kontakter, tverrfaglig team eller spesialpedagogisk team ved skolene. Alt i alt ville alle informantene snakket med noen, enten kollegaer, ledelse, PPT-kontakt, tverrfaglig team eller barnevernet om en eller flere av sakene. Det kan også nevnes at åtte av lærerne nevnte at de ville snakket med barna i minst en av vignettsakene. Dette ble nevnt i sammenheng med å skaffe mer sikker kunnskap om barnets situasjon før en eventuell bekymringsmelding sendes. Ovennevnte funn eksemplifiseres i følgende sitater;

«Vi har også blitt informert av rektor og avdelingsleder om at vi kan ringe barnevernet i slike saker hvor vi ikke er sikker for å rådføre oss med barnevernet. Jeg ville kanskje gjort det siden jeg ikke er sikker på hvor alvorlig dette er».

(I12, vignett Lars)

«Jeg ville definitivt snakket om Jon med andre lærere på skolen. Den muligheten gir meg trygghet i slike saker som gjerne kan oppleves som veldig vanskelige. Disse sakene, og bekymringen man føler på tar man jo med seg hjem uten å kunne snakke om de. Det er godt å ha kollegaer i ryggen»

(II3, vignett Per)

«Jeg ville snakket med Per for å finne ut hvordan han har det, men også for å skaffe mer informasjon som gjør meg sikker på veien videre»

(III, vignett Per)

Utdanningsdirektoratet (2013) stadfester at skoler bør ha rutiner på at bekymringsmeldinger sendes via rektor eller overordnet. Alle informantene som oppga at de ville meldt en eller flere av sakene til barnevernstjenesten mente de ville gjort dette i samarbeid med eller via leder eller overordnet. I rundskriv understrekes det at lærere er ansvarlig for å sende bekymring i saker hvor ledere er uenig i deres vurdering. Syv av informantene mente imidlertid at de ville gå til leder med sin bekymring som så ville avgjøre hvorvidt en melding sendes eller ikke i sakene.

Oppsummert nevnes ikke rundskriv eller regelverk direkte av informantene i deres argumentasjon. Det er imidlertid interessant at det igjen foreligger motstridende og varierende fortolkninger av kunnskapen i disse dokumentene. Hvorvidt lærere leser rundskrivene og veilederne, og herav hvorvidt disse utgjør kilden til læreres fortolkninger forblir uklart. Mangelen på benevning av disse dokumentene tyder på at informantenes kunnskap er tilegnet på andre måter eller at dette er innarbeidet kunnskap som anvendes implisitt. Det at noen informanter følger rutiner som går imot innholdet i retningslinjene kan fortolkes som at organisatoriske retningslinjer prioriteres og underbygger denne rammens betydning i læreres skjønnsutøvelse.

Organisatoriske rutiner

Denne studien finner at organisatoriske rutiner er den mest utbredte begrunnelseskategorien blant informantene. Samtlige 16 informanter nevnte organisatoriske rutiner minst en gang i

løpet av begrunnelsene for sine handlingsvalg. Som redegjort for i oppgavens metodekapittel var kun seks av informantene ansatt på skoler med formelle rutiner rundt bekymringsaker i form av egen rådgiver for meldinger eller skriftlige instruksjoner. Resterende informanter arbeidet på skoler med en mer uformell tilnærming til meldesaker. Gjennom læreres begrunnelse for vignettvurderingene, ble det fastslått at lærerne ved skoler med uformelle rutiner i stor, om ikke like stor grad preges av organisatoriske prosedyrer som informantene ved skoler med formelle rutiner for meldesaker. Noen av de organisatoriske rutinene som preger informantenes vurderinger har blitt nevnt under beskrivelsen av andre funn ovenfor. Disse vil imidlertid utdypes i dette delkapittelet for å skape helhetlig oversikt og forståelse.

Som nevnt henviste alle informantene til innarbeidete eller formelle organisatoriske rutiner i argumentasjonen for sine vurderinger. Informantene på skolene med uformelle prosedyrer, gjenga at det foreligger klare innarbeidete fremgangsmåter ved skolene som de henviste til i sin vurdering av sakene. Som tydeliggjort i kapittel 2 i oppgaven, er skoler anbefalt å ha prosedyrer for melderutiner til barnevernet. Utdanningsdirektoratet (2013;2016) anbefaler skoler å fastlegge en klar tjenestevei i form av at bekymringsmeldinger skal sendes gjennom rektor, avdelingsleder eller overordnet. Tjenestevei ble vektlagt i alle informantenes avveininger rundt vignettene. Som nevnt ville alle informantene gått gjennom avdelingsleder eller andre overordnede i en eller flere av sakene de valgte å melde fra om. Informantene ved skoler med uformelle prosedyrer oppga at dette var en innarbeidete fremgangsmåte ved å eksempelvis uttale «slik gjøres det her» (I10, vignett Per) eller «sånn gjør vi det her på huset» (I8, vignett Per). Informantene ved skoler med formelle rutiner, henviste i større grad direkte til policy eller regelverk ved den aktuelle organisasjonen;

«Vi har policy på skolen her at det aldri er kontaktlærer som skriver under på en bekymringsmelding, det er alltid noen i administrasjonen som gjør dette. Så i denne saken ville jeg ikke skrevet under selv, men jeg ville fått en i administrasjonen til å gjøre det»

(I3, Vignett Lars)

Informantene mente generelt at rutiner, både formelle og uformelle, hjalp dem i håndteringen av meldeplikten. Flere beskrev dette som en trygghet;

Dette systemet på skolen hjelper meg veldig, for jeg har noen i ryggen som tar ansvar for meldingen. Jeg skal jo fortsette å samarbeide med foreldrene om barnet og da er det veldig viktig å opprettholde et godt forhold til dem. En bekymringsmelding med mitt navn på ville gjort det vanskelig»

(11, vignett Per)

Samtidig ble det understreket av syv informanter at de ikke var sikker på om ledelsen ville gått videre med deres bekymring. Disse sannsynliggjorde at de kunne få beskjed om å avvente eller håndtere en sak internt uten å kontakte hjelpeapparatet. På tross av dette ga informantene tydelig uttrykk for at det skal mye til for å gå utenom tjenestevei på skolene. Følgende sitat illustrer denne tendensen.

«Jeg ville oppfordret rektor til å melde saken, men så er det jo opp til ledelsen hva som skjer videre. Jeg kan tenke meg at de ville bedt meg om å håndtere denne saken internt. For å sikre at jeg ikke trækker over grenser går jeg likevel til de»

(17, vignett Per)

Som redegjort for i tidligere delkapittel ville åtte lærere snakket med barnet i en eller flere av sakene for å få mer informasjon om forholdene hjemme. Flere av disse henviste til at de hadde fått beskjed om at dette var en alternativ tilnærming i saker en var usikker på. Kun en av skolene i utvalget hadde klare innarbeidete prosedyrer rundt disse samtalerne, ved at to lærere, og eventuelt en rådgiver alltid snakket med barnet sammen. For resterende informanter virket dette som en mer innarbeidet rutine, som bygget på «slik gjøres det her» logikk. Fem av informantene ville konsekvent snakket med foreldre om bekymring før de meldte en bekymringssak til barnevernet og begrunnet dette med organisatoriske rutiner.

«En sånn sak som denne, ville jeg nok meldt fra om før i tiden. Men etter vi fikk beskjed her på huset om at foreldrene alltid skal informeres på forhånd, så er jeg redd for at min terskel har blitt høyere. Jeg følger jo den instruksjonen, så denne saken ville jeg avventet med»

(I9, vignett Per)

Som redegjort for i kapitel 2 er meldeplikten et personlig ansvar og det er «den læreren som oppdager forholdet som har ansvar for å melde» (Leer-Salvesen, 2015:119). Foreliggende funn tyder imidlertid på at informantene i stor grad informeres av sin organisatoriske kontekst i sine handlingsvalg. Interne instruksjoner og rutiner anbefales av Utdanningsdirektoratet (2013, 2016), men skal vike med hensyn til bestemmelser i lovverket. Informantenes argumentasjon som i stor grad bygger på «slik gjør vi det her» eller «det har vi fått beskjed om» og i liten grad henviser til lovverk eller rundskriv og veiledere kan indikere at det foreligger en annen praksis. Informantene ga uttrykk for at rutiner i henhold til meldeplikten ga dem en trygghet, men de ga også uttrykk for at deres vurderinger ikke alltid ble tatt til etterretning. Man kan dermed spørre seg hvem som er de virkelige beslutningstakerne, og skjønnsutøverne i denne sammenheng; er det læreren, ledelsen eller organisasjonen? Dette spørsmålet er sentralt, og krever videre utredning.

Profesjonsetikk

Noden «profesjonsetikk» omfatter informantenes argumenter for handlingsvalg i henhold til læreres rolle, etiske verdier og ansvar. Samarbeid med kollegaer er et etisk prinsipp som vektlegges av lærernes vurderinger. Som presentert tidligere ville samtlige 16 informanter kommunisert eller samarbeidet med kollegaer om vignett sakene. De fleste viser til at dette er i tråd med skolens rutiner rundt bekymringssaker. Dette illustrerer at dette etiske prinsippet er innarbeidet i skolene i denne sammenheng. Under tittelen verdier understrekes det at elevens behov for trygghet og omsorg er grunnleggende i læreres arbeid. Seks av informantene rører ved dette implisitt ved å avveie hvordan de kan gjøre Lars, Per og Jon sin skolehverdag bedre. En lærer vurderer å ta inn Per til samtaler fordi hun tror gutten trenger å snakke med en trygg person. Andre nevner at spesialundervisning eller andre tiltak kunne erstattet lavt selvbilde med mestring. Dette kan fortolkes som uttrykk for lærer-omsorg i sakene.

Videre tyder informantenes vektlegging av skolens rutiner i sin argumentasjon på at informantene utviser lojalitet mot egen institusjons mål og retningslinjer» (Utdanningsforbundet, 2012). Det spesifiseres imidlertid at denne lojaliteten skal utøves så lenge organisatoriske rutiner ikke går utover profesjonens samfunnsmandat. Gjennomgangen av empirien har illustrert at organisatoriske rutiner prioriteres av informantene i deres argumentasjon for handlingsvalg i større grad enn de andre rammene for skjønnsutøvelse. Dette kan muligens tyde på at informanters lojalitet mot institusjonens mål og retningslinjer strekker seg utover andre hensyn som eksempelvis lovverk og samfunnsmandatet. Videre omfatter læreres etiske ansvar å rette deres lojalitet mot eleven. Gjennom informantenes argumentasjon tydeliggjøres det imidlertid at de opplever at deres lojalitet trekkes i flere retninger. Som nevnt utøver informantene lojalitet ovenfor deres arbeidsplass og instruks gitt av overordnede. I tillegg henviste et flertall av informantene til hensyn til foreldre i sakene. Spørsmålet om hvorvidt foreldre skulle informeres eller ikke aktualiserte denne lojalitetskonflikten blant informantene. Det bør understrekes at jeg ikke argumenterer for at lærere ikke retter sin lojalitet mot elevene, men at vignettbegrunnelsene tyder på at denne i tillegg rettes mot andre aktører.

6.2.2 Saksforhold og erfaringer

Saksforhold omfatter informanters henvisning til observasjoner. Observasjoner betyr i denne sammenheng informanters henvisning til forhold og informasjon i vignettsakene. Som redegjort for i kapittel 5 anlegger denne studien et fleksibelt forskningsopplegg for å muliggjøre identifisering av forhold utenom studiens teoretiske forankring. I gjennomgangen av vignettbegrunnelsene ble det stadfestet at erfaringer gikk igjen i informantenes beskrivelser og fortolkning av observasjoner. Det ble dermed sett på som nødvendig å utvide kategorien «saksforhold» til å inkludere informanters henvisning til erfaringer.

En tendens i informantenes argumenter er at saksforhold avveies opp imot erfaringer med lignende tilfeller. Disse erfaringene vektlegges i læreres handlingsvalg om å enten melde vignettsaken til barneverntjenesten eller ikke. Alt i alt henviser alle informanter til egne eller kollegers erfaringer i sin argumentasjon for hvorvidt observasjoner er alvorlige eller ikke. Alle informantene argumenterer for sitt handlingsvalg i henhold til sine observasjoner. Av begrunnelsene som utelukkende bygger på saksforholdene, omhandler disse i stor grad

informantens egen oppfattelse av hva som er alvorlig eller ikke alvorlig. Gjennomgangen av empirien tydeliggjør at erfaringer i stor grad er av betydning for informantenes skjønnsutøvelse. Saksforhold som eksempelvis de myglete matpakkene i sekken til Lars avveies av informantene opp imot erfaringer med lignende situasjoner.

«myglete matpakker har jeg funnet i sekken til barn fra de beste hjem»

(18, Vignett Lars)

«jeg har vært ute for en lignende sak. Vi hadde ikke mistanke om noe kjempealvorlig, men vi hadde funnet myglet matpakke i sekken til barnet. Jeg kalte foreldrene inn til samtale, og det var tydelig at mor stod midt oppi en livskrise, og at barnet trengte hjelp med en gang. Derfor ringer alarmbjellene mine med en gang på slike ting som dette»

(14, Vignett Lars)

Disse eksemplene illustrerer at erfaringene til informantene påvirket deres opplevelse av observasjonenes alvorsgrad og herav deres handlingsvalg i denne sammenheng. Med andre ord former erfaringer deres kunnskap. Flere informanter argumenterte også for handlingsvalg i lys av erfaringer med lignende saksforhold som de ikke hadde meldt fra om, men som de angret på i dag.

«Jeg tenker med en gang på en sak jeg opplevde som lignet på denne. Jeg var bekymret for den eleven, men det var ikke nok da. Det var ikke noe håndfast, men barnet manglet basis stell og var ofte sulten. Jeg tenker ofte på hvordan det gikk med det barnet»

(13, vignett Lars)

I gjennomgangen av datamaterialet ble det også klart at informanter argumenterte for handlingsvalget å ikke sende en melding ved å avveie saksforhold opp imot hvor vanlige lignende observasjoner var i deres arbeidshverdag. Noen informanter beskrev at de så mye av disse sakstrekke hos elever mens andre beskrev saksforhold som mer uvanlige. Igjen informerte dette deres handlingsvalg i forskjellige retninger.

«Han er aggressiv ja. Vi ser dessverre mye av dette på denne skolen og vi melder ikke de barna til barnevernet, men det at vi ikke får kontakt med foreldrene er mer uvanlig. Jeg ville reagert mer på dette enn aggressiviteten»

(I6- vignett Per)

Saksforholdet «vanskelig å komme i kontakt med foreldre» i vignetten om Per var det mest utbredte saksforholdet i informantenes argumentasjon for handlingsvalg. Flere lærere reagerte på dette som grunn for å melde saken til barneverntjenesten. Dette kan muligens forklare hvorfor flere informanter valgte å melde denne saken til barnevernet sammenlignet med de andre vignettene hvor kontakten med foreldre var mer nøytralt beskrevet. Et annet utbredt saksforhold i datamaterialet er «uttalelser fra barnet» herav at Lars sier at han er sulten før spisetid og at Jon sier at foreldrene truer med å reise vekk fra ham.

Videre tyder gjennomgangen av vurderingene på at lærere delvis gjenkjente utløsende forhold for meldeplikten i vignettsakene. I saken om Lars ble begrepet omsorgssvikt nevnt av ni informanter. I saken om Per ble atferdsproblemer nevnt av seks informanter, mens vold ble nevnt av ti informanter. Psykisk mishandling ble nevnt av fem informanter i forbindelse med Per sin situasjon, mens fire nevnte vold og åtte nevnte psykiske problemer. I lys av at flere informanter gjenkjente tegn på utløsende forhold for meldeplikten i vignettene, er det interessant at ikke flertallet valgte å melde sakene til barnevernet. Dette kan være et resultat av vignettens vage formulering eller simpelthen at informantene ikke ble bekymret nok. Å trekke konklusjoner basert på vignettvurderingene alene vil ikke forsøkes, men dette funnet vil videre belyses av funn i kapitlets neste del og i analysen i kapittel 7.

6.2.3. Diskusjon

Gjennomgangen av empiri har tydeliggjort at rammer anvendes som både for- og mot argument for melding av saker til barnevernet avhengig av informantens fortolkning. Videre har det blitt stadfestet at noen rammer ble vektlagt i større grad enn andre. Regulerende lovverk og offentlige styringsdokumenter ble i liten grad vektlagt av informantene og ble for det meste behandlet indirekte. I tillegg bør det understrekes at informantenes fortolkning av innhold i disse dokumentene varierer og er tidels motstridende. Noen informanternes forståelse av retningslinjer gikk imot bestemmelser i relevant lovverk og føringene presentert i rundskriv. Hvorvidt informantenes fortolkninger av regelverk bygger på personlig gjennomlesning av lovverk og rundskriv eller om deres kunnskap er tilegnet på andre måter forblir uavklart. Organisatoriske rutiners sterke status i informantenes argumentasjon tyder imidlertid på at det foreligger organisatoriske eller kollegiale forståelser av disse bestemmelsene som informantene forholder seg til.

Organisatoriske rutiner var det mest utbredte argumentet for informantenes handlingsvalg. Informanternes argumentasjon bygger på formell policy og innarbeidete fremgangsmåter, mens andre rammebetingelser i hovedsak behandles indirekte. På tross av at skolens rutiner skal vike for bestemmelser i lovverk og læreres samfunnsmandat tyder empirien på at dette ikke gjennomføres i praksis. Dette er et interessant punkt som vil undersøkes i gjennomgangen av empiri fra intervjuene. Videre ville alle informanter benyttet seg av tjenestevei og gått gjennom overordnet i meldingene til barnevernet. Basert på dette kan man spørre seg hvorvidt ledelsen er den virkelige beslutningstakeren i bekymringsaker. Dette spørsmålet vil også bli videre utredet i neste delkapittel.

Ingen av informantene henviste til kunnskap tilegnet gjennom utdanning i deres argumentasjon i henhold til vignettvurderingene. En tendens blant informantene var å nevne kunnskap tilegnet gjennom erfaring, kolleger og organisatorisk tilhørighet. Man kan imidlertid ikke fastslå at utdanning ikke fører læreres skjønnsutøvelse i det hele tatt. Paralleller kan nemlig trekkes mellom innhold i utdanning og læreres argumentasjon. Eksempelvis kan informantenes begrensede fokus på lovverket i sine vurderinger tyde på at de mangler «kunnskap om lovgrunnlag» som utgjør et av flere mål for læringsutbytte i grunnskolelærer utdanningen. Sikre

sammenhenger kan imidlertid ikke identifiseres på bakgrunn av vignettvurderingene alene. I henhold til kontrollmekanismer, ble tilsyn eller sanksjoner ikke nevnt av informantene. Fokus på ledelsen og organisasjonen, kan muligens tyde på at informantene betrakter denne strukturen som en form for kontrollmekanismer. Igjen kan denne antagelsen verken bekreftes eller avkreftes basert på vignettbegrunnelsene alene.

Empiriske funn fra vignettbegrunnelsen tyder også på at lærere forholder seg til saksforhold i sin skjønnsutøvelse. Deres observasjoner fortolkes i lys av erfaringer i denne sammenheng. Erfaringer dannet et kunnskapsgrunnlag og fortolkningsredskap for observasjoner blant informantene. Tidligere opplevelser ble brukt som begrunnelse for informanternes oppfattelse av sakens alvorlighet og som grunnlag for deres handlingsvalg. Hvor hyppige lignende situasjoner var i informantenes arbeidshverdag informerte også deres argumentasjon. Observasjonen «vanskelig å komme i kontakt med foreldre» var det mest utbredte i lærernes argumentasjon, mens «uttalelser fra barnet» også synes å bli vektlagt men i noe mindre grad. På tross av at flere informanter gjenkjente observasjoner i sakene som utløsende for meldeplikten, valgte flertallet i to av sakene og halvparten i en av sakene å melde fra til barnevernet. Dette bringer spørsmål rundt læreres meldeterskel og hva som utgjør grunn til å tro.

6.3. Læreres skjønnsmessige vurderinger

For å oppnå en dypere forståelse av strukturelle forholds betydning og belyse individuelle forholds påvirkningskraft i læreres skjønnsmessige vurderinger av barns omsorgssituasjon i henhold til meldeplikten, ble informantene bedt om å besvare en rekke spørsmål i semistrukturert intervju. Basert på operasjonaliseringen av teoretiske begreper ble en fleksibel intervjuguide utformet. Denne operasjonaliseringen har videre informert koding av datamaterialet i analyseprogrammet NVivo 11. I det videre vil relevante tendenser i informantenes besvarelser redegjøres for.

Individuelle forhold

Skjønn innebærer mulighet for at profesjoner påvirkes av individuelle forhold som meninger, holdninger og erfaringer i sine vurderinger. I tillegg kan profesjonsutøvers kunnskap og kompetanse tenkes å påvirke deres beslutninger. Så hvordan skildrer informantene disse forholdene og deres påvirkning i arbeid med meldesaker?

I forrige delkapittel ble det stadfestet at lovverk, rundskriv og veiledere i liten grad vektlegges av informanter i deres argumentasjon for vignettvurderingene. Disse dokumentene kan rammes inn som strukturelle forhold, men samtidig er læreres kunnskap om disse dokumentene en individuell betingelse. Med dette til grunn ble informantene bedt om å redegjøre for sin kunnskap og forståelse av regulerende lovbestemmelser, rundskriv og veiledere. De ble også bedt om å beskrive hvordan de anvender denne kunnskapen i sine vurderinger. Informantene beskrev i stor grad at de manglet opplæring og konkret kunnskap om lovverket. Kun to av informantene oppga at de hadde lest regulerende lovverk i anledning bekymringssaker. Disse informantene sa at de leste gjennom loven ved behov, men uttrykte likevel at de ikke følte seg trygg på egen kompetanse i denne sammenheng. Følgende sitat oppsummerer denne tendensen.

«Jeg er absolutt ikke trygg på loven. Det er jo min egen skyld egentlig. Jeg leser når jeg har behov, og sitter ikke generelt og leser meg opp på dette. Har jeg behov, så går jeg inn og ser på det»

(19- intervju)

Resterende 14 informanter i utvalget ga uttrykk for at de ikke hadde lest eller ikke kunne huske å ha lest lovteksten eller tilhørende paragrafer i anledning bekymringssaker. De delte ovennevnte informanters syn på sin egen kompetanse som begrenset. Det kom videre frem at de rådførte de seg om bekymringssaker med administrasjon og ledelse som de mente hadde en grundigere forståelse og kompetanse om lovverket. Denne tendensen underbygger skoleledelsens sentrale rolle i læreres utøvelse av meldeplikten. Flere informanter refererte også til at de hadde tilegnet seg kunnskap om sitt lovpålagte ansvar gjennom erfaringer og kollegaer.

«Jeg vet jo at jeg har meldeplikt, men jeg har aldri lest noen av paragrafene tror jeg. Det er jo ikke sånn vi går inn og gjør på fritiden. Når det er noe jeg er usikker på går jeg til ledelsen som kan mer om loven. Jeg burde kanskje lese (loven) selv, men det har jeg ikke gjort»

(14- intervju)

«Jeg går ikke inn og leser på egenhånd. Jeg har jo kunnskap om ansvaret mitt, men det har jeg for det meste lært gjennom erfaring og andre lærere»

(15- intervju)

På tross av at 14 av 16 informanter sa at de ikke kunne huske å ha lest lovverket, beskrev et flertall sitt inntrykk av dette som vagt, uforståelig og diffust. På bakgrunn av de ulike fortolkningene av beviskrav i henhold til vignettvurderingene, ble informanter bedt om å redegjøre for sin fortolkning og forståelse av vilkåret «grunn til å tro». Et flertall etterlyste klarere terskler i denne sammenheng, og mente vilkåret var ubestemmelig. Samtidig argumenterte et flertall for at «grunn til å tro» ikke var nok for en bekymringsmelding å bli tatt på alvor.

«Jeg tenker med en gang på en magesfølelse da. Det er jo magesfølelsen som danner grunnlag for bekymringen. Men man trenger mer enn en magesfølelse for å melde og for at meldingen skal tas på alvor. Jeg synes rett og slett det (les: vilkåret) ikke stemmer med realiteten»

(12- intervju)

«Det finnes jo alltid gode grunner for å ikke tro. Jeg synes grunn til å tro derfor er et vanskelig begrep med uklare grenser. Vi trenger klargjøring på hva som er grunn nok til å tro. Det er et veldig uklart og tvetydig begrep som nok bidrar til forskjellig praksis blant oss som skal sørge for dette»

(19-intervju)

Lærerne mente at deres opplevelse av tersklene for meldeplikten som uklare og lover og retningslinjer som diffuse bidro til at de i større grad rådførte seg med kollegaer og overordnede i anledning bekymringssaker. Opplæring, og utdanning er i grunn en strukturell ressurs, men informantenes redegjørelse for dette forholdet belyser deres kunnskapsstatus og er herav relevant for diskusjonen av individuelle forhold. Med dette til grunn regnes det som et høyst relevant funn at nesten alle informantene savnet opplæring på arbeidsplassen om betydningen av formuleringene og vilkårene i loven. Informantene som oppga at de hadde gjennomført relevante kurs om tematikken, sa at dette var på eget initiativ eller i regi av barnevernet. Ingen av informantene mente at lovverket var tilstrekkelig dekket i utdannelsen. 14 av 16 var usikker på om lovverket og dens føringer hadde utgjort en del av deres utdanning i det hele tatt. De to informantene som husket at dette ble nevnt i utdanningen deres var de mest nyutdannede i utvalget. De mente ikke at deres utdanning hadde dekket meldeplikten tilstrekkelig, men kunne huske å ha lest en bok om temaet.

«Vi kjenner nok for dårlig til lovverket rett og slett. Vi hadde ingen undervisning om dette på lærerhøgskolen. Kanskje meldeplikten ble nevnt. Meldeplikten vet man jo om at man har, men det er vel stort sett det man vet da som nyutdannet»

(II- intervju)

Oppsummert mente informantene at deres kompetanse og kunnskap om lovverk og regelverk i hovedsak stammet fra erfaringer og kollegaer. Et betydelig mindretall fortalte at de hadde lest lovteksten i anledning håndteringen av bekymringssaker. Et flertall vurderte egen kunnskap om lovverket som utilstrekkelig og oppga at mangel på opplæring resulterte i at de støtter seg til ledelsens kompetanse i henhold til vurderinger i denne sammenheng. Det ble også sannsynliggjort at det kunne foreligge forskjellig utøvelse av meldeplikten blant lærere grunnet manglende felles forståelse av regelverket.

Informantene ble videre oppfordret til å dele erfaringer med bekymringssaker og hvorvidt disse påvirket deres håndtering av meldeplikten i dag. De 11 informantene i utvalget som hadde erfaringer med meldesaker la vekt på at erfaring hadde gjort dem tryggere i sine vurderinger. Alle informantene mente også at de hadde tilegnet seg kunnskap og kompetanse gjennom

kollegers erfaringer. Samtidig ga 10 informanter uttrykk for negative erfaringer med barnevernet i saker. De negative erfaringene gikk i hovedsak ut på at lærere hadde fått lite tilbakemelding om saksgang og generelt manglene kommunikasjon fra barnevernets side. Informantene mente dette skadet lærers mulighet til å avhjelpe situasjonen. Barnevernets taushetsplikt ble av mange informanter beskrevet som en barriere for samarbeid med etaten om å sikre barnets beste. Eksempelvis uttalte informant 1 og 6 at;

«Vi har opplevd at elever har blitt flyttet uten at vi har fått beskjed om dette. Vi har hatt mange slike opplevelser hvor vi ikke har blitt informert om store forendringer i barns liv. Noen ganger får vi et brev om at saken er henlagt, eller at undersøkelsen er over. Andre ganger får vi ikke vite noen ting. For noen saksbehandlere trumfer taushetsplikten hensynet til barnets beste, og vi blir skjøvet helt på sidelinjen»

(I1- intervju)

«Erfaringsmessig får vi ikke vite hva som skjer med barna som vi melder fra om. Det er egentlig forferdelig. Jeg skal forholde meg til barna daglig. Jeg trenger ikke få vite så mye om foreldrene eller familiesituasjonen, men jeg vil vite om noen tar seg av saken. De har jo taushetsplikt, men vi som lærere trenger den informasjonen slik at vi kan tilpasse vårt opplegg med barnet. Jeg har måttet jage etter barnevernet flere ganger uten å få vite noe særlig. Den mangelen på kommunikasjon går imot barnets beste»

(I6- intervju)

Fem informanter ga også uttrykk for positive erfaringer med samarbeid med barnevernstjenesten i løpet av intervjuene. Positive erfaringer omhandlet saker hvor lærere følte seg inkludert og underrettet om saksgangen. I lys av ovennevnte negative erfaringer fremstår det som at læreres opplevelse av samarbeidet i stor grad avhenger av barnevernets håndtering av taushetsplikten.

«Jeg har positive erfaringer hvor mitt bånd til eleven har blitt tatt alvorlig, jeg har blitt involvert og fått informasjon om tiltak som settes i gang. Noen saksbehandlere er helt supre. Jeg har blitt informert og inkludert i samtaler med barn og foreldre i noen saker. Jeg har opplevd disse sakene som enklere på en måte fordi barnevernet har villet samarbeide med meg»

(II-intervju)

Når lærere ble bedt om å utbrodere hvorvidt og hvordan disse erfaringene påvirker deres meldepraksis, refererte flere til at de gruet seg til følelsen av å ikke bli hørt eller tatt på alvor av barnevernet. Andre nevnte at de gjerne meldte saker med en forventning om å måtte melde disse igjen på bakgrunn av tidligere henleggelse de hadde opplevd. Dette var noe som gikk igjen i besvarelsene; erfaringer med henlagte meldesaker som informantene hadde opplevd som alvorlige hadde bidratt til et inntrykk av at de ikke ble tatt på alvor. En del av informantene mente at negative erfaringer med kommunikasjon med barnevernet hadde bidratt til at de alltid går gjennom avdelingsleder og rektor. Det ble også nevnt av flere at muligheten for å ta opp bekymringer i tverrfaglige team og herav skolens barnevernskontakt hadde bidratt til et inntrykk av barnevernet som mindre lukket. Seks informanter skildret kommunikasjon med BUP og PPT som mer åpen og foretrakk derfor å melde til disse tjenestene. Det bør imidlertid understrekes at ingen av informantene mente at deres erfaringer hadde ført til at de unnlot å melde saker som de var bekymret for. I henhold til holdninger til, og meninger om meldeplikten gikk ordene «viktig» eller «nødvendig», og «vanskelig» eller «utfordrende» igjen i informantenes besvarelser.

Strukturelle forhold

Studiens empiriske funn har allerede indikert at strukturer vektlegges i informanters skjønsmessige vurderinger. For å få dypere innsikt i dette fenomenet, ble lærerne i utvalget bedt om å redegjøre for en rekke strukturelle forholds betydning for deres vurderinger.

For det første ble informantene bedt om å identifisere ressurser og deres påvirkning på arbeid med bekymringssaker. Tidspress gikk igjen i lærernes forklaringer i denne sammenheng. Samtlige informanter ga uttrykk for at de opplevde tidspress i større eller mindre grad. Deres opplevelse av tid som ressurs ble i stor grad skildret i sammenheng med skolestrukturen, og antallet elever som læreren var ansvarlig for. Lærerne som hadde ansvar for færre elever, opplevde i mindre grad dette tidspresset enn lærere med ansvar for flere elever, og omvendt. Flere av lærerne stilte seg kritisk til restrukturering av skolen og utviklinger som de oppfattet hadde økt tidspresset og gitt dem mindre tid til å se enkelt elever. Noen av lærere som arbeidet på baseskoler fokuserte i større grad på at de manglet tilstrekkelig tid for å komme tett på elevene og opparbeide nødvendig tillit for å få innblikk i deres utfordringer. De mente at på tross av at barna ble sett av flere lærere på disse skolene, ble de i mindre grad kjent med elevene enn tidligere; og at ansvar for bekymring i større grad smuldret vekk.

Andre informanter mente tidspresset hadde utviklet seg positivt siden de var ansvarlig for færre elever nå enn tidligere. Imidlertid ga alle informantene uttrykk for ønske om mer tid med enkelt elever. Ingen av disse mente at tidspress påvirket hvorvidt saker ble meldt opp til barneverntjenesten eller ikke. Informantene rammet inn deres ansvar i bekymringssaker som viktig nok til å alltid prioriteres. Informantene ved baseskoler mente imidlertid at ansvar gjerne kunne «smuldre bort» eller «fortvitre» mellom forskjellige faglærere som følge av lite tid med enkeltklasser, og elever. En tidligere nevnt strukturell ressurs er opplæring og kurs. Alle informantene etterlyste kunnskapsbygging rundt meldeplikten. De mente at mangelen på slike tilbud munner ut i at de opplever usikkerhet i henhold til hva som er riktig forståelse av deres ansvar, at de følger organisatoriske rutiner og at de i stor grad støtter seg til overordnede kunnskap og kompetanse i denne sammenheng. Videre mente flere at mangelen på opplæring fører til feil praksis blant lærere. Disse tendensene eksemplifiseres i følgende sitater;

«Den viktigste resursen som vi mangler er jevnlig opplæring og diskusjon i personalet.

Hvordan forstår vi ordene og uttrykkene som anvendes i lovverket? Hva er kravene i meldeplikten? Hvordan skal lovverket egentlig tolkes, altså hva betyr ordlyden egentlig? Ofte etableres det feil praksis på skoler der grensene er flyttet på. Jeg har en sterk følelse av at dette sitter alt for langt inne hos mange og at barnevernet brukes som absolutt siste mulighet i stedet for som en ressurs»

(I9- intervju)

«Jeg er ofte usikker på hva som er riktig og går derfor til ledelsen med saker. Vi trenger dialog, men også opplæring. Siden dette dekkes såpass lite i utdanningen, burde det tilbys ved arbeidsplassen»

(I11- intervju)

Funnene fra vignettvurderinger illustrerer at lærere i stor grad ville kommunisert med andre lærere eller fagarbeidere om bekymring. I intervjuet ble informantene bedt om å beskrive kollegaers normer, holdninger og hvordan dette påvirket deres vurderinger. Ingen av de 16 informantene skildret at kollegaer ville motsi eller betvile deres vurderinger. Alle lærerne beskrev kollegers holdninger som positive og skildret en opplevelse av at meldeplikten stod sterkt blant lærerne på skolen. Ordene «delingskultur», «åpen kultur» og «sterkt samhold» ble brukt i denne sammenheng. Eksempelvis uttalte informant 13 at;

«ingen vil rynke på nesen når jeg er bekymret for et barn».

(I13-intervju)

Informantene mente kollegaer ville støttet dem og utgjorde en positiv påvirkningskraft i håndteringen av meldeplikten. Kommunikasjon om bekymringssaker blant kollegaer ble beskrevet som åpen, og alle informanter følte at deres vurderinger ville blitt tatt på alvor og støttet av andre lærere. Flere av lærerne med lengre yrkeserfaring nevnte i denne sammenheng at opplevelsen av kollegial støtte hadde bedret seg med tiden. De viste til erfaringer med meldesaker hvor de hadde stått alene og understreket at dette ikke ville skjedd i dag. Det ble imidlertid bemerket av seks informanter at de savnet klare rutiner og et system på kommunikasjon med kollegaer for å sørge for at alle saker blir fanget opp. De mente at kommunikasjon om bekymring ble for tilfeldig;

«Jeg snakker mye med kollegaer om elever, og også elever jeg bekymrer meg for. Kommunikasjonen er åpen. Det jeg har opplevd er at vi glemmer å snakke med lærere som har barns søsken i sin klasse. Vi mangler system på dette. Hadde vi hatt mer rutine, kunne vi kanskje fanget opp større mønstre eller fått et bedre bilde av situasjoner. Det blir veldig tilfeldig og andre lærere sitter gjerne på opplysninger og aner ingenting»

(I16- intervju)

Gjennomgangen av vignettvurderingene tydeliggjorde at lærere i stor grad går gjennom ledelsen i sin håndtering av meldeplikten. Dette ble bekreftet av informantene i intervjuene. Tjenestevei var en prioritering for alle informantene og ble fulgt uavhengig av om denne var formelt eller uformelt etablert. Ledelsen blir altså gitt stafettspinnen av informantene og sender melding til barnevernet i bekymringssaker. På denne bakgrunn kan man spørre seg om, og i så fall hvordan ledelsen påvirker læreres skjønnsmessige vurderinger? For å utrede dette ble informanter bedt om å redegjøre for fordeling av beslutningsmakt i bekymringssaker. Av de 16 informantene mente 13 at beslutningsmakten lå hos skolens ledelse, to informanter mente det var delt beslutningsmakt på skolen mens en informant opplevde at lærer var beslutningstaker i saker. Blant informantene i førstnevnte kategori var imidlertid opplevelsen av ledelsens maktutøvelse variert. Seks oppga at ledelsen hadde full makt i sakene og at det var opp til rektor eller avdelingsleder hvorvidt en melding ble sendt eller ikke. Syv informanter mente deres vurderinger ville ligge til grunn for ledelsens videre handling.

Det at flertallet av informantene oppga at beslutningsmakten ligger hos ledelsen kan fortolkes som at disse aktørene er de virkelige skjønnsutøverne. Informantenes skildringer understreker imidlertid at realiteten er mer sammensatt og at ledelsens håndtering av læreres vurderinger er avgjørende for hvorvidt og hvordan denne strukturen er av betydning. På noen av skolene hvor ledelsen var beslutningstaker, ble det likevel oppgitt at de ville stilt seg bak enkeltlærers vurdering. Disse lærerne opplevde ledelsens støtte som positiv og som en resurs i vurderinger. Andre informanter uttrykte at ledelsen gjerne kunne si seg uenig i deres vurdering. Disse informantene ville gjerne avventet lengre med å ta opp en sak med overordnet, men ville likevel fulgt tjenestevei. De oppga også i større grad at de ikke var sikker på om saker ble fulgt opp av ledelsen og at de ikke fulgte saker «hele veien». Med andre ord kan læreres vurderinger påvirkes i forskjellige retninger av ledelsen avhengig av ledelsens praksis, deres holdninger, prioriteringer og meninger. Dette illustreres i følgende sitater;

«Jeg ville aldri meldt uten å få ja fra ledelsen først. Jeg sier til dem at jeg er bekymret og så avgjør de hva som skjer. Jeg opplever de som mer prinsipielle i tankegangen og har opplevd å få beskjed om at «det kan vi la ligge litt». Dette har ført til at jeg gjerne avventer litt med å ta initiativ til å melde, men jeg ville ikke latt være å gå gjennom ledelsen»

(18-intervju)

«Ledelsen ville tatt min bekymring på alvor og jeg føler jeg blir hørt av dem. Jeg går alltid gjennom dem, men de melder hvis jeg mener det er nødvendig. Jeg har ikke opplevd noe annet på denne skolen»

(I2-intervju)

«Ledelsen ville aldri sagt nei til å melde en sak som jeg var bekymret for, men de kunne meldt en sak som jeg gjerne ville avventet med. Dette styrker meg, ingen saker faller gjennom»

(I1-intervju)

Videre var informantene uenig om hvem som var ansvarlig for at meldeplikten oppfylles. Alle informantene nevnte skolen som organisasjon eller ledelsen i denne sammenheng, mens ti informanter også ga uttrykk for at ansvaret i varierende grader hvilte på enkeltlærere. Dette var for mange et vanskelig spørsmål å besvare, noe som også kommer frem i deres varierende besvarelser.

«Det er skolens leder som er ansvarlig for meldeplikten, men hva med sakene som ledere ikke får vite om? Da er det vel læreren som er ansvarlig»

(I12-intervju)

«Dette er et organisatorisk ansvar. Ledelsen må si veldig tydelig ifra om at lærere skal komme med dem hvis de opplever bekymring for en elev. Lærerne skal ikke sitte med ansvaret individuelt. Lærere har jo egentlig personlig ansvar for å melde hvis ledelsen ikke er enig i deres vurdering, men det tror jeg sjeldent blir gjort altså for det kjennes for tøft å stå i det alene. Så det er ledelsen sitt ansvar»

(I2-intervju)

«Som lærer så er mitt ansvar at ledelsen får vite om min bekymring. Det er ledelsen som er ansvarlig for resten. I følge lovverket så kan jo jeg melde bekymring personlig. Det er en vanskelig balanse og et vanskelig spørsmål. I praksis er ledelsen ansvarlig, men i teorien så er det egentlig lærere»

(I6-intervju)

6.3.2. Diskusjon

Gjennomgangen av empiri har tydeliggjort at forhold av både strukturell og individuell karakter påvirker informantene. For det første underbygget funnene fra intervjuene antagelsen om at lærere i liten grad forholder seg til lovverk eller rundskriv i sin håndtering av meldesaker. Kun to av informantene oppga at de hadde lest regulerende lovverk i anledning bekymringssaker. I tillegg ble det bekreftet at ledelsen spiller en sentral rolle i læreres utøvelse av meldeplikten i og med at kompetanse og kunnskap om regelverk ble betegnet som deres ansvar. På tross av at informantene ikke leste lovverk og rundskriv selv, mente de at de hadde opparbeidet seg kunnskap gjennom erfaring og kollegaer. Dette åpner imidlertid mulighet for feil praksis. Paralleller kan trekkes mellom dette funnet og noen av informantenes feiltolkninger av hva som utgjør oppfyllelse av meldeplikten presentert i tidligere delkapittel. Disse tolkningene bygget på rutiner og normer ved skolene. Videre mente lærerne at lovverket var diffust og lite konkret. De savnet opplæring og kunnskapsbygging om lovverk, både i utdannelsen og på arbeidsplassen. Dette er interessant med tanke på at det ble antatt at mangelen på referanse til lovverk i informantenes begrunnelse for handlingsvalg muligens kunne skyldes at dette ikke ble dekket i utdannelsen. Informantenes beskrivelse av utdanningen i intervjuene underbygger denne antagelsen. I tillegg ble det bekreftet at en del av informantene mente at vilkåret «grunn til å tro» ikke var gjeldende i praksis og at det kreves mer enn dette for at en bekymringsmelding skulle tas seriøst.

Et betydelig flertall av informantene delte negative erfaringer med bekymringsmeldinger, mens noen delte positive. Informantenes opplevelse av disse tilfellene som enten positive eller negative ble tett knyttet til hvorvidt de ble inkludert i sakens gang og saksbehandlers utøvelse av taushetsplikten. De negative erfaringene hadde bidratt til at informantene gruet seg til å ikke

bli hørt, og at de forventet å måtte melde saker flere ganger før noe ble gjort. Henlagte bekymrings saker hadde bidratt til sistnevnte tendens. I denne sammenheng ble igjen organisatoriske rutiner nevnt som en resurs for informantene. Det at ledere eller rektor tar ansvar for bekymringsmeldingene hadde bidratt til at informantene i mindre grad gruet seg til denne prosessen. Noen informanter mente at barnevernets lukkethet hadde bidratt til at de foretrekker å melde til andre tjenester som de opplever som mer åpne, som PPT og BUP. Informantenes meninger og holdninger til meldeplikten kan best oppsummeres som viktig, men utfordrende. På tross av at flere informanter opplevde meldeplikten som et vanskelig ansvar, ga de uttrykk for motivasjon for å utøve dette.

I henhold til strukturelle forholds betydning for skjønn ble tid og opplæring rammet inn som manglende ressurser som begrenset deres opplevelse av egen tilstrekkelighet. Informantene skildret kommunikasjon med kollegaer og generell skolekultur som positiv i forhold til studiens tematikk. Opplevelsen av kollegial støtte ble beskrevet som en motiverende faktor av informantene. En del av utvalget savnet mer strukturert kommunikasjon med kollegaer om bekymringer og mente at mangel på rutiner kunne føre til at noen saker forvitret. Ledelsens uttrykk for holdninger, meninger og prioriteringer ble stadfestet som av betydning for læreres skjønn. For det første oppga et flertall av informantene at overordnede hadde beslutningsmakt i bekymrings saker. Det at ledelsen oppgis som beslutningstaker ved et flertall av skolene i utvalget, underbygger funn fra vignettbegrunnelsen som indikerer at meldeplikten utøves som et organisatorisk heller enn personlig ansvar. Det bør imidlertid nevnes at en god del av informantene opplevde at deres personlige vurderinger ville ligge til grunn for ledelsens handlingsvalg. Disse lærerne opplevde ledelsens støtte som positiv og som en resurs i vurderingene. Andre informanter uttrykte at ledelsen gjerne kunne si seg uenig i deres vurdering. De oppga også i større grad at de ikke var sikker på om saker ble fulgt opp av ledelsen, og at de ikke fulgte saker «hele veien». Med andre ord kan læreres vurderinger og handlingsfrihet påvirkes i forskjellige retninger av ledelsens praksis, deres holdninger, prioriteringer og meninger. Dette underbygger også antagelsen om at lærere betrakter ledelsen og tjenestevei som en kontrollmekanisme i deres skjønnsutøvelse.

7. Analyse

I kapittel 6 ble det empiriske grunnlaget for belysning av studiens forskningsspørsmål og problemstilling redegjort for. Som nevnt utgjør oppgavens teoretiske rammeverk en lyskaster som vil belyse og gi mening til empirien (Maxwell, 2005). I det videre vil de teoretiske ressursene presentert i kapittel 4 og studiens funn bindes sammen med formål å besvare oppgavens problemstilling; *Hvordan utøver lærere skjønn i sine vurderinger av elevers omsorgssituasjon i henhold til sin lovpålagte meldeplikt? Hvordan påvirkes læreres skjønn i disse vurderingene av strukturelle rammer og individuelle forhold?* Med andre ord vil dette kapitlet danne en helhetlig forståelse av empirien, gjennom teoretisk analyse. Funnene vil kategoriseres i henhold til relevante analytiske ressurser og konkretiserende forskningsspørsmål. Herav vil kapitlets første del ta for seg empiriske funn og analytiske ressurser som gir innsikt i læreres epistemiske og strukturelle skjønnsutøvelse. Gjennom analyse av relevante funn opp imot ressurser fra studiens profesjonsteoretiske inntak vil følgende forskningsspørsmål vil besvares;

1. *Hvordan utøver lærere skjønn som resonneringsform, i henhold til Grimens teori (2012) i bekymringsaker?*
2. *Hvordan utøver lærere skjønn som delegert myndighet, i henhold til Dworkin (1978) i bekymringsaker?*

Videre vil kapitlets andre del gjennomgå empiriske funn og analytiske ressurser som gir innsikt hvordan strukturelle og individuelle forhold påvirker læreres vurderinger i henhold til meldeplikten. Med bakgrunn i bakkebyråkrattheorien vil følgende forskningsspørsmål belyses i denne delen av kapitlet;

3. *Hvordan preger individuelle forhold, i henhold til Winter og Nielsens (2008) og Baklien (2008), læreres skjønnsutøvelse i meldeplikten?*
1. *Hvordan preger strukturelle rammer, i henhold til Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008,) læreres skjønnsutøvelse i meldeplikten?*

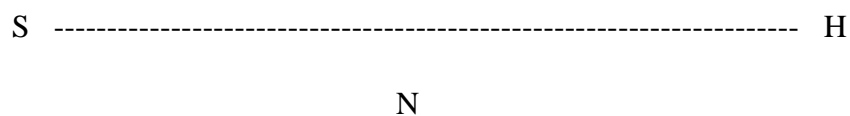
7.1. Læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten

Denne oppgavens utredelse av skjønnsutøvelse tar utgangspunkt i Leer-Salvesen (2015:82-85) sin argumentasjon for at læreres skjønnsmessige vurderinger av meldesaker innebærer både den epistemiske og strukturelle dimensjonen av begrepet. Leer-Salvesen (2015) og Grimen (2012) understreker at epistemisk og strukturelt skjønn ikke står i motsetning til hverandre, og at en ekskluderende analyse vil føre til begrenset innsikt. I det videre vil empiri som belyser læreres utøvelse av skjønn i meldeplikten utredes opp imot teorien om det epistemiske og strukturelle skjønnnet.

7.1.1. Læreres epistemiske skjønnsutøvelse

Gjennomgangen av empiriske funn i kapittel 6 befestet at informantene i stor grad opplever usikkerhet i henhold til meldeplikten. Informantene beskrev lovverket som diffust, de skildret egen forståelse av dette som begrenset, de uttrykte usikkerhet rundt terskelen for å melde bekymring og nytten av tidligere sendte bekymringsmeldinger. Dette sannsynliggjør at lærere utøver skjønn i epistemisk forstand. Det epistemiske skjønnnet oppstår nemlig i situasjoner som preges av betingelser av ubestemthet (Leer-Salvesen, 2015:85, Grimen, 2012). Litteraturen om epistemisk skjønn er grundig redegjort for i teorikapittelet. Kort oppsummert presenterer Grimen (2012:5) skjønn i epistemisk forstand som resonnering bestående av tre elementer; Situasjonsskildring (S), Handling (H) og Norm (N);

Figur 3. Resoneringsstruktur



(Grimen, 2012)

Situasjonsskildringer kan forstås som profesjoners observasjoner i saken, mens normer kan forstås som garantister som tillater overgang fra premiss til handling. For å bekrefte eller avkrefte hvorvidt lærere utøver skjønn i epistemisk forstand i henhold til meldeplikten, må det stadfestes at normer informerer profesjonens vurderinger. I henhold til Grimen (2012) kan man nemlig ikke snakke om skjønnsutøvelse med mindre «normative holdepunkter styrer resonneringen». Gjennomgangen av informantenes begrunnelser for handlingsvalg i vignettsakene tydeliggjør at visse normative elementer vektlegges i læreres resonnering. Empirien indikerte at læreres handlingsvalg i beskjeden grad informeres av regulerende lovverk, offentlige styringsdokumenter, kunnskap tilegnet gjennom utdanning eller kontrollmekanismer. Disse funnene ble videre underbygget i utdypende intervju. I kontrast vektla informantene organisatoriske rutiner, visse elementer dekket i profesjonens samfunnsmandat, noen profesjonsetiske standarder og erfaringsbasert kunnskap i sine begrunnelser.

Informanters hyppige henvisning til organisatoriske rutiner i sine begrunnelser danner grunnlag for å anse dette som et styrende normativt holdepunkt i deres resonnering. Uformelle rutiner og formell policy ble henvist til av alle informantene. Det kan med dette befestes at organisatoriske rutiner anvendes for å komme frem til begrunnede konklusjoner i håndteringen av det som ovenfor ble stadfestet som et ubestemt arbeidsområde; meldeplikten. For å «skille noe fra noe annet» (Grimen & Molander, 2008:181) anvendes organisatoriske rutiner på de særskilte vignettsakene. I tråd med Grimens (2008) definisjon av normer anvendes organisatoriske rutiner som garantister i læreres epistemiske skjønnsutøvelse. Denne garantistens sentrale betydning for læreres handlingsvalg fremheves av funn som viser at organisatoriske rutiner informerer informantenes resonnering på bekostning av andre normer for skjønnsutøvelse. På tross av at fastlagte prosedyrer på skolene skal vike for bestemmelser i lovverk, indikerer empirien at dette ikke alltid gjennomføres i praksis. Eksempelvis fortolket fem informanter informasjon til foreldre om eventuell bekymringsmelding som et krav heller enn en anbefaling på grunnlag av organisatoriske rutiner. To av informantene i utvalget mente at deres meldeplikt oppfylles ved anonym bekymringsmelding i saker hvor det foreligger mistanke om vold eller seksuelle overgrep. Denne kunnskapen baserte de på «slik gjør vi det her».

Erfaringer ble også vektlagt i informantenes argumentasjon for handlingsvalg i sakene. Erfaringer med lignende saker ble i stor grad referert til i informantenes vignett begrunnelser. I intervjuene ble både personlige og kollegaers erfaringer med meldesaker referert til av informanter som en kunnskapskilde som hadde styrket deres kompetanse. I sin resonnering, rørte 12 informanter ved erfaringer av ulike slag. Erfaringer med lignende situasjonsskildringer var av betydning for deres handlingsvalg. Hvorvidt disse sakene hadde vist seg å være alvorlige eller ikke og videre hvorvidt trekk i situasjonsskildringen ofte ble observert blant elever, informerte i stor grad deres skjønnsutøvelse. Med andre ord ble erfaringer brukt for å skille alvorlige situasjonsskildringer fra mindre alvorlige situasjonsskildringer. Erfaringer i form av lignende saker som profesjonsutøverne av ulike årsaker angret på å ikke ha meldt til barneverntjenesten informerte også deres handlingsvalg i vignettene. Disse erfaringene ble anvendt som et argument for at situasjonsskildringen utløste deres meldeplikt. Erfaringer kan med dette defineres som et normativt holdepunkt i lærernes vurderinger som i deres skjønnsutøvelse tillater overgang fra premiss til handling (Grimen, 2012).

Informantene vektla også sitt samfunnsmandat og noen profesjonsetiske standarder i sine vurderinger. Lærerrollens dimensjoner, herav læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og samarbeidspartnere, ble henvist til av samtlige informanter. Handlingsvalg ble i stor grad begrunnet med forskjellige versjoner av «dette er mitt ansvar som lærer». Avventing med melding i vignettsakene ble i stor grad argumentert for i lys av lærers ansvar for å sikre samarbeid med foreldre. Ansvar for organisatorisk bevissthet utgjorde et viktig premiss for handling. Dette illustreres gjennom fokus på retningslinjer og prosedyre i informantenes resonnering. Alle informantene henviste til tjenestevei i sine begrunnelser for handlingsvalg. De etiske prinsippene; samarbeid med kollegaer, elevers behov for trygghet og omsorg og «lojalitet mot egen institusjons mål og retningslinjer» (Utdanningsforbundet, 2012) gikk også igjen i lærernes besvarelser. Funn tydet på at informanters lojalitet mot institusjonens mål og retningslinjer strekker seg utover andre hensyn i skjønnsutøvelsen. Samtidig som det illustreres at informantene opplever at deres lojalitet trekkes i flere retninger. Disse funnene danner grunnlag for å hevde at innhold i læreres samfunnsmandat, de profesjonsetiske standardene og deres fortolkning av dette, vektlegges og er av betydning i deres epistemiske skjønnsutøvelse. Med andre ord utgjør disse normative holdepunkt som anvendes indirekte for å fatte begrunnede konklusjoner.

På bakgrunn av ovennevnte eksisterer det grunnlag for å stadfeste at lærere utøver skjønn i epistemisk forstand. Informantene skildrer sitt arbeidsområde som ubestemt og anvender dømmekraft i form av resonnering for å fatte begrunnede handlingsvalg (Leer-Salvesen, 2015:85). I sitt resonnement forholder informanter seg til normer, eller garantister i form av erfaringer, samfunnsmandat, profesjonsetiske standarder og organisatoriske rutiner. Disse utgjør «allmenne råd om korleis ein bør handle» (Grimen, 2012). Fremstillingen av resonneringens struktur (Figur 3) kan sies å være gjeldene i forhold til læreres skjønnsutøvelse. Deres vignettbegrunnelser tydeliggjør at informantene «slutter til ei handling fra ei skildring av ein situasjon i kombinasjon med ei norm» (Grimen, 2012).

7.1.2. Læreres strukturelle skjønnsutøvelse

Litteraturen om strukturelt skjønn redegjøres for i oppgavens teorikapittel. Kort oppsummert omhandler skjønn i strukturell forstand at profesjoner delegeres myndighet til å fatte beslutninger på fellesskapets vegne innenfor visse standarder og restriksjoner (Leer-Salvesen, 2015). Strukturelt skjønn innebærer altså en delegert, avgrenset frihet (Grimen, 2012:3). På tross av at profesjonene har handlingsfrihet må alle beslutninger begrunnes ovenfor delegerende myndighet. Dworkin (1978:31) sammenligner strukturelt skjønn med «hullet i en smultring» omringet av et belte av restriksjoner fastsatt av myndighetene. Dworkin, referert i Leer-Salvesen (2015:244) understreker at profesjonsutøvere alltid må være bevisst på de normative standardene og autoritetene som skjønnsutøvelse skal forholde seg til, for at deres beslutninger skal regnes som legitime.

Som presentert i gjennomgang og kommentar av lovtekst og rammer for meldeplikten i kapittel 2 fastsetter lovtekst og autoriteter en rekke standarder og restriksjoner som skjønnsutøver skal forholde seg til i sine vurderinger. Barnevernloven (1992) §6-4 og opplæringsloven (1998) §15-3 pålegger lærere å melde fra til barnevernet av eget initiativ «når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker». Lovtekst inneholder en rekke kriterier og konkretisering av forholdene som utløser meldeplikten jf. barnevernloven §§ 4-10, 4-11, 4-12 og 4-24. Som redegjort for i gjennomgangen av lovtekst beror plikten på alvorlighetsgraden (Stang, Aamodt, Sverdrup, Kristofersen og Windsvold, 2013:84). «det er skolepersonalets

bekymring som er avgjørende for vurderingen av om opplysningsplikten foreligger» (Utdanningsdirektoratet, 2012: 3.4). Vilåret «grunn til å tro» pålegger ikke læreren å bestitte konkret kunnskap om at barnet lever under forholdene jf. Barnevernloven § 6-4, men bekymringen skal ha et «faktisk grunnlag» (Andersen ref. i Leer-Salvesen, 2015:18).

Basert på empirien innsamlet gjennom vignettbegrunnelser og utdypende intervju eksisterer det grunnlag for å hevde at lærerne i liten grad er bevisst på, og forholder seg til lovverk og føringer i form av rundskriv i sin skjønnsutøvelse. Kun en av 16 informanter henviste til spesifikt lovverk i sin begrunnelse for handlingsvalg i vignettene. Videre forholdt seks informanter seg til lovverket indirekte. Disse fortolket vilåret «grunn til å tro» i motstridende og varierende form. Tre informanter viste til at de ikke trengte sikker kunnskap om at deres bekymring var reell for å melde vignettsaker til barnevernet. De resterende fire vektla sikker kunnskap og innhenting av ytterligere bevis i sin argumentasjon for å avvente med å melde vignettsakene til barnevernet. Dette kan fortolkes som en indikasjon på at noen lærere legger strengere krav til begrepet «grunn til å tro» enn lovgivers intensjon, mens andre er bevisst på betydningen av lovkravet.

I intervju etterlyste et flertall av informantene klarere terskler for når meldeplikten utløses, og beskrev «grunn til å tro» som en uklar formulering. Samtidig argumenterte et flertall for at «grunn til å tro» ikke var nok for en bekymringsmelding å bli tatt på alvor. Empirien tyder på at informanter opplever at egen bekymring ikke «er avgjørende for vurderingen av om opplysningsplikten foreligger» (Utdanningsdirektoratet, 2012:3.4). I tillegg tyder funnene presentert på at lærere i stor grad følger tjenestevei i sin håndtering av meldeplikten. På tross av at lovverket, fastslår at meldeplikten utgjør et personlig ansvar ga 13 informanter uttrykk for at ledelsen har beslutningsmakt i bekymringssaker.

Ovennevnte tendenser kan fortolkes som uttrykk for at det eksisterer ubalanse mellom informantenes opplevelse av de normative standardene og lovverk og føringer fastsatt av autoriteten. Et fåtall av informantene ga uttrykk for at det ikke foreligger krav til sikker kunnskap for utløsning av meldplikten. Denne studiens funn underbygges av foreliggende empiri som peker i retning av at lærere stiller høyere beviskrav enn lovteksten tilsier. Leer-Salvesen (2015)

finner som nevnt at lærernes terskler for å sende bekymringsmelding er «høyere enn det lovverket legger opp til». I NOU 2000:12 (64) påpekes det at «mange tror de må legge hele puslespillet selv før de melder». Paralleller kan også trekkes til Raner og Ødegaard (2013) sin studie som påviste at et flertall av ansatte i skolen har hatt mistanke om omsorgssvikt uten å videreformidle dette til barnevernet.

Empirien har også tydeliggjort at et fåtall av informantene rådfører seg med lovverket og andre føringer direkte i sin håndtering av konkrete meldesaker. Informantene beskrev egen kunnskap om lovverk og føringer som begrenset. De baserte sin kompetanse i denne sammenheng på erfaringer, ledelsens og kollegers oppfatninger. Organisatoriske forhold spiller en sentral rolle i definisjonen av informantenes skjønnsom og utgjør en normativ standard som skjønnsutøvelsen forholder seg til (Leer-Salvesen, 2015). Kunnskapshullet i henhold til informantenes viten om lovverk og føringer ble fylt ved å utøve skjønn med stort hensyn til organisatoriske forhold. Personlig kunnskap om lovverk og føringer ble erstattet med ledelsens kunnskap og kompetanse i denne sammenheng. Dette medfører en indirekte bevissthet på normative standarder og autoriteter som skjønnsutøvelse skal forholde seg til jf Dworkin (1978). Man kan spørre seg om skjønnsutøvelse som ikke direkte baseres på lovtekst og føringer, men på organisatoriske fortolkninger og rutiner kan regnes som legitim? Det bør utvises forsiktighet med å trekke bastante konklusjoner i denne sammenheng. Flere studier peker imidlertid i samme retning som denne undersøkelsens funn (Leer-Salvesen, 2015; Baklien, 2009; Bornø, 2006). Ledelse og organisatoriske strukturer utgjør en autoritet som lærerne forholder seg til i sin skjønnsutøvelse i større grad enn lovmessige føringer. Organisatoriske prosedyrer kan pekes ut som en standard i læreres håndtering av meldeplikten i strukturell forstand, altså en form for restriksjon som skjønnen defineres i forhold til.

Dworkin (1978) sitt skille mellom sterkt og svakt skjønn kan også anvendes som en analytisk ressurs for å belyse empiriske funn. Definisjonen av svakt skjønn samsvarer i størst grad med gjennomgått empiri og lovverkets krav til utøvelse av meldeplikten. Læreres skjønnsutøvelse krever bruk av dømmekraft, men har også en legitim forankring i form av standarder. Variasjonen i læreres handlingsvalg i henhold til vignettene, og videre deres variasjon i begrunnelser for disse, kan fortolkes som et uttrykk for at lærere utøver svakt skjønn og således ikke pålegges «any duty as to a particular decision» (Dworkin, referert i Leer-Salvesen:83).

Samtidig er lærere pålagt å forhindre forholdene som beskrives i lovteksten. Lærere er underlagt standarder nedfelt i lov og en kan dermed utelukke at de utøver sterkt skjønn som er gjeldende når profesjonsutøver ”is simply not bound by standards set by the authority in question” (Dworkin 1978:32). Litteraturen om svakt skjønn rammer dette inn som gjeldende når profesjoners vurderinger ikke føres tilsyn med (Dworkin 1978:32). Dette er et punkt som kan diskuteres i henhold til læreres meldeplikt. Det foreligger tilsyn fra fylkesmannen, men dette tilsynet forholder seg ikke til enkeltansattes skjønnsutøvelse. Videre er kontrollmekanismen sanksjonering i form av strafferettslig eller tjenestemessig reaksjon først aktuell «når skjønnsutøvelsens rimelighet kan trekkes i tvil, f.eks. ved mistanke om brudd på meldeplikten». Det at tilsyn ikke nevnes av noen av informantene i sine begrunnelser for vignettvurderingen, peker videre i retning av at lærere utøver svakt skjønn i håndteringen av meldeplikten.

Det kan trekkes paralleller mellom studiens funn og Rothsteins (2014:19) definisjon av skjønnsutøvelse som demokratiets sorte hull. Lærernes profesjonelle skjønn er utfordrende å underligge demokratisk kontroll. Tilsyn rettes ikke mot enkeltansatte, og det eksisterer ingen eksempler på strafferettslige sanksjoner av lærere for brudd på meldeplikten. Hullet som oppstår i mangelen på mekanismer for demokratisk kontroll fylles imidlertid av organisatoriske rutiner og ledelsens kompetanse. Effekten av disse mekanismene er imidlertid uklar, noe som også åpner for vilkårlighet i skjønnsutøvelsen. Winter og Nielsen (2008) argumenterer for at delegering av skjønnsmyndighet bærer med seg mulighet for at bakkebyråkrater kan «løpe med politikken». Det kan stilles spørsmål rundt hvorvidt læreres fordeling av beslutningsmakt fører til at lærerne i realiteten «løper med ledelsen og organisasjonen»

Oppsummert er lærere delegert en frihet i sin oppfyllelse av lovpålagt meldeplikt, men må samtidig forholde seg til standarder og føringer nedfelt i lov og andre dokumenter. Imidlertid tyder empirien på at lærere i liten grad forholder seg til restriksjoner i form av lovverk direkte, men at de informerer sine handlingsvalg ved å følge organisatoriske rutiner, samt at de rådfører seg med ledelse og kolleger. På bakgrunn av tidligere studier og disse funnene kan det tyde på at det eksisterer en diskrepans mellom læreres praktisering av meldeplikten og lovverkets intensjon. Det kan videre stilles spørsmål ved hvorvidt deres utøvelse av det strukturelle skjønn oppfyller kravet til legitimitet (Dworkin, 1978; Leer-Salvesen, 2015). Læreres indirekte bruk av lovverk og føringer i utøvelsen av sitt strukturelle skjønn utvider deres

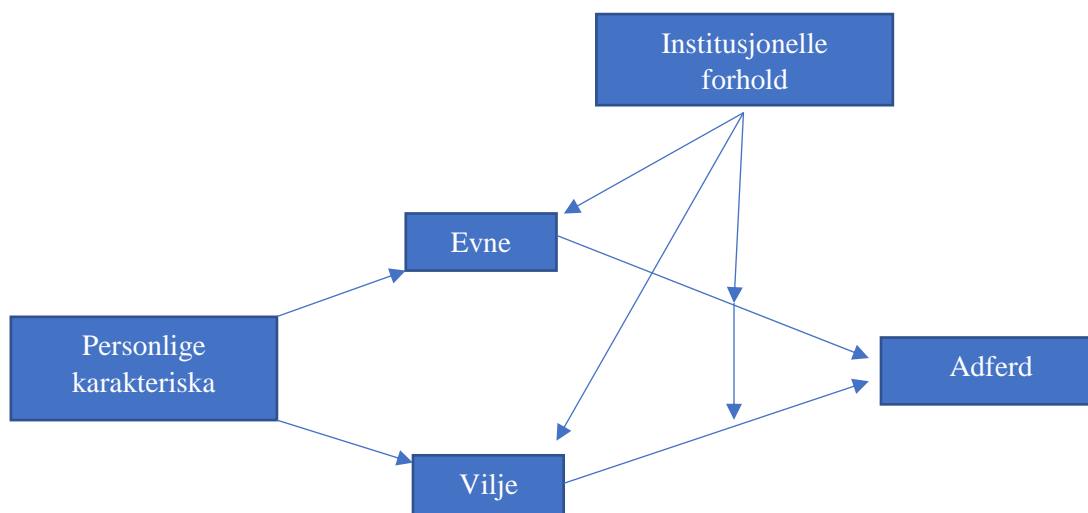
handlingsrom og herav «hullet i smultringen» Dworkin (1978:31). Samtidig kan hensynet til organisatoriske, kollegiale og ledelsesmessige restriksjoner fungere som en innsnevring av eget skjønnsrom. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvorvidt dette indirekte hensynet til restriksjoner gir mulighet for feil praksis.

Funnene fra vignettundersøkelsen kan også belyses i henhold til likhetsprinsippet, og mer spesifikt Grimen og Molander (2008: 192) sin innramming av variasjon som en «inkrementell del av skjønnsmessige vurderinger». Variasjon i skjønnsutøvelse innebærer at like tilfeller behandles ulikt. Den kvantitative fremstillingen av informantenes handlingsvalg og vurdering av alvorsgrad i henhold til vignettene illustrerer at det foreligger variasjon i læreres skjønnsutøvelse. Denne studien skiller seg fra tematiske tendenser på feltet, i at den ikke direkte undersøker kilder til denne variasjon i profesjonens skjønn. Gjennomgått empiri har imidlertid illustrert at erfarings- og organisatorisk basert kunnskap preget informantenes begrunnelser for handlingsvalg i vignett sakene. Denne studien kan ikke si med sikkerhet hvorvidt påpekt variasjon er et direkte resultat av dette. I henhold til Grimen og Molander (2008:192) sin beskrivelse av variasjon som «skjønnets byrde» vil variasjon i læreres skjønnsutøvelse alltid foreligge siden skjønn innebærer kilder til variasjon.

7.2. Læreren som bakkebyråkrat?

Leer-Salvesen advarer mot undersøkelse av individuelle forholds påvirkning på skjønnsutøvelse på bekostning av strukturelle rammer og omvendt. Bakkebyråkratteorien åpner for analyse av både strukturenes og individets rolle i profesjoners beslutninger. Denne studiens funn underbygger at lærere kan kategoriseres som bakkebyråkrater i henhold til Lipsky (2010) sin definisjon av disse som «offentlig ansatte som er i direkte kontakt med befolkningen og som har et relativt stort rom for skjønnsutøvelse i deres arbeidshverdag». Lærere beskriver en relativt høy grad av usikkerhet, og deres lojalitet strekkes som tidligere nevnt i flere retninger; mellom elever, foreldre og organisatoriske hensyn. Opplevelsen av dobbeltrolle er typisk for bakkebyråkraten. Winter og Nielsen (2008) tilbyr en bred vifte av analytiske faktorer relevant for å besvare denne oppgavens problemstilling. Deres atferdsmodell, supplert av Bakliens (2008) fremstilling av aktør- og strukturbetingelser vil danne grunnlaget for den videre analysen av strukturelle og individuelle forholds påvirkning på læreres skjønnsutøvelse.

Figur 4: Forklarende modell av bakkebyråkratferd



7.2.1. Individuelle forhold

Winter og Nielsen (2008:132) argumenterer for at bakkebyråkraters handlingsvalg og beslutninger i iverksettingen av politikk helt grunnleggende er et produkt av deres personlige egenskaper, henholdsvis deres kognitive kapasitet (evne) og interesser (vilje). Evne omhandler bakkebyråkraters kunnskap og kompetanse i relasjon til eget arbeidsområde og kapasiteten til å anvende denne kunnskapen (Winter og Nielsen, 2008:134). Basert på Winter og Nilsen (2008) og Baklien (2008) avgrenses begrepet evne i denne studien (kapittel 4) til å innebære læreres kunnskap om lovverk, forhold som utløser meldeplikten og fremgangsmåte, i tillegg til opplevelse av egen kapasitet. Denne studien har funnet at lærere beskriver egen kunnskap om lovverk som begrenset. Dette gis uttrykk for i informantenes varierende fortolkning av lovkrav, herunder «grunn til å tro». Som tidligere nevnt, har informanter forskjellige syn på ansvaret for oppfyllelse av meldeplikten og formkrav til bekymringsmeldingen. Denne variasjonen kan muligens forklares i lys av manglende opplæring i lovverket.

Som redegjort for i kapitel 6 oppga 14 informanter at de ikke kunne huske at lovverk eller kunnskap om forholdene som utløser meldeplikten ble dekket i deres utdanning. De to informantene som husket at dette ble dekket, beskrev undervisningen som begrenset i omfang og tid. Alle ga uttrykk for at dette i større grad burde være et tema i utdannelsen. Informantene savnet også opplæring på skolene om lovverk. Deres skildring av egen kunnskapsstatus gir grunnlag for å beskrive opplevelsen av egen kompetanse som begrenset. De beskrev arbeidsområdet som usikkert og uklart. Samtidig tyder gjennomgang av datamaterialet innsamlet i vignettundersøkelsen på at informantene har kunnskap om og evne til å gjenkjenne forhold som er utløsende for meldeplikten, herunder tegn på omsorgssvikt, atferdsproblemer og mishandling.

Alle informanter henviste til fastlagte rutiner og prosedyrer i fremgangsmåter for å sende bekymringsmeldinger. Dette indikerer trygghet blant informantene i henhold til fremgangsmåte. Som stadfestet i analysen av læreres epistemiske skjønnsutøvelse spiller organisatoriske rutiner og erfaringer en viktig rolle i informantenes håndtering av meldeplikten. Deres kunnskap om lovverk, arbeidsområdet og fremgangsmåte baseres i stor grad på disse normative holdepunktene. Lærere beskriver kapasitet til å anvende kunnskap som sterk i samspill med ledelse, kollegaer og organisatoriske rutiner. Få informanter uttrykker imidlertid at de kunne gått utenom disse aktørene, noe som kan tyde på en svakere opplevelse av deres personlige kapasitet (Winter og Nielsen,2008).

Ingen av informantene beskrev egen kompetanse eller kunnskap om lovverk som tilstrekkelig. Alle mente det var behov for kunnskapsbygging om forholdene i lovteksten, begreper og terskler. Det at kunnskap ble vektlagt av samtlige informanter befester dette som et forhold av betydning i deres håndtering av meldeplikten. Da informanter ble bedt om å redegjøre for hvordan dette påvirker deres profesjonsutøvelse mente mange at ledelsens kompetanse og organisasjonens rutiner kompenserte for manglende kunnskap. Ledelsen og organisasjonens rutiner har altså en sentral rolle for informantene i deres opplevelse av evne til å utøve meldeplikten i tråd med lovverket. Samtidig mente noen informanter at når de støtter seg til ledelsens kompetanse medfører dette mulighet for feil praksis. Alle informantene støttet seg til organisatoriske rutiner og oppfattelser av riktig fremgangsmåte. Dette tydes i at begrunnelser for handlingsvalg preges av «slik gjør vi det her» og «det er vår policy».

Mangel på direkte kunnskap om lovkrav medfører en innebygget fare for at organisasjonens normer og rutiner går foran gjeldende lov. Eksempelvis oppfatter fem informanter anbefalingen om informasjon til foreldre som et krav basert på organisatoriske instruksjoner, mens andre skildret at saker kunne stoppe opp hos ledelsen. Ledelsen ble beskrevet som beslutningstaker av 13 informanter. Det kan diskuteres om lærers mangel på kunnskap om lovverket preger deres skjønnsutøvelse i den forstand at de overlater beslutningsmakt til ledelsen. Alt i alt kan det stadfestes at læreres evne i henhold til Winter og Nielsens (2008) atferdsmodell påvirker deres skjønnsutøvelse. Manglende kunnskap medfører at lærere i større grad rådfører seg med ledelse og støtter seg til organisatoriske rutiner i sin skjønnsutøvelse.

Det individuelle forholdet vilje omfatter bakkebyråkraters preferanser og interesser. Basert på Baklien (2008) og Winter og Nielsen (2008) avgrenses dette begrepet til erfaringer med arbeidsområdet, personlige holdninger og meninger som påvirker bakkebyråkraters vilje. Som redegjort for i analysen av lærernes epistemiske skjønnsutøvelse vektlegges erfaringer i stor grad av informantene. Egne erfaringer med bekymringssaker samt kollegers erfaringer med tilsvarende utgjorde et viktig handlingsgrunnlag i informantenes vignettvurderinger og ble fremhevet som sentralt i utdypende intervju. Både egne og kollegers erfaringer ble skildret som kunnskapskilder som hadde gjort informanter tryggere i sine vurderinger. De baserte vurdering av alvor på tidligere erfaringer med lignende tilfeller. Som redegjort for i kapittel 6 ble erfaringer anvendt for å skille alvorlige situasjoner fra mindre alvorlige situasjoner. Flere informanter mente de hadde unnlatt å melde saker i løpet av sin yrkeskarriere som de burde ha meldt. Disse sakene ble beskrevet som et referansepunkt for skjønnsutøvelsen. Erfaringers viktige rolle i henhold til vilje begrepet understrekes av ovennevnte. Negative erfaringer med samarbeid med barnevernet vektlegges i flere studier som en barriere for læreres utøvelse av meldeplikten (Bornø, 2006; Baklien, 2009; Leer-Salvesen, 2015). Flere informanter ga uttrykk for erfaringer av negativ karakter i denne sammenheng, mens noen skildret positive erfaringer. Hvorvidt samarbeid ble skildret som positivt eller negativt fremstod som avhengig av saksbehandlers håndtering og fortolkning av taushetsplikten. Empiri tyder på at disse erfaringene har en viss innvirkning på informantenes vilje. Mer spesifikt uttrykte flere at barnevernets taushetsplikt gjorde deres arbeid med meldeplikten vanskeligere. Flere informanter gruet seg til følelsen av å ikke bli tatt på alvor av barnevernet. Andre oppga at andre etater som de opplevde som mer inkluderende og åpne var å foretrekke, eksempelvis BUP og

PPT. I kontrast skal det nevnes at informantene med positive erfaringer i større grad beskrev barnevernet som en ressurs. Saker hvor de hadde blitt inkludert hadde bidratt til et positivt bilde av barnevernet. Dette kan tolkes som uttrykk for at erfaringer med samarbeid påvirker deres motivasjon, og herav vilje. Alle informantene mente likevel at negative erfaringer ikke utgjorde en barriere for å melde saker som de virkelig var bekymret for. I henhold til tidligere nevnte studier som beskriver negative erfaringer som en barriere for samarbeid mellom skole og barnevern, finner denne studien at dette kan bekreftes. Samtidig tyder empirien på at positive erfaringer kan fremme læreres syn på barnevernet som en ressurs og samarbeidspartner.

Ovennevnte rører ved et annet innebygget element i viljebegrepet. Viljebegrepet innebærer holdninger og meninger om både meldeplikten og barnevernet. Funnene gjennomgått i forrige avsnitt tyder på at informantene har både positive og negative holdninger til barnevernet som samarbeidspartner. Vignettmetoden beskrives som passende for å få innsikt i holdninger. Et relevant punkt i denne sammenheng er at ingen av vignettsakene resulterte i at flertallet av informanter anså dem som utløsende for deres meldeplikt, på tross av at et flertall uttrykte bekymring i hvert av tilfellene. Avventing ble foretrukket. Dette kan tilskrives sakenes tvetydighet, men det indikerer også at informanter har en formening eller holdning om at det kreves mer enn bekymring for å melde saker til barnevernet. Informanters egne beskrivelser av deres holdninger og meninger om meldeplikten domineres av begrepene «viktig» eller «nødvendig», og «vanskelig» eller «utfordrende». Alle hadde en opplevelse av deres ansvar i denne sammenheng som betydningsfull og uttrykte motivasjon for å sikre sine elever mot forholdene i lovteksten. Samtidig ga flere informanter uttrykk for at de opplevde usikkerhet rundt hvorvidt meldinger til barneverntjenesten virkelig gagnet barn som de bekymret seg for.

Holdninger og meninger er sammensatte fenomener som det er vanskelig å trekke bastante konklusjoner om basert på innsamlet data. Tidligere studier har påpekt at profesjoners skjønn påvirkes av holdninger og at dette forholdet kan bidra til variasjon i deres beslutninger (Billbo & Glemmestad, 2014:17). Leer-Salvesen (2015) påpeker imidlertid at det foreligger teoretiske svakhet i forskning på holdningers påvirkning på skjønnutøvelse. Denne studien har forsøkt å bidra til utvikling av kunnskapsstatusen på feltet ved å anvende teori som inkluderer holdningers betydning i skjønnutøvelsen. Det må imidlertid anerkjennes at denne studiens metodiske bruk gir begrenset innsikt i dette elementets påvirkningskraft. Lærere beskrev i

hovedsak egne holdninger i positiv forstand og det foreligger ikke konkrete funn som tilbakeviser disse beskrivelsene. Erfaringer kan imidlertid stadfestes som betydningsfulle for informantenes handlingsvalg og herunder deres skjønnsutøvelse. Erfaringers innvirkning på skjønnsutøvelsen er redegjort for både i analysen av læreres epistemiske skjønn og ble videre befestet i denne delen av analysen. Egne og kollegers erfaringer informerer informantenes skjønnsutøvelse og kan fungere som barrierer eller fremmede for utøvelsen av meldeplikten. Ovennevnt analyse har funnet at positive og negative erfaringer kan påvirke vilje, altså lærers motivasjon i arbeidet med meldeplikten.

Winter og Nielsen (2008) rammer inn personlige karakteristika, herav erfaring med arbeidsområdet, utdanningsbakgrunn og ansiennitet som en påvirkningskraft for bakkebyråkratens evne og vilje og dermed også beslutninger. Data innsamlet kvalitativt tilbyr noe innsikt i dette. Som redegjort for blir erfaringer beskrevet som en trygghetskilde, som styrker egen opplevelse av kompetanse blant informantene. Informanter rammer også inn generell yrkeserfaring, altså ansiennitet som en positiv ressurs som trygger deres handlingsvalg. Dette kan tyde på at disse variablene påvirker deres evne og muligens videre deres skjønnsutøvelse. I henhold til utdanning uttrykte alle informantene at meldeplikten ikke ble dekket nok. Som illustrert ovenfor beskriver informantene at de opplever manglende kunnskap. Kunnskap er en del av evnebegrepet og kan anskueliggjøre en mulig sammenheng mellom utdanning, evne og herav skjønnsutøvelsen.

7.2.2. Strukturelle forholds påvirkningskraft

Winter og Nielsen (2008) og Baklien (2008) fremstiller strukturelle forhold som både styrende og begrensende for skjønnsutøvelse. Lovgivningsgrunnlag omfatter lover, regelverk, veiledninger og rundskriv som omringer og definerer bakkebyråkratens handlingsrom. Paralleller kan trekkes mellom dette begrepet og Dworkin (1978) sin redegjørelse for skjønn i strukturell forstand, redegjort for i kapittel 7.1.2. For å unngå gjentakelser av innholdet i dette kapitlet, vil analysen av lovgivningsgrunnlagets påvirkning på skjønnsutøvelsen holdes kortfattet. Det er tidligere stadfestet at informantene i beskjeden grad forholder seg direkte til lovverk, rundskriv og veiledere. Dette utelukker ikke at lovgivningsgrunnlag setter rammer for og definerer læreres skjønn. Imidlertid indikerer empirien at lærere i stor grad forholder seg

til dette strukturelle forholdet indirekte gjennom organisatoriske rutiner og ledelsens lovmessige kompetanse.

Som redegjort for i kapittel 2 inneholder lovteksten flere åpne formuleringer. Informantene beskrev lovverket som diffust og uklart og hadde varierende forståelse av dets innhold. Dette tyder på en opplevelse av lovgivningsgrunnlaget og herunder eget handlingsrom som vagt definert. Som nevnt beskrives skjønn som et nødvendig verktøy for å fylle gapet mellom regelverk og praksis. I mangel på klare definisjoner og forståelse fylles dette gapet med ledelsens og organisasjonens forståelse av lovgivningsgrunnlaget. Med dette til grunn kan man si at lovgivningsgrunnlag preger skjønnsutøvelsen indirekte. Rammer, kriterier og føringer som begrenser deres skjønnsutøvelse foreligger i lovverk og offentlige dokumenter. Effekten av disse rammene avhenger imidlertid av organisatoriske forhold.

Ledelsesstil og instrumenter omhandler arbeidsdeling, ledelsens holdninger, prioriteringer og fordeling av beslutningsmakt (Winter & Nielsen, 2008). Som nevnt blir ledelsen ofte gitt stafettspinnen av informantene og herunder ansvaret for å sende bekymringsmelding til barnevernet. Et betydelig flertall av informantene beskrev at overordnede hadde beslutningsmakt i utøvelsen av meldeplikten. I noen tilfeller fungerte dette som begrensende for læreres skjønnsrom i og med at ledelsen fattet endelig avgjørelse om hvorvidt bekymringsmelding skulle sendes eller ikke. I andre tilfeller, ble lærers konklusjon lagt til grunn for utøvelsen av meldeplikten. Ledelsens grad av påvirkning varierte i henhold til deres prioriteringer, holdninger og hvorvidt de ga uttrykk for disse ovenfor lærer.

Informanter som ga uttrykk for at ledelsen aldri ville betvile deres vurderinger uttalte at det var enkelt å henvende seg til overordnet angående bekymringer. Informanter som opplevde at ledelsen kunne stille seg uenig i lærers vurderinger og oppfordre til bestemte handlingsvalg, uttrykte at de gjerne avventet lengre med å ta opp en sak med overordnet. De oppga også i større grad at de ikke var sikker på om saker ble fulgt opp av ledelsen og at de ikke fulgte saker «hele veien». Ansvarsfordeling var noe uklart blant informantene i denne sammenheng. De beskrev det som vanskelig å redegjøre for om det var dem som enkeltlærer, skolen som organisasjon eller ledelsen som var ansvarlig for oppfyllelse av meldeplikten. Lovgivningsgrunnlaget i form

av barnevernloven (1992), opplæringsloven (1998) og rundskriv befester at meldeplikten er et personlig ansvar og at lærere er pliktige til å melde fra om bekymring i tilfelle leder avstår fra å gjøre dette.

Alle informanter viste til tjenestevei i sine vurderinger av vignettsakene og videre i redegjørelsen for sin meldepraksis i intervju. Klar arbeidsdeling forelå i form av rutiner og normer. Alle informanter ville samarbeidet med andre aktører både internt og eksternt i håndteringen av vignettsakene. I intervjuene ble samarbeidet i stor grad beskrevet som en støtte i lærernes arbeid. Samtidig ble det argumentert for at ansvar for enkeltelever gjerne kunne smuldre vekk når saken sendes tjenestevei. Informanter savnet rutiner for tilbakemelding på saksgang fra både barnevern og ledelse. Flere informanter som hadde sendt bekymringsmelding gjennom overordnet fikk ikke tilbakemelding på hva som hadde skjedd med eleven.

Ovennevnte tyder på at de innebyggede elementene i Winter og Niensens(2008) ledelsesstil- og instrumenter-begrep preger skjønnsutøvelse på ulike måter. Flertallet av informanter beskrev overordnet som beslutningsmakten i utøvelsen av meldeplikten. Ledelsens påvirkning og hvorvidt denne blir oppfattet som begrensende for skjønnnet varierer i henhold til deres prioriteringer, holdninger og hvorvidt de gir utrykk for disse ovenfor lærer. Det er imidlertid betegnende at informantene beskrev at det skulle mye til for å gå utenom ledelsen i utøvelsen av meldeplikten. Ledelsens sentrale rolle i skolens utøvelse av meldeplikten i form av rutiner og som forvalter av lovkunnskap medfører usikkerhet blant informantene rundt ansvarsfordeling. Denne uklarheten kan tenkes å bidra til at ansvar forvitrer eller smuldrer vekk. Dette pekte informanter på i sine utdypende intervju. Lærere beskrev i stor grad meldeplikten som leders eller organisasjonens ansvar. Dette kan også fortolkes som en innsnevring av lærers delegerte myndighet for å utøve dette ansvaret på fellesskapets vegne.

Organisasjonskultur er sosiale normer og verdier som sitter i veggene på skolen. Denne dannes av ansatte og lederne, og kan ifølge Winter og Nielsen (2008) virke førende på bakkebyråkraters atferd. Både empiri fra vignettvurderingene og funn fra intervju tyder på at informantene har positivt syn på hvordan kulturen ved skolene påvirker deres meldepraksis. Ingen av de 16 informantene skildret at kollegaer ville motsi eller betvile deres vurderinger. Alle lærerne

beskrev kollegers holdninger som positive og skildret en opplevelse av at meldeplikten stod sterkt blant lærerne på skolen. Ordene «delingskultur», «åpen kultur» og «sterkt samhold» ble brukt i denne sammenheng. Det at alle informantene ville kommunisert med kolleger i bekymringsaker tyder på et sterkt kollegialt samhold. Flere informanter har oppgitt at kollegaers meninger og erfaringsdeling har påvirkning på deres vurderinger og handlingsvalg. Med dette kan kollegaer sies å utgjøre en førende strukturell faktor. Det kan også sies at dette er en faktor som vektlegges i stor grad av den enkelte lærer, siden den blir henvist til av samtlige informanter i alle leddene av datainnsamlingen.

Ressurser innebærer midlene en organisasjon har til rådighet, noe som både kan begrense og styre skjønnsutøvelse (Winter & Nielsen, 2008). Dette begrepet avgrenses til å omfatte tid og opplæring i denne studien. Tid ble beskrevet som en manglende ressurs av informantene. Tidspres, og manglende tid med enkeltelever ble skildret som en barriere for informanters mulighet til å få innsikt i elevers utfordringer eller problemer. Hvor omfattende denne barrieren oppleves av informantene var i stor grad avhengig av skolestruktur og antall elever informanten var ansvarlig for. Lærerne som hadde ansvar for færre elever, opplevde i mindre grad dette tidspres enn lærere med ansvar for flere elever og omvendt. Ingen av disse mente at tidspres påvirket hvorvidt saker ble meldt opp av barneverntjenesten eller ikke. En tidligere nevnt strukturell ressurs er opplæring og kurs. Alle informantene etterlyste kunnskapsbygging rundt meldeplikten. De mente at mangelen på slike tilbud munner ut i at de opplever usikkerhet i henhold til hva som er riktig forståelse av deres ansvar. Følgelig utøver de sitt skjønn med hensyn til organisatoriske rutiner i samarbeid med overordnede som de beskriver som mer kompetente i denne sammenheng.

Opplæring eller mer spesifikt læreres opplevelse av mangelen på denne ressursen, er grundig analysert tidligere i dette kapitlet. På grunnlag av empirien om ressurser er det utfordrende å si noe konkret om denne strukturens påvirkningskraft på skjønn. Det er tenkelig at tidspres og herunder mangel på tid med enkeltelever kan medføre begrensende effekt på meldeplikten. Det at alle informanter nevner denne ressursen sannsynliggjør at den preger deres utøvelse. Samtidig uttaler samtlige informanter at dette ikke er tilfelle. I henhold til opplevelsen av manglende opplæring medfører dette en følelse av utilstrekkelig kompetanse om lovverk. Som tidligere konkludert fører dette i stor grad til at beslutningsmakt overføres eller deles med

ledelsen. Igjen er ledelsens håndtering av denne makten avgjørende for påvirkningen på skjønnsutøvelsen.

Gjennomgangen av funn i lys av bakkebyråkrat-teoretisk inntak illustrerer at lærere er bakkebyråkrater i sann forstand. De er selvstendig tenkende og handlende, og vil ta beslutninger basert på individuelle betingelser. Samtidig påvirkes de av strukturelle og kontekstuelle forhold. Med andre ord vil de «forme politikken ut fra konteksten de befinner seg i» (Lipsky, 2010).

8. Oppsummering og avslutning

Denne studiens formål har vært å **1)** bidra til forståelse av læreres skjønnsutøvelse i henhold til meldeplikten, og **2)** bidra til innsikt i hvordan individuelle og strukturelle forhold påvirker profesjonsutøvernes skjønnsutøvelse i vurderingene. I dette kapittelet vil studiens hovedfunn oppsummeres og kontekstualiseres i lys av tidligere forskning. Studiens bidrag til det teoretiske og empiriske feltet vil diskuteres og behovet for videre forskning på temaet vil redegjøres for.

Gjennom kvantitativ testing og fremstilling av informantenes vurderinger av alvorlighetsgrad og handlingsvalg, kan det stadfestes at det foreligger stor grad av variasjon. Det kan ikke påvises noen sammenheng mellom informantenes vurdering av alvorlighetsgrad og hvorvidt saken regnes som utløsende for deres meldeplikt. Gjennom kvalitativ tilnærming ble mulige forklaringer på denne variasjonen identifisert. Begrenset hensyn til lovverk, rundskriv, og ulike fortolkninger av vilkåret for meldeplikten kan synes å ha bidratt til denne tendensen blant informantene.

Denne studien har tatt utgangspunkt i et analytisk skille mellom skjønn i epistemisk og strukturell forstand for å utrede læreres skjønnsutøvelse i henhold til problemstillingens første ledd. Inspirert av tidligere studier og teoretiske bidragsytere (Grimen:2012; Leer-Salvesen:2015), legger studien til grunn at avgrenset fokus på skjønn som resonneringsform eller skjønn som delegert myndighet, ville gitt begrenset innsikt i fenomenet under lupen. Dette forskningsarbeidet illustrerer at lærerne forholder seg til normer eller garantister i form av

erfaringer, samfunnsmandat og organisatoriske rutiner som i kombinasjon med situasjonsskildringer utgjør handlingsgrunnlaget i deres epistemiske skjønnsutøvelse.

Videre finner analysen av læreres skjønn som strukturell kategori at organisatoriske rutiner, ledelse og kollegaer er av sentral betydning for utøvelsen av profesjonens delegerede myndighet til å fatte beslutninger på felleskapets vegne. Et sentralt funn er at lærerne i svært begrenset grad forholder seg direkte til lovverkets føringer i sin skjønnsutøvelse. De forholder seg til lovmessige føringer gjennom ledelsens kompetanse og kunnskap om disse. Indirekte anvendelse av lovverk og føringer i utøvelsen av skjønn kan anses som en utvidelse av eget handlingsrom. Samtidig kan fordeling av beslutningsmakten langs tjenestevei betegnes som en innsnevring av egen delegeret skjønnsmyndighet. Informantene forholder seg til standarder og restriksjoner i deres skjønnsutøvelse i form av organisatoriske rutiner, ledelse og kollegaer (Grimen, 2012). Forholdene som fungerer som standarder for deres strukturelle skjønn og faktorene som anvendes som garantister for deres epistemiske skjønnsutøvelse, definerer deres handlingsrom og fyller vakuemet som oppstår som følge av at profesjonsutøverne i begrenset omfang forholder seg direkte til lovverk og føringer.

Videre finner studien at informantenes skjønnsutøvelse i henhold til lovpålagt meldeplikt påvirkes av ulike individuelle og strukturelle forhold i varierende grad. I intervjuene kom det frem at lærerne opplever egen kunnskap om lovverket som begrenset. Opplæring i utdanning og på arbeidsplassen ble av alle informantene skildret som en manglende ressurs i deres håndtering av meldeplikten. Dette munnet ut i usikkerhet og beslutningsoverføring. Gjennom alle leddene i analysen ble det funnet klare indikasjoner på at det eksisterer en diskrepans mellom informantenes praktisering av meldeplikten og lovverkets intensjon. Vektlegging av bevis og sikker kunnskap hos informantene står i kontrast til lovverkets formulering «grunn til å tro». Studiens funn underbygger således konklusjoner i foreliggende studier på feltet som finner at lærers meldeterskel er høyere enn lovverket tilsier, og at det foreligger begrenset forståelse av innholdet i lovteksten (NOU 2017:12; Baklien, 2009; Bornø 2006; Leer-Salvesen, 2015; Raner & Ødegaard, 2013).

På bakgrunn av datamaterialet kan det med en viss sikkerhet sies at manglende kunnskap om lovverket munner ut i at informantene i ulik grad overlater beslutningsmakt i skjønnsutøvelsen til ledelsen. Dette individuelle forholdet medfører altså at visse strukturelle forhold vektlegges. Organisatoriske rutiner og ledelsens kompetanse om lovverk ble i denne sammenheng skildret som en kvalitetssikring for skjønnsutøvelse. Mangel på direkte kunnskap om lovkrav medfører imidlertid en innebygget fare for at organisasjonens rutiner og ledelsens forståelse går foran gjeldende lov. På tross av at fastlagte prosedyrer på skolene skal vike for bestemmelser i lovverk, indikerer empirien at dette ikke alltid gjennomføres i praksis og at vurderingene i stor grad bygger på «slik gjør vi det her». Informantenes gjennomgående vektlegging av disse strukturelle forholdene i sine uttalelser stadfester at de er av betydning i deres skjønnsutøvelse. Analyse av datamaterialet tyder på en viss dualisme i informantenes syn på organisasjonens- og ledelsens rolle i bekymringsaker; både som kompenserende for manglende kunnskap, og samtidig som en kilde for feil praksis. Ledelsens grad av påvirkning varierte i henhold til deres prioriteringer, holdninger og hvorvidt de ga uttrykk for disse ovenfor lærer. I noen tilfeller fungerte dette som begrensende ved at ledelsen fattet endelig avgjørelse. I andre tilfeller ble lærers konklusjon lagt til grunn.

Funn tyder på at informantene har et positivt syn på hvordan organisasjonskulturen ved skolene påvirker deres meldepraksis. Alle lærerne beskrev kollegers holdninger som positive og skildret en opplevelse av at meldeplikten stod sterkt blant lærerne på skolen. Flere informanter har oppgitt at kollegaers meninger og erfaringsdeling har påvirkning på deres vurderinger og handlingsvalg. Med dette kan kollegaer sies å utgjøre en førende strukturell faktor i skjønnsutøvelsen. Negative erfaringer med samarbeid med barnevernet vektlegges i flere studier som en barriere for læreres utøvelse av meldeplikten. Denne studien finner at erfaringer til en viss grad påvirker lærernes motivasjon, og herav vilje til å samarbeide med barnevernet. Alle informantene mente likevel at negative erfaringer ikke utgjorde en barriere for å melde saker som de virkelig var bekymret for. Hvorvidt samarbeid ble skildret som positivt eller negativt fremstod som avhengig av saksbehandlers håndtering og fortolkning av taushetsplikten.

Denne studiens utvalg kan ikke regnes som representativt for den større lærerpopulasjonen. Dette utfordrer studiens generaliserbarhet. Som redegjort for søker denne studien å bidra til

empirisk og teoretisk utvikling. Bakkebyråratteorien er dominerende i analyser av forvaltning av sosialt arbeid og offentlige tjenester. Studien har illustrert at bakkebyråratteorien, mer spesifikt Winter og Nielsens (2008) atferdsmodell, og Bakliens (2008) supplerende rammeverk utgjør nyttige ressurser for studie av lærerprofesjonens skjønn i meldeplikten. Leer-Salvesen (2015) er den eneste bidragsyteren i norsk kontekst som har redegjort for skjønnets rolle i meldeplikten. Skjønn utgjør en sentral del av læreres meldeplikt. Denne studien har bidratt til kunnskapsutvikling innen et felt som i liten grad er utforsket. Leer-Salvesen sin doktorgradsavhandling skiller seg fra dette arbeidet i omfang og ressurser. Det kan imidlertid sies at hans konklusjoner er i tråd med denne studiens funn. Dette styrker masteravhandlingens validitet og reliabilitet. Denne studien har måttet tilpasses begrensninger i ressurser og tidsomfang, noe som har resultert i en smalere inngang til forskningstemaet. Det foreligger imidlertid behov for videre forskning med et bredere perspektiv på feltet. Forskningsbasert kunnskap om skjønnsutøvelse i meldeplikten, i form av studier med strategisk- eller tilfeldighetsutvalg av større omfang vil styrke kunnskapsstatusen på forskningsfeltet.

Basert på studiens analyse og funn kan konturene av noen implikasjoner identifiseres. Det illustreres at det bør settes fokus på meldeplikten og lovverk i lærerutdanningen og i større grad tilbys opplæring ved arbeidsplassene. Samtlige informanter peker på manglende kunnskap om lovverk, rundskriv og veiledere. Det er naturlig å tenke at mer kunnskap gir et bredere grunnlag for å kunne utøve skjønn i samsvar med deres lovpålagte ansvar. Andre studier finner også dette (Leer-Salvesen:2015; Barnevoldsutvalget, 2017:16). Informantenes ulike opplevelser av fordeling av ansvar og beslutningsmakt tyder på at det eksisterer divergens mellom skolens rutiner for behandling av bekymringsmeldinger. Basert på det som fremkommer i de utdypende intervjuene, kan det trekkes den slutning at felles, nasjonale prosedyrer og rutiner muligens kunne kvalitetssikret og herav sikret mindre variasjon i læreres håndtering av sitt lovpålagte ansvar.

Litteratur

- Aasetre, B. B. (2013). *Implementering av kvalifiseringsprogrammet på NAV-kontoret. En eksempel studie*. Hentet Juni 8, 2016 fra NTNU:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268762/659316_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Abbot, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alexander, C. S., & Becker, H. J. (1978). The Use of Vignettes in Survey Research. *The Public Opinion Quarterly*, ss. 93-104.
- Baklien, B. (2008, April 29). *Iverksetting av forebyggende tiltak*. Hentet Mai 15, 2016 fra Forebygging: http://www.forebygging.no/PageFiles/556/iverksetting_bergljot.pdf
- Baklien, B. (2009). *Skole, barnehage, barneverntjeneste - bilder av "de andre" hindrer samarbeid*. Hentet Februar 2, 2016 fra brage.bibsys:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281486/Baklien_091009_skolebarnehage.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise. Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. Hentet Juni 1, 2016 fra Regjeringen:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/brosjyrer_bua/barndommen_kommer_ikke_i_reprise.pdf?id=2181274
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, januar 10). *Samarbeid når du er bekymret for et barn*. Hentet fra bufdir:
https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_i_bekymringssituasjoner/
- Barnehage- og skolepersonalets meldeplikt*. (2014). Hentet Mai 3, 2016 fra duo.uio:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42751/Barnehage--og-skolepersonalets-meldeplikt.pdf?sequence=1>
- Barter, C., & Renold, E. (1999). *The Use of Vignettes in Qualitative Research*. Hentet November 20, 2015 fra Social Research Update: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bergen kommune. (2015, Juni). *ELEV TALLSPROGNOSE 2015-2030*. Hentet November 27, 2015 fra KOMMUNALE SKOLER I BERGEN I BERGEN KOMMUNE:
https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00241/Elevtallsprognose_2_241081a.pdf
- Bergen kommune. (u.d.). *Skoler i Bergen*. Hentet November 27, 2015 fra Bergen kommune:
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/skoler>
- Billbo, T., & Glemmestad, H. (2014). *Saksbehandlingspraksis ved lovanvendelse og skjønnsutøvelse*. Hentet Mai 2, 2016 fra Høgskolen i Lillehammer:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/239409/201%202014%20arbeidsnotat.pdf>
- Bornø, T. B. (2006). *Opplevelse av meldeplikt og barnevern hos pedagoger i skolen. Tverrfaglig samarbeid; "the missing link" mellom skole og barneverntjeneste*. Hentet Januar 10, 2016 fra

- duo.uio:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31772/bornoe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Christoffersen, S. A. (2011). *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 28-40. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/01/art01?languageId=2>
- Dworkin, R. (1978). *Taking Rights Seriously*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ejrnæs, M., & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden . Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppen om spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Eriksen, E. O., & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Finch, J. (1987). *The Vignette Technique in Survey Research*. Hentet November 12, 2015 fra Sage journals: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038587021001008>
- Flyvbjerg, B. (2006, April). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, ss. 219-245. Hentet fra <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1304/1304.1186.pdf>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic on the Practice of Knowledge*.
- Goodin, R. (1986). Welfare, Rights and Discretion. *Oxford Journal of Legal Studies*(2.).
- Granlund, L., Mausestagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Hentet Januar 16, 2016 fra Utdanningsforbundet: https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/L%C3%A6rerprofesjonalitet_HiO_2011.pdf
- Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2012, September). *Skjønn som resonneringsform*. Hentet Mai 4, 2016 fra Profesjon: <http://prosjekt.hib.no/forpro/wp-content/uploads/2012/09/19124a5241f1c7cf7.pdf>
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grung, C. (2008, Desember). *NAV-reformen fra bakkebyråkratens ståsted- En sosiologisk casestudie av ansatte ved et lokalt NAV-kontor og deres erfaringer med NAV-reformen*. Hentet Januar 3, 2017 fra UiB: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3247/53431382.pdf>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handeland, J. A. (2012, Mai). *Skjønnsutøver eller utfører? En kvalitativ undersøkelse av sykepleieres muligheter for skjønnsutøvelse i en samhandlingsprosess*. Hentet Mai 1, 2016 fra duo.uio: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/28457/Master-J-A.Handeland.pdf?sequence=3>
- Heum, I. (2014). *Skjønn. Perspektiver på skjønnsutøvelse i NAV*. Oslo: Gyldendal.

- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ss. 133-165.
- Holm, P. A. (2013, Februar 12). *Dokumenterte Christoffer Gjerstad Kihles omfattende skader*. Hentet November 2016 fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/i/3J1wL/Dokumenterte-Christoffer-Gjerstad-Kihles-omfattende-skader>
- Høgskulen på Vestlandet. (2016). *Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Hentet Juni 3, 2016 fra HSH: <http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/program.htm?program=GLU&year=2016>
- Ihle, I. E. (2012, Juli). *Forvaltning av rovvilt. Funksjonen til de regionale rovviltnevdene*. Hentet Juni 5, 2016 fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/contentassets/ab8ab23682c84581868c66c6211ce58e/ingvild_elise_ihle.pdf
- Jegerby, U. (1999). *Att bedømme en social situation. Tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Nordstedts.
- Kaldheim, K. (2013). *Barnevernets erfaringer med det forebyggende arbeidet i SLT*. Hentet August 2, 2016 fra bora.uib: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7195/108517023.pdf?sequence=1>
- Karlsen, G. (2005, Juni). Styring av norsk lærerutdanning, et historisk perspektiv . *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 402-416. Hentet fra <https://www.idunn.no/?siteNodeId=1854621&languageId=2>
- Killén, K. (2009). *Sveket, I, Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kirkengen, A. L. (2009). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne (2.. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet Mai 13, 2016 fra (St.meld nr. 11 2008-2009): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet Juni 3, 2016 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *St. Meld 18 Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn,*. Hentet Januar 1, 2016 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Forskrift om endring i forskrift 21.desember 2015 nr. 1771 om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Hentet Januar 21, 2017 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/5690589f77e04e41ba8bf59039d9fded/praktisk-pedagogisk-utdanning.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Kvam, K. (2014, Juni). *"Det er ikke noe oppskrift på det her" En kvalitativ intervjustudie om profesjonelt skjønn innenfor spesialpedagogikken for barnehagebarn*. Hentet November 4, 2016 fra NTNU: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270124/753511_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

- Leer-Salvesen, K. (2015). *På tilliten løs? En studie av læreres og presters skjønnsutøvelse i spenningen mellom taushetsplikt, meldeplikt og avvergeplikt*. Kristiansand: Universitetet i Agder . Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2378840/Leer-Salvesen%20p%C3%A5%20tilliten%20i%C3%B8s.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level Bureaucracy – Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage.
- Martinussen, W. (. (1985). Flernivåanalyser. I W. Martinussen, *Metoder på tvers*. Trondheim: Tapir.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2.. utg.). London: Sage publications.
- Moen, A. W. (2014). *Lite muskler og ris bak speilet? tilsyn og kvalitetssikring av lovfestet meldeplikt til barneverntjenesten*. Hentet Mai 23, 2016 fra Bora uib: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8225/120903067.pdf?sequence=1>
- Moses, J., & Knutsen, T. (2012). *Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research*. Palgrave.
- Nasjonalt kunnskapssenter for vold om vold og traumatisk stress. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten-En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. Hentet Juni 3, 2017 fra NKVTS: https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten1.pdf
- Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2016, April 24). *Håndbok for helse- og omsorgspersonell ved mistanke om barnemishandling*. Hentet Januar 17, 2016 fra NKVTS: <https://www.nkvts.no/sites/Barnemishandling/kliniske-tegn/psykisk/Pages/default.aspx>
- NOU 2012:5. (2012). Hentet September 20, 2016 fra Bedre beskyttelse av barns utvikling - Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-5/id671400/sec4?q=skole>
- NOU 2017:12 "Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt". (2017). Hentet Juni 27, 2017 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- NOU; 2000: 12 "Barnevernet i Norge - Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer". (2000). Hentet Mars 3, 2015 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-12/id117351/>
- O'Toole, R. W. (1999, November). Teachers' recognition and. *Child abuse and neglect*, ss. 1083-1101.
- Olsen, A. K., & Nordanger, D. Ø. (2017, Juni 21). *Barnevoldsutvalget: Vårt nasjonale svik mot barna*. Hentet Juli 1, 2017 fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/KVzA4/Barnevoldsutvalget-Vart-nasjonale-svik-mot-barna--Ann-Kristin-Olsen-og-Dag-Oystein-Nordanger>
- Oterholm, I. (2015). *Organisasjonens betydning for sosialarbeideres vurderinger*. Oslo: Senter for Profesjonsstudier Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet Januar 2, 2017 fra Høgskolen i Oslo og Akershus: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/2913/A-15-8-Oterholm-SPS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rothstein, B. (1998). *Just Institutions Matter: The Moral and Political Logic of the Universal Welfare State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slettholm, A., Johansen, R., Arneberg, H., Fuglehaug, & Wenche. (2016, Januar 4). «I sommer ringte jeg på mange ganger, sikkert én gang i uken. Men moren sa «vi skal gå et sted». Hun sa alltid at de skulle gå et sted.». Hentet November 4, 2016 fra Aftenposten: https://www.aftenposten.no/norge/i/G2bQ/I-sommer-ringte-jeg-pa-mange-ganger_-sikkert-n-gang-i-uken-Men-moren-sa-vi-skal-ga-et-sted-Hun-sa-alltid-at-de-skulle-ga-et-sted
- Stang, E. G., Aamodt, H. A., Sverdrup, S., Kristofersen, L. B., & Winsvold, A. (2013). *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. Regelkunnskap og praksis*. Oslo: NOVA.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016, Juli 6). *Barnevern 2015*. Hentet Mai 1, 2017 fra SSB: <https://www.ssb.no/barneverng/>
- Stuen, H. K., & Eriksen, E. O. (2008, Februar). *Skjønn, rettsikkerhet og uførepensjon*. Hentet November 28, 2016 fra Høgskolen i Oslo: www.hio.no/sps
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Agder. (2016a, Januar 26). *Disputas: Lærere og prester velger taushetsplikt foran meldeplikt*. Hentet Mars 5, 2015 fra Universitetet i Agder: <http://www.uia.no/nyheter/disputas-laerere-og-prester-velger-taushet-foran-meldeplikt>
- Universitetet i Agder. (2016b, Februar 21). *Lærere og prester velger taushet foran meldeplikt*. Hentet Mars 5, 2015 fra Utdanningsforskning: <http://utdanningsforskning.no/artikler/larere-ogprester-velger-taushet-foran-meldeplikt/>
- Universitetet i Stavanger. (2017). *Studiekatalog 2017*. Hentet Mai 2, 2017 fra UiS: <https://www.uis.no/getfile.php/Ansattsider/UiS%20Studiekatalog%2020117%281%29.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/Udir-10-2012/3-Opplysningsplikt-pa-eget-initiativ-meldeplikten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Alle barn har rett til...* Hentet Januar 3, 2017 fra Udir: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/tilsynsrapport-2016.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet Januar 12, 2017 fra Profesjonsetikk: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4_rev_101114.pdf
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics*. Boston: McGraw-Hill.
- Wernersen, C. (2014, Mai 22). *Redd Barna: – Vennligst forstyrr*. Hentet Januar 10, 2017 fra NRK: https://www.nrk.no/norge/redd-barna_-_vennligst-forstyrr-1.11733715
- Winter, S. C., & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Hans Reitzels forlag.
- Wright, M. A. (2013, August 22). *Skolen kan for lite om omsorgssvikt*. Hentet November 1, 2016 fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/5V15W/--Skolen-kan-for-lite-om-omsorgssvikt-hos-barn>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: Sage.

Vedlegg 1: Vignetter og intervjuguide

Lars

Lars blir snart 9 år. Han bor med mor, far og to søsken. Både mor og far arbeider. Han er innsluttet i kontakt med andre barn. Han er kontaktsøkende ovenfor voksne. Han går ofte i for små og skitne klær, og mangler en god del skoleutstyr. I januar så du at han kom på skolen i sjøstøvler uten sokker. Du sendte da en melding til foreldrene som kjøpte vintersko til gutten. Han sier ofte at han er sulten før spisetid fordi han ikke har spist frokost hjemme. Du har flere ganger funnet myglete matpakker i sekken hans. Faglig har Lars normal progresjon.

Per

Per blir snart 9 år. Han bor med foreldrene, som begge er i jobb. Per har ingen nære venner i klassen og kommer ofte i konflikter med andre elever og blir da svært aggressiv. Han viser ikke anger etter disse konfliktene, og nekter å si unnskyld. Han blir også aggressiv ved grensesetting fra voksne. Du har flere ganger hørt Per bruke ord som er upassende for hans alder. Du har spurt ham om hvor han har lært disse ordene, han sier da at han har lært disse hjemme. Han har den siste tiden slitt med å sitte i ro i timene, men har normal faglig progresjon. Det er vanskelig å komme i kontakt med foreldrene. De kommer ikke på foreldremøter, og har uteblitt flere ganger på utviklingssamtaler.

Jon

Jon er 9 år. Han har alltid vært litt engstelig. Siden han begynte i 3.klasse har han grått ofte, og det virker som han reagerer på høye lyder. Han har alltid hatt venner i klassen og fungerer normalt faglig. Du får vite av en annen elev at han ikke vil bli med Jon hjem fordi far og mor kjeftet sånn sist gang. Når du spør Jon om dette sier han at når han forstyrrer foreldrene sier de at de skal reise vekk fra ham og at han ikke er flink til noe.

INTERVJUGUIDE

Alder

Skolestørrelse – elevtall, ansatte

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Hva er din utdanning?

Har du erfaringer med bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten?

Ville du sendt en bekymringsmelding til barnevernstjenesten om Lars, Per eller Jon?

Hvorfor er dette riktig valg?

Hvordan ville du gått frem i saken?

Ville du snakket med ledelsen eller kolleger?

Hvem ville hatt beslutningsmakt i saken?

Hva er du trygg på i slike saker, og hva trenger du mer kunnskap om?

Hva er dine tanker om hva som ville skjedd videre, om en bekymringsmelding blir sendt?

Hva tror du kollegaer tenker om slike saker/å melde bekymring?

Opplever du å stå alene i slike saker (vignett), eller vurderes de i samarbeid med ledelse/kollegaer?

Opplever du at du har tilstrekkelig kunnskap om lovverket, forholdene som utløser meldeplikten?

Hvor stammer kunnskapen din fra?

Ut i fra din erfaring, er meldeplikten formålstjenlig?

Hvordan vil du beskrive din erfaring med barnevernet og meldesaker?

Hva med dine holdninger og meninger til meldeplikten og barnevernet?

Når har man grunn til å tro?

Hvem tenker du er ansvarlig for at en sak meldes til barnevernet?

Anvender du lovverk i bekymringssaker?

Opplever du som lærer at du har tid til å få innblikk i barns liv og problemer?

Opplever du at arbeid med bekymringssaker er ressurskrevende?

Hvordan opplever du at ledelsen/overordnet håndterer saker som vurderes meldt til barnevernet?

Noe du lurer på om forskningsprosjektet?

Er det noen ting du har lyst til å tilføye?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgave

«Lærerens meldeplikt: en studie av profesjonsutøvernes skjønsmessige vurderinger»

Prosjektbeskrivelse

Mitt navn er Kaja Eek-Larsen. Ved siden av jobb som lærer-assistent er jeg masterstudent ved Universitetet i Bergen. Som en del av masterstudiet gjennomfører jeg et forskningsprosjekt om læreres vurderinger av barns omsorgssituasjon i henhold til lovpålagt meldeplikt til barnevernstjenesten. Studien har som formål å belyse hvordan disse vurderingene påvirkes av forhold på struktur og individ-nivå. Studiens problemstilling er:

Hvordan vurderer lærere barns omsorgssituasjon i henhold til sin lovpålagte meldeplikt? For å belyse dette ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med lærere som arbeider i 1-7 klasse.

Deltagelse i studien

Jeg håper du ønsker å ta del i studien. Dette vil innebære deltagelse i et dybdeintervju på omtrent 40-60 minutter. Disse intervjuene vil innledes med en presentasjon av 3 korte situasjonsbeskrivelser relatert til forskningstemaet. Informanter vil bli bedt om å fatte et hypotetisk handlingsvalg i disse situasjonene og begrunne dette. Intervjuspørsmålene vil videre utforske disse handlingsvalgene med tanke på individuelle og strukturelle faktorer. Data vil registreres i form av lydopptak og notater.

Personopplysninger

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg studenten som vil ha tilgang til disse. Disse vil oppbevares adskilt fra øvrige data, på en passord-beskyttet datamaskin, i en passord-beskyttet mappe. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.08.2017. Personopplysninger og lydopptak vil da anonymiseres. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student: Kaja Eek-Larsen, 90149580, - eller veileder: Marit Skivenes, 959 24 979.

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

Samtykke til deltagelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Enkel regresjon

Enkel regresjonsanalyse av sammenhengen mellom alvorsgrad og handlingsvalg (melde/ikke melde) i vignetten om Lars:

regress Sak1Report Sak1Ser

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	16
Model	1.08695652	1	1.08695652	F(1, 14)	=	7.95
Residual	1.91304348	14	.136645963	Prob > F	=	0.0136
Total	3	15	.2	R-squared	=	0.3623
				Adj R-squared	=	0.3168
				Root MSE	=	.36966

Sak1Report	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
Sak1Ser	.1449275	.0513858	2.82	0.014	.0347159 .2551391
_cons	-.7463768	.3651648	-2.04	0.060	-1.529577 .0368238

Enkel regresjonsanalyse av sammenhengen mellom alvorsgrad og handlingsvalg (melde/ikke melde) i vignetten om Per:

reg Sak2Report Sak2Ser

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	16
Model	1.25788901	1	1.25788901	F(1, 14)	=	6.42
Residual	2.74211099	14	.195865071	Prob > F	=	0.0238
Total	4	15	.266666667	R-squared	=	0.3145
				Adj R-squared	=	0.2655
				Root MSE	=	.44257

Sak2Report	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
Sak2Ser	.1479869	.0583957	2.53	0.024	.0227407 .2732332
_cons	-.5821545	.4411194	-1.32	0.208	-1.528261 .3639524

Enkel regresjonsanalyse av sammenhengen mellom alvorsgrad og handlingsvalg (melde/ikke melde) i vignetten om Jon:

. reg Sak3Report Sak3Ser

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	16
Model	.320992366	1	.320992366	F(1, 14)	=	1.31
Residual	3.42900763	14	.244929117	Prob > F	=	0.2715
				R-squared	=	0.0856
				Adj R-squared	=	0.0203
Total	3.75	15	.25	Root MSE	=	.4949

Sak3Report	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Sak3Ser	.0885496	.0773499	1.14	0.271	-.0773493	.2544486
_cons	-.2503817	.5601193	-0.45	0.662	-1.451718	.9509547