

Masteroppgave

Master i Barnevern

En fokusgruppestudie av nyutdannede læreres opplevelse av egen kunnskap om omsorgssvikt.



Maria Turøy Espelid Ådland

Det psykologiske fakultet, Hemil-Senteret

Våren 2018

Forord

Jeg er nå i mål med et krevende og lærerikt prosjekt, og er stolt over å kunne levere min masteroppgave i barnevern. Det har vært et utfordrende, men mest av alt lærerikt år der jeg har fått fordype meg i et tema som jeg virkelig brenner for. Jeg gleder meg til å bruke kompetansen jeg har tilegnet meg i prosjektet, i min fremtidige jobb som lærer. Dette er et år jeg ikke ville vært foruten, og jeg er sikker på at jeg med denne kompetansen vil ha en stor fordel i læreryrket.

Det er flere som har hatt betydning for at prosjektet har blitt ferdigstilt. Jeg vil først og fremst rette en takk til alle mine informanter for at dere tok dere tid til å stille opp i prosjektet. Tusen takk for gode diskusjoner og samtaler i fokusgruppene. Jeg vil takke mine veiledere Hilde Hetland og Raquel Herrero Arias for motivasjon og tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Jeg vil også takke mine gode studievenner Rebekka, Annette og Kari, det har vært godt å dele oppturer og nedturer med dere dette året. Tusen takk til mamma og pappa for at dere alltid er der for meg. Takk til min kjære Joakim for at du alltid stiller opp og har troen på meg.

Turøy, Mai 2018

Maria Turøy Espelid Ådland

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvilken kunnskap nyutdannede lærere opplever å ha fått om håndtering av omsorgssvikt, og hvordan de ser på lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Dette blir forsket på med formål om at flere elever som utsettes for omsorgssvikt skal få hjelp av læreren.

Tilnærmingen til forskningen skjer ved bruk av en kvalitativ metode, der det blir brukt fokusgrupper med nyutdannede lærere. Dette skjer med utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske verdensbilde, og et fortolkende fenomenologisk design. Det er to fokusgrupper som danner grunnlaget for datamaterialet.

Studiens hovedfunn er at nyutdannede lærere opplever egen kunnskap om håndtering av omsorgssvikt som for dårlig. Det kommer frem at dette er et resultat av at lærerutdanningen nedprioriterer temaet omsorgssvikt, noe som gjør at nyutdannede lærere savner praksisrelatert undervisning om temaet. De opplever at høyskolelærere vegrer seg for å undervise om vold og overgrep, og at skolens samarbeid med barnevernet er for dårlig. De ser på lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt som svært stort, og er bevisst på betydningen de har for elever som opplever omsorgssvikt.

Læreren er i en unik posisjon for å avdekke omsorgssvikt. Studien konkluderer med at lærerutdanningen må øke fokuset på praksisrelatert undervisning om håndtering av omsorgssvikt for at lærere skal bli i stand til å håndtere omsorgssvikt i sin arbeidshverdag. Dette vil føre til at flere elever som lever under omsorgssvikt oppdages og får hjelp av læreren. Praksisrelatert kunnskap vil skape trygghet for nyutdannede lærere, da de hevder deres ansvar for å oppdage omsorgssvikt er svært stort.

Nøkkelord: omsorgssvikt, lærerrollen, lærerutdanningen, barnevern, skole.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Studiens formål og problemformulering	7
1.3 Oppgavens oppbygging	8
2.0 Litteraturgjennomgang	9
2.1 Norsk forskning	9
2.2 Internasjonal forskning.....	11
3.0 Sentralt lovverk	12
3.1 Taushetsplikt	12
3.2 Oppmerksomhetsplikt.....	12
3.3 Meldeplikt	12
3.4 Barns rettigheter	13
4.0 Teoretisk rammeverk	13
4.1 Lærerstudiet i et dannelsesperspektiv.....	14
4.2 Lærerens betydning	15
4.3 Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen 1. -7.	17
4.4 Lærerrollens ansvar	18
4.5 Omsorgssvikt	20
4.6 Bekymringsmelding	24
4.7 Barnevernstjenesten	25
4.8 Skolen	26
4.9 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	28
5.0 Forskningstilnærming	29
5.1 Sosialkonstruktivt verdensbilde	29
5.2 Fenomenologisk design	30
5.3 Kvalitativ forskningsmetode.....	31
5.4 Fokusgrupper.....	32
6.0 Analysering av materialet	38
6.1 Informantene	38
6.2 Forskerens bakgrunn	38
6.3 Analysering av fokusgruppene	39
6.4 Tematisk analyse	40

6.5 Kvalitet i analysen.....	42
7.0 Kvalitet og etiske overveielser	43
7.1 Validitet	44
7.2 Reliabilitet.....	44
7.3 Forskningsetiske hensyn i prosjektet	45
8.0 Hovedfunn.....	46
8.1 Kunnskap om omsorgssvikt	46
8.2 Lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt	49
8.3 Samarbeidet mellom skolen og barnevernet	52
8.4 Lærerrollens ansvar	54
9.0 Diskusjon.....	55
9.1 Kunnskap om omsorgssvikt.....	55
9.2 Lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt	59
9.3 Samarbeid mellom skolen og barnevernet	63
9.4 Lærerrollens ansvar	66
9.5 Funnenes betydning.....	68
9.6 Styrker og svakheter.....	68
10.0 Konklusjon.....	69
11.0 Ressursliste.....	71
12.0 Vedlegg	75
Vedlegg 1: Guide til fokusgruppesamtale	75
Vedlegg 2: Informert samtykkeskjema	77
Vedlegg 3: Personvernombudet for forskning.....	79

1.0 Innledning

I Norge er all form for vold mot barn forbudt (Barneloven, §30, 1981). Det er allikevel vist at et stort antall barn og unge utsettes for omsorgssvikt (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015). Barnets hjem skal være en trygg base, og når dette ikke er tilfellet vil barna være i konstant beredskap på grunn av redsel og utrygghet. Dette kan få alvorlige konsekvenser for barnets sosiale og skolefaglige fungering. Barn som utsettes for omsorgssvikt reagerer ulikt. Noen viser tydelige symptomer og kan fortelle om omsorgssvikten selv, mens andre kan vise indirekte tegn gjennom atferden (Kvello, 2015). Slike tegn kan i mange tilfeller være uklare og utfordrende å tolke. For at omsorgssvikt skal forebygges og avdekkes så tidlig som mulig, er det behov for tilgjengelige og trygge voksne med kunnskap om sårbare barn og om hvordan man håndterer omsorgssvikt.

En ny rapport av barneombudet (2018, s.8) viser at barn og unge som har blitt utsatt for omsorgssvikt mener læreren er den viktigste personen til å fange opp og hjelpe. Sett bort fra foreldrene, er læreren den voksenpersonen barna tilbringer mest tid med. Som lærer vil man derfor kunne ha stor betydning for hver enkelt elev, deres familie og hjemmesituasjon. Man vil stå i en unik posisjon til å avdekke omsorgssvikt gjennom å daglig se hver elev, og opprettholde en fortrolig og tillitsfull relasjon med den enkelte. Formålet med studien er å få innblikk i nyutdannede læreres erfaringer og tanker om lærerstudiets fokus på omsorgssvikt. Studien skal også ta for seg hvordan de oppfatter sin egen rolle og ansvar for å avdekke omsorgssvikt i sitt yrke. Studien skal gi kunnskap på feltet, og dermed bidra til at flere elever som lider av omsorgssvikt blir fanget opp av læreren.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er vist at 30% av alle barn og unge har blitt utsatt for vold i eget hjem (Barneombudet, 2018, s. 8). Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt hevder selv at læreren er den viktigste personen for å fange opp og hjelpe (Barneombudet, 2018, s. 8). Læreren følger elevene opp og tar del i deres utvikling både faglig og sosialt. Barn tilbringer totalt ti år i grunnskolen, noe som gjør at man som lærer har en unik mulighet til å se og følge opp hver enkelt. Dessuten samarbeider læreren med elevenes familie, og vil derfor komme tett på deres hjemmesituasjon. Av bekymringsmeldingene som blir sendt til barnevernet i Norge, er det omlag 12 % som kommer fra skolen (Holterman, 2017). Siden læreren har en sentral og

avgjørende rolle i barns liv, er det ønskelig at prosentdelen bekymringsmeldinger skal være riktig i forhold til det faktiske omfanget av elever som lider av omsorgssvikt.

Som det vil komme frem videre i oppgaven, viser den tidligere forskningen på temaet at lærere mangler kunnskap om avdekking av omsorgssvikt og det å samtale med barn om vanskelige tema. De mangler også kunnskap om skolens samarbeid med barnevernet. Med bakgrunn i at barn og unge selv mener læreren er den viktigste personer til å avdekke omsorgssvikt, er lærerens betydning svært avgjørende. Skolen er derfor en sentral arena for å avdekke omsorgssvikt, noe som skaper et behov for kompetanse hos lærerne om avdekking og håndtering av omsorgssvikt. Temaet for studien er valgt for å rette fokus på nyutdannede læreres opplevelser.

1.2 Studiens formål og problemformulering

Studien skal ta for seg hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir de har fått om håndtering av omsorgssvikt. Studien skal også vektlegge deres forståelse av lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Dette er et område som er aktuelt å belyse med utgangspunkt i det høye antallet barn som opplever vold i eget hjem, og andelen bekymringsmeldinger som blir sendt fra skolen. Temaets viktighet kommer frem av tidligere forskning, og bør derfor belyses for å få kunnskap om hvordan lærerutdanningen forbereder studentene på å avdekke og håndtere omsorgssvikt i yrket. Man vil derfor få et innblikk i nyutdannedes tanker rundt lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Ved å undersøke hvilken kunnskap nyutdannede lærere har om håndtering av omsorgssvikt, vil man få innblikk i hva som fungerer og ikke i grunnskolelærerutdanningen. Masteroppgaven har som formål å bidra til økt kunnskap om omsorgssvikt hos lærere, slik at flere elever som opplever vold i eget hjem blir fanget opp og sett av læreren.

Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling utformet:

Hvordan opplever nyutdannede lærere egen kunnskap om håndtering av omsorgssvikt, og hvordan forstår de lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt?

Studien skal videre dreie seg om å belyse følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken kunnskap oppgir nyutdannede grunnskolelærere å ha fått om håndtering av omsorgssvikt?
2. Hvordan opplever de lærerutdanningens fokus på temaet omsorgssvikt?
3. Hvilken kunnskap oppgir de å ha de fått om skolens samarbeid med barnevernet?
4. Hvordan forstår de lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt?

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel to blir litteraturgjennomgangen lagt frem, med vekt på både norsk og internasjonal forskning. Kapittel tre tar for seg det sentrale lovverket for studien, dette omhandler oppmerksomhetsplikten, meldeplikten og taushetsplikten.

Kapittel fire består av det teoretiske rammeverket for studien. Kapittelet tar for seg lærerutdanningen i en dannelsesperspektiv, og lærerrollens betydning og ansvar. Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen skal også presenteres. Begrepet omsorgssvikt skal gjøres rede for, samt ulike former omsorgssvikt og omfanget og konsekvensene av omsorgssvikt. Teori om tverrprofesjonelt samarbeid skal legges frem, med vekt på læreren og barnevernets ulike roller.

Kapittel fem tar for seg studiens forskningstilnærming. Her skal valg av forskningstilnærming legges frem, med vekt på et sosialkonstruktivt verdensbilde, fenomenologisk design og en kvalitativ metode. Videre skal også fokusgrupper gjøres rede for. Kapittel seks skal gjøre rede for hvordan materialet ble analysert, gjennom en tematisk analyse, og kapittel syv skal se på studiens kvalitet og etiske hensyn.

I kapittel åtte blir studiens hovedfunn lagt frem. Dette blir diskutert i kapittel ni, med vekt på problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene. Kapittelet tar også for seg betydningen av studien og hvilke styrker og svakheter studien har.

Kapittel ti består av en konklusjon.

2.0 Litteraturgjennomgang

Studiens bakgrunn og problemstilling er nå presisert. For å undersøke hvilken kunnskap nyutdannede lærere har fått om håndtering av omsorgssvikt og skolens samarbeid med barnevernet, er det relevant å se på hvilken forskning som allerede finnes på feltet. Dette er viktig å fremheve før det teoretiske rammeverket for studien legges frem. I dette kapitlet skal derfor den eksisterende forskningen på feltet presenteres, både nasjonalt og internasjonalt.

Litteratursøkene for studien er gjennomført ved å hovedsakelig bruke Bergen Open Research Archive (BORA), som er Universitetet i Bergen sin søkemonitor. Google Scholar ble også brukt, en søkemonitor for vitenskapelig litteratur som er laget av Google. For å finne relevant litteratur ble det brukt stikkord som: *omsorgssvikt, vold, lærerrollen, lærer, bekymringsmelding og skole*. Deretter ble søkeordene kombinert for å avgrense søket ytterligere. For å finne internasjonal forskning ble databasen Web of Science brukt, med en kombinasjon av søkeord som: *child abuse, neglect, teacher og reporting*. Det er også brukt litteratur etter tips fra veileder og andre fagpersoner på Universitetet i Bergen. Litteratursøkene resulterte i norsk og internasjonal forskning som er relevant for studien og derfor skal presenteres.

2.1 Norsk forskning

Av den norske forskningen på feltet eksisterer det noen hovedfagsoppgaver om læreres kunnskap om vold og overgrep, og om læreres samarbeid med barnevernet. To av dem skal trekkes frem og benyttes når resultatene skal analyseres. En studie gjort av Norsk kunnskapssenter for vold og traumatisk stress skal også trekkes frem, samt en kvalitativ studie gjort av Baklien.

2.1.1 Manglende kunnskap blant lærere

Roberg (2014) gjennomførte en kvalitativ studie av lærere og rektorers kompetanse og erfaring med omsorgssvikt, meldeplikten og samarbeidet med barnevernet. Studien viser at lærere venter med å sende bekymringsmelding på grunn av dårlig samarbeid med barnevernstjenesten, og lite kunnskap om barnevernet (Roberg, 2014, s. 68). Totalt ønsket lærerne mer kompetanse på hva de skal se etter for å avdekke omsorgssvikt, samt på ulike former for omsorgssvikt. Lærerne hadde også et ønske om å få bedre kjennskap til

barnevernets prosedyrer og tiltak. De fleste av lærerne hadde flere negative erfaringer med barnevernet, enn positive (Roberg, 2014, s. 79).

Dette blir videre tydeliggjort i en oppfølgingsstudie av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, der majoriteten av barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere mener de ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om fysiske og seksuelle overgrep mot barn i sin utdanning. De trekker også frem mangel på kunnskap om samtalemetodikk med barn og om FNs konvensjon om barnas rettigheter. Med bakgrunn i dette følte barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere at de ikke hadde fått tilstrekkelig kunnskap med hensyn til deres fremtidige yrke (Øverlien & Moen, 2016, s. 4).

2.1.2 Opplysningsplikten brytes

En tidligere mastergradsstudie av Raanes og Ødegaard (2013) viser at skolepersonalet mangler forutsetninger for å følge opp oppmerksomhetsplikten. Lærere har ikke hatt undervisning i dette, og mange mangler kunnskap om hva som kan være tegn på omsorgssvikt hos barn. De er redd for å ta feil, og opplever det tverrprofesjonelle samarbeidet som utilstrekkelig. Dette gjør at de vegrer seg for å gå videre med en bekymringsmelding (Raanes & Ødegaard, 2013, s. 82). Studien konkluderer med at opplysningsplikten brytes i norske barneskoler.

2.1.3 Samarbeidsbarriere mellom skolen og barnevernet

Ifølge Baklien (2009, s. 3) er samarbeidet mellom lærere og barnevernet vanskelig. Hun hevder de viktigste hindringene for et godt samarbeid ligger i aktørenes bilder av hverandre. Baklien har gjennomført en kvalitativ studie blant lærere, helsesøstre, barnehageansatte og ansatte i barneverntjenesten. Studien viser at det er tilliten som er hovedproblemet til den store samarbeidsbarrieren. Den viser at læreren har liten tillit til barnevernstjenesten, og opplever barnevernstjenesten som et lukket system som gjør for lite (Baklien, 2009, s. 4). Videre mente også lærerne at barnevernstjenesten ofte hadde for drastiske løsninger. Flere lærere mente at de ikke fikk god nok informasjon om hva som skjer videre med saken, og hvilke tiltak barnevernet iverksetter. Ifølge Baklien (2009, s. 4) viser dette at det trengs økt kunnskap blant lærerne om tegn på omsorgssvikt og seksuelle overgrep.

Den norske forskningen fremmer behovet for å undersøke hvilken kunnskap lærere faktisk har fått om omsorgssvikt på studiet, og om nyutdannede lærere ser det som sitt ansvar å avdekke omsorgssvikt i læreryrket.

2.2 Internasjonal forskning

Av internasjonal forskning er det gjort en stor undersøkelse i Ohio i USA. Undersøkelsen ble gjort av Webster, O`Toole, O`Toole & Lucal (2005). I undersøkelsen deltok 480 lærere for å finne sammenhengen mellom lærernes bekymringer for omsorgssvikt og deres rapportering til barnevernet. Lærerne skulle bedømme ulike vignetter, og svare på om de mente saken var en form for omsorgssvikt, og sannsynligheten for at de ville rapportert saken videre til barnevernet. Når rapporteringsskåren og bekymringsskåren ble sammenlignet, viste det seg at den var lik i 63 % av vignettene. Kjennetegn for de lærerne som rapporterte like mye som deres bekymring var at de hadde kunnskap om omsorgssvikt, og erfaring fra å melde bekymring tidligere (Webster et. al., 2005).

I 4% av sakene overrapporterte lærerne, mens de underrapporterte i 33% av sakene. Sakens alvorlighetsgrad var avgjørende for at lærerne valgte å rapportere saken. For eksempel ble saker med fysisk mishandling oftere underrapportert enn saker der det var mistanke om seksuell omsorgssvikt. Skolens støtteapparat og rapporteringsrutiner var også en variabel som påvirket rapporteringen. Studien viser at i en tredjedel av alle saker der læreren var bekymret for en elev, og hadde god grunn til å melde bekymring - valgte de å bruke skjønn og ikke melde saken til barnevernet. De sakene som oftest ble underrapportert var de sakene som omhandlet fysiske overgrep, ungdommer, eller barn med positiv atferd. Undersøkelsen vektlegger at økt kunnskap om omsorgssvikt blant lærere, vil ha stor betydning for at man som lærer velger å rapportere (Webster et. al., 2005). Dette fremmer behovet av å ha kunnskap om håndtering av omsorgssvikt som nyutdannet lærer. Med bakgrunn i dette vil også studien være svært relevant for å få innblikk i Norske læreres kunnskap og kompetanse om temaet, samt deres erfaringer med den norske lærerutdanningen sitt fokus på håndtering av omsorgssvikt.

3.0 Sentralt lovverk

Studiens bakgrunn og relevant forskning på feltet er nå lagt frem. Når man som nyutdannet lærer skal begynne å jobbe, så har man et lovverk man er forpliktet til å forholde seg til, dette skal nå utdypes.

3.1 Taushetsplikt

Alle som arbeider for offentlige forvaltningsorganer er forpliktet ovenfor en generell taushetsplikt (Forvaltningsloven, § 13, 1967). Lærere har en profesjonsbestemt taushetsplikt som er nedfelt i opplæringsloven § 15-1 (1998). Lærere er bundet av taushetsplikt for saker som omhandler elever, men de kan allikevel diskutere enkeltelevers faglige behov.

Informasjon om barn med særskilte behov kan man ikke formidle videre, annet enn deres faglige behov. Ifølge Lillejord, Manger og Nordahl (2013) vil videreformidling av slik informasjon være brudd på taushetsplikten.

3.2 Oppmerksomhetsplikt

Ifølge opplæringsloven § 15-3 første ledd (1998) er skolepersonalet pålagt å være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet. Når skolepersonalet er oppmerksom, vil de kunne oppdage forhold som kan utløse meldeplikten.

3.3 Meldeplikt

Når man skal forske på hvilken kunnskap man som nyutdannet lærer har fått om håndtering av omsorgssvikt, vil kunnskap om meldeplikten være sentralt. Alle norske grunnskolelærere har en lovhemlet meldeplikt for at barnevernet skal kunne gripe inn når barn og unge mistenkes å være utsatt for omsorgssvikt. Meldeplikten bygger på at det er barneverntjenesten som har de beste forutsetningene for å hjelpe barn som lider av omsorgssvikt (Anderssen, 2008, s. 29).

Offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt, gi opplysninger til kommunens barneverntjeneste når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, jf. § 4-10, 4-11 og 4-12, når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker, jf. § 4-24,

eller når det er grunn til å tro at det er fare for utnyttelse av et barn til menneskehandel, jf. § 4-29. (Barnevernloven, 1992, § 6-4).

Som lærer er man pliktet til å melde fra til barnevernstjenesten om man har *grunn til å tro* at et barn blir mishandlet, lider av omsorgssvikt eller har vedvarende atferdsvansker. Man er også pliktet til å melde fra om man har grunn til å tro at barnet er utsatt for menneskehandel (Gamst, 2011). I denne oppgaven tolkes ”grunn til å tro”, som når det oppleves, observeres eller høres noe som fører til bekymring for barnets velferd. Barnevernloven § 6-4 (1992) overgår taushetsplikten man har som lærer, dersom man ikke griper inn og melder ifra til barnevernstjenesten ved bekymring for en elev kan man bli holdt strafferettslig ansvarlig (Gamst, 2011). Opplæringsloven § 15-3 (1998) omfatter læreres meldeplikt etter eget initiativ, og læreres oppmerksomhetsplikt etter pålegg fra barnevernet eller fylkesnemnda. Ut ifra denne loven skal skolens personale være på vakt etter forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Dersom saken skal meldes, gjøres det ved å sende en bekymringsmelding fra skolen som organisasjon.

3.4 Barns rettigheter

Ifølge FNs barnekonvensjon artikkel 12, har barn rett til å bli hørt i saker som har betydning for dem selv (Høstmælingen, Kjørholt & Sandberg, 2016). Dette er en av de sentrale rettighetene i barnekonvensjonen og handler ifølge Høstmælingen et.al. (2016) om at barnet skal lyttes til, og at noen har ansvar for at dette skjer. Denne rettigheten har videre blitt nedfelt i Norges grunnlov (1814, § 104). “De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling”. (Grunnloven, 1814, §104). Barn som utsettes for omsorgssvikt har derfor rett til å bli hørt, og de har rett til beskyttelse av sitt privatliv og sin personlige integritet (Høstmælingen et. al., 2016).

4.0 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert. Lærerstudiet skal sees på i lys av et dannelsesperspektiv, i tillegg til at lærerens betydning for barn som utsettes for omsorgssvikt skal vektlegges. Her er betydningen av en god lærer-elev relasjon, et godt skolemiljø og lærerens holdninger i møte med elever som utsettes for

omsorgssvikt sentralt. Lærerutdanningens rammeplan skal presenteres, med fokus på hva man får av kunnskap i lærerutdanningen om håndtering og avdekking av omsorgssvikt. Dette skal gjøres for å oppklare hva som faktisk forventes av lærerne, og hvilken kunnskap lærerne skal ha om dette temaet etter endt utdanning.

Omsorgssvikt er et sentralt begrep i studien som skal redegjøres for i dette kapittelet. Da blir også ulike former for omsorgssvikt lagt frem, og konsekvensen dette kan ha for barn. Det er lagt frem at barn har en lovpålagt rett til å bli hørt, dette er noe som skal rettes fokus på i denne oppgaven fordi man som lærer har en unik mulighet til å bli kjent med hver elev, og være en som kan lytte til elevens behov og bekymringer. Ansvarsfordelingen mellom barnevernstjenesten og skolen skal avslutningsvis presenteres, samt det tverrfaglige samarbeidet mellom etatene.

4.1 Lærerstudiet i et dannelsesperspektiv

Oppgaven skal ta for seg grunnskolelærerutdanningen, og nyutdannede læreres erfaringer med studiets fokus på håndtering av omsorgssvikt. For å belyse problemstillingen er det nødvendig å gjøre rede for begrepet utdanning, dette for å avklare hva det egentlig vil si å være utdannet. Danning handler om å tilegne seg ny forståelse og nye holdninger, dette er en livslang prosess som forandrer mennesket. Utdanning skiller seg fra dannelse ved at det er en målrettet dannelsesprosess. For å forstå hva en utdanning er, og hva det vil si å være utdannet lærer, kan man se på dannelsens fire kjernepunkter (Brostrøm & Hansen, 2003).

Det første kjernepunktet ser på dannelse som menneskers egen virksomhet. Dette handler om at dannelse er menneskers egen interaksjon med omgivelsene. Dannelse handler om å kunne reflektere rundt denne virksomheten, samt utvikle dømmekraft. I studien skal nyutdannede lærere samtale rundt sin kunnskap og erfaring fra utdanningen. De har hver for seg skapt sin egen forståelse og kunnskap, basert på egen virksomhet. Som nyutdannet lærer vil man komme til å møte ulike problemer som man må ta stilling til. Om man som lærer mistenker at en elev utsettes for omsorgssvikt, må man kunne reflektere over egen kunnskap før man tar et endelig valg på hvordan man vil gå frem i den enkelte situasjon. Evnen til å reflektere over egen kunnskap, og utvikle dømmekraft i yrket vil derfor være viktig kunnskap som utdannet lærer. Videre innebærer dannelse en likeverdig dialog. Med dette mener Brostrøm og Hansen (2003) at dannelse ikke skal foregå som memorering av kunnskap, men som et personlig

engasjement. Det handler om at man ønsker innsikt og forståelse. Nyutdannede lærere skal derfor ha en innsikt og et engasjement for yrket. En lærer uten innsikt og engasjement vil trolig ikke ha interesse for å opprettholde en positiv relasjon med elevene. Når man som lærer ikke har en god relasjon til sine elever, vil heller ikke elevene komme til læreren når de opplever vonde ting. Dette vil kunne gå ut over lærerens evne til å avdekke vold og overgrep, og dermed kunne bidra til at elever som lider av omsorgssvikt ikke blir fanget opp.

Dannelse har et forpliktende perspektiv. Dette betyr at man gjennom lærerutdanningen blir forpliktet ovenfor den forståelsen og innsikten man tilegner seg. En slik forpliktelse handler om at man er i stand til å reflektere over handlingsalternativer, og dermed ta ansvar. Som lærer er man forpliktet ovenfor lovverket, og man har av den grunn et lovpålagt ansvar for å oppdage og avdekke omsorgssvikt. Møter man en elev som man mistenker utsettes for omsorgssvikt, må læreren reflektere rundt situasjonen for å finne den beste fremgangsmåten for å håndtere situasjonen. Denne forpliktelsen gjelder alle lærere, og er derfor noe som alle lærere skal ta hensyn til i yrket sitt. Handlingskompetanse er det fjerde kjernepunktet i danning. Dette dreier seg om at man har myndighet og vilje til å gjøre noe, samtidig som man har innsikt i hvordan handlingen påvirker omgivelsene (Brostrøm og Hansen, 2003). En utdannet lærer skal derfor ha innsikt i hvordan deres handlinger påvirker elever, foresatte og kollegaer. En lærer må kunne handle i møte med elever som utsettes for omsorgssvikt, for å håndtere situasjonen på best måte. For å handle i en slik situasjon må man som lærer ha en vilje til å hjelpe eleven, og man må kunne sette seg inn i hvilke konsekvenser de ulike handlingene vil ha for eleven. På denne måten vil man kunne resonnerer seg frem til den best egnede handlingen. De fire kjernepunktene i lærerutdanningen har alle til felles at en dannet lærer vil kunne ha stor betydning for sine elever. Lærerens betydning skal synliggjøres, med utgangspunkt i en rapport fra barneombudet om barn og unge som er utsatt for vold og overgrep (Barneombudet, 2018, s. 38).

4.2 Lærerens betydning

Barneombudet gav ut en rapport i 2018 der barn og unge som er utsatt for vold og overgrep la frem sine erfaringer. I rapporten blir barna betegnet som eksperter, noe de også vil gjøre i denne oppgaven. Rapporten vil bli brukt som utgangspunkt når lærerens betydning for elever som utsettes for omsorgssvikt skal synliggjøres. Ifølge rapporten opplevde ekspertene det som tilfeldig hvordan omsorgssvikt ble oppdaget. Det er gjentakende at skolen var den viktigste

arenaen, og de mener læreren har en stor betydning fordi læreren ser barna daglig. Alle ekspertene mente en voksen på skolen kunne være en de kunne snakke med (Barneombudet, 2018, s. 38). Allikevel kan flere fortelle om lærere som ikke trodde på dem, og at ingenting skjedde når de fortalte det. En jente forteller at hun hadde en lærer som så hun hadde det vondt, og som hun etterhvert valgte å åpne seg for. Læreren ringte da hjem og konfronterte faren, som ble rasende. Hun kan fortelle om hvordan hun følte seg sviktet av læreren som hadde behandlet saken på denne måten (Barneombudet, 2018, s. 17). En annen ekspert trekker frem at læreren er den første barn sier noe til, og at det da gjør det enda vanskeligere å si fra flere ganger når man ikke blir trodd av læreren første gangen (Barneombudet, 2018, s. 18).

Det er lettere å snakke med læreren enn med psykologen. Man får bedre oppfølging for læreren ser deg hver dag og hver uke, den vet og kan se hvordan du har det. Det er flere som sier at BUP/psykolog ser du kanskje en gang i uken. Det er lettere og mer naturlig å snakke til for eksempel lærer og helsesøster, som er i nærheten, som du kjenner og er trygg på. (Barneombudet, 2018, s. 26).

Ekspertene mener lærere som bryr seg og er ”til stede” kan oppdage vold og overgrep. De mener læreren må lære elevene hva som er greit og ikke i forhold til seksualitet, grenser og vold. Mange av ekspertene fortalte ikke om omsorgssvikten, fordi de ikke visste det var galt. De har alle et ønske om at læreren eller andre på skolen kan følge dem opp, og at samarbeidet mellom de ulike instansene skal bli bedre (Barneombudet, 2018, s. 37). Det som var gjengående fra ekspertene er lærerens viktige betydning, og det at skolen betyr svært mye – både på godt og vondt (Barneombudet, 2018, s. 46). Barneombudet mener det er gjengående at ingen har hovedansvaret for barn som utsettes for vold og overgrep, og at de derfor har en tendens til å falle gjennom systemet. De ønsker at noen skal få hovedansvaret for dette, og at det ut ifra ekspertenes erfaringer skal skje på skolens arena. De foreslår at skolen i større grad må få bistand fra andre instanser slik at barna får et tilbud der de er, nemlig på skolen (Barneombudet, 2018, s. 46). Som lærer har man et stort ansvar på mange områder, man er ikke bare viktig for elevens faglige utvikling, men også for elevens sosiale utvikling og trivsel. Dette gjør at man som lærer må ha kunnskap på flere områder. For å gi en oversikt over hvilken kunnskap man som nyutdannet lærer skal ha om omsorgssvikt, skal rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen gjøres rede for.

4.3 Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen 1. -7.

Vi har sett at barn som utsettes for omsorgssvikt trekker frem læreren som den personen de kan åpne seg for. Læreren har derfor en stor betydning, og læreres kunnskap om håndtering av omsorgssvikt er viktig. Forskning har vist at lærere har manglende kunnskap om å identifisere tegn på vold og seksuelle overgrep. Det er viktig at lærere får kunnskap og føler seg trygg i møte med elever som utsettes for omsorgssvikt. Denne studien vil være med å belyse nyutdannede læreres tanker og erfaringer rundt lærerstudiets fokus på håndtering av omsorgssvikt, og skolens samarbeid med barnevernet. Vi har sett hva som kjennetegner en utdanning, med fokus på lærerutdanningen. For å undersøke hvilken kunnskap nyutdannede lærere skal sitte igjen med etter endt utdanning, er rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen sentral. Rammeplanen for utdanningen er en plan som skal danne rammene for lærerutdanningen, med tanke på hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger man som lærer skal sitte igjen med etter endt utdanning.

Informantene i studien er nyutdannede lærere som ble utdannet etter rammeplan for grunnskolelærerutdanningen fra 2010 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010). I denne rammeplanen var det ikke nedfelt at man som lærer skal kunne vite hvordan man skal håndtere omsorgssvikt. Erna Solbergs regjering foreslo å endre forskriften til lærerutdanningen for at lærere skal bli opplært til å vite hva de skal gjøre om de oppdager at barn blir utsatt for vold og seksuelle overgrep (Andersland & Mevik, 2016, s. 46). Dette har videre blitt anbefalt av FNs barnekomité som har etterlyst slik kunnskap blant fagpersoner som arbeider med barn. Bedre kunnskap vil ifølge Andersland og Mevik (2016, s. 46) kunne føre til at barn beskyttes bedre mot overgrep, og det vil bidra til en raskere etterforskning. I 2016 valgte kunnskapsdepartementet å endre rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen for å gjøre det tydeligere hva læreren skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Denne endringen var gjeldende fra august 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016), og gjelder også i den nye femårige lærerutdanningen. Endringen ble gjort med bakgrunn i tiltaksplanen ”En god barndom varer livet ut” av Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, som skulle bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og unge (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). I den nye rammeplanen skal læreren ha kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, og om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge. De skal videre kjenne til barnas rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv, og vite hvordan de kan sette inn nødvendige tiltak. Videre står det at læreren skal kunne følgende:

”Identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep, og på bakgrunn av faglige vurderinger kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste.” (Kunnskapsdepartementet, 2016). Studien retter fokus på viktigheten av en slik endring i rammeplanen, da studien skal presentere hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir å ha fått om håndtering av omsorgssvikt på studiet, og hvilket ansvar de føler de bærer for å avdekke omsorgssvikt. Det er et stort antall lærere som er ferdig utdannet under den gamle rammeplanen, og som jobber i skolen uten kunnskap om vold og overgrep mot barn, eller om skolens samarbeid med barnevernet. Selv om rammeplanen er endret, er det allikevel ikke en forsikring om at lærere får den nødvendige opplæringen.

4.4 Lærerrollens ansvar

Studiens andre del omhandler hvilken forståelse lærere har for sin egen profesjons ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Lærerrollen som profesjon skal derfor gjøres rede for, både hva den innebærer og hvilket ansvar den bærer. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2009, s. 12) er lærerrollen summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. For å vite hvordan man best kan gå frem ved mistanke om omsorgssvikt hos en elev, må man som lærer ha kunnskap om egen rolle og hvilke forventninger og ansvar som ligger i rollen . For å avklare lærerrollens ansvar skal sentrale krav og forventninger gjøres rede for.

4.4.1 Pedagogisk oppdrag

Lærerrollen har ifølge Raundalen & Schultz (2016) først og fremst et pedagogisk oppdrag i møte med elever som er utsatt for vold og seksuelle overgrep. Læreren skal drive forebyggende arbeid gjennom undervisningen, og i tillegg avdekke og rapportere seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Rapporteringen er et teamarbeid som læreren ikke skal stå alene om (Raundalen & Schultz, 2016), da dette skal gjøres i lag med skolen som organisasjon. Etter bekymringsmeldingen er sendt, har man som lærer ansvar for at eleven blir pedagogisk fulgt opp i skolehverdagen. Barn som utsettes for omsorgssvikt kan få store skader og livsvarige konsekvenser. De kan få reaksjoner og symptomer som kan gå ut over skolefungeringen fordi de kognitive funksjonene kan bli svekket. Dette krever at man som lærer har kunnskap om omsorgssvikt og elevens situasjon for å på best mulig måte kunne tilpasse undervisningen (Raundalen & Schultz, 2016).

I læringsutbytte for grunnskolelærerutdanningen skal nyutdannede lærere ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, omsorgssvikt og barnets rettigheter. De skal også kunne gjenkjenne tegn på omsorgssvikt og sette inn tiltak og opprettholde samarbeidet med barnevernet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kravene kom i august 2016, de lærerne som startet sin utdanning før dette har derfor ikke fått undervisning om dette. Dette betyr at det er et stort antall lærere er i yrket uten kompetanse på dette området. Informantene i studien skal belyse hvordan de oppfatter lærerstudiets fokus på omsorgssvikt, og hvordan lærerstudiet har forberedt de på å håndtere omsorgssvikt i læreryrket. Dette vil bli gjort med bakgrunn i at de ble utdannet etter rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen fra 2010 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningen, 2010).

4.4.2 Lærer-elev relasjon

En lærer er en sentral person i barns oppvekst, det er en som har en unik mulighet til å bli kjent med hver enkelt elev gjennom å skape en positiv og gjensidig relasjon.

Relasjonskompetansen man skal ha som lærer, innebærer både kunnskap, holdninger og ferdigheter (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Lærere er vanlige mennesker, med ulike tanker, holdninger og ferdigheter. Det kan være varierende hva lærere mener er ”god nok” omsorg. Det kan derfor være store forskjeller på læreres holdninger, og hva de mener bør meldes til barnevernet og ikke. Ifølge Killén (2000, s. 33) har de barna som utvikles og trives, som vet hva de føler, som er i stand til å gi uttrykk for det de føler og opplever og får aksept for det, enten de er glade, redde eller sinte, og som er i stand til å bruke de ressursene de har, fått ”god nok” omsorg.

I relasjonen mellom en lærer og en elev er gjensidig tillit viktig. For at en elev skal kunne åpne seg, gi av seg selv og fortelle om sine gode og vonde hemmeligheter krever det en imøtekommende, interessert og omsorgsfull lærer som ser barnet og viser forståelse. Killén (2015) fremmer viktigheten av å være sensitiv og gå systematisk frem for å etablere kontakt med barn som er utsatt for en form for omsorgssvikt. Som lærer i møte med barn som ikke har det bra kreves det at man tar barnets perspektiv og tør å høre og leve seg inn i det barnet forteller. Dersom et barn er villig til å fortelle, må læreren være i stand til å møte barnet der det følelsesmessig befinner seg. Dette innebærer at man i rollen som lærer må ha gode samtaleferdigheter for at elever skal åpne seg og fortelle. Barn har en lovpålagt rett til å bli hørt i saker som har betydning for dem (Høstmælingen, et. al., 2016). Ved å ha en positiv og trygg relasjon til hver enkelt elev, vil man skape et godt utgangspunkt for eleven til å åpne seg

og fortelle. Man skaper dermed en unik mulighet for å avdekke omsorgssvikt gjennom samtale. Oppgaven skal derfor også ta for seg betydningen elevsamtalen kan ha for at man som lærer oppdager omsorgssvikt.

4.4.3 Elevsamtaler

”Lærer spurte konkret om det var problemer hjemme, og jeg svarte ja. Hadde hun ikke stilt det konkrete spørsmålet hadde jeg aldri åpnet meg”. (Barneombudet, 2018, s. 40). Det er et barn som har blitt utsatt for overgrep som forteller om lærerens avgjørende betydning. Dette er med å fremme viktigheten av å ha kunnskap om hvordan å samtale med barn, og hvordan stille de riktige spørsmålene. Ifølge Langballe og Schultz (2016, s. 117) er samtalen et godt redskap for å oppdage omsorgssvikt og hjelpe de elevene som trenger det. Det å vise interesse og forståelse for barnets situasjon vil ifølge Stang (2007) ivareta barnets verdighet, integritet og selvfølelse, og det er med å fremme hensynet til barnets beste. Kunnskap om barnesamtaler vil være nyttig for å skape en åpen og tillitsfull relasjon mellom eleven og læreren. Et tiltak man kan gjøre i møte med barn som er utsatt for omsorgssvikt er å benytte seg av læringssamtalen, dette er en samtale mellom lærer og elev som skal identifisere elevens behov for psykososial støtte. Dette handler om at eleven skal føle seg trygg i klassemiljøet og i relasjonen til læreren. Læringssamtalen skal omhandle hvordan man som lærer kan tilpasse undervisningen slik at eleven får et godt læringsutbytte på tross av symptomer (Raundalen & Schultz, 2016).

4.5 Omsorgssvikt

Begrepet omsorgssvikt skal videre belyses. Dette er et omfattende begrep som er sentralt for studien, og dermed viktig å ha en forståelse for. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Kari Killén (2015) og Øyvind Kvello (2015) sine forståelser av begrepet. ”Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske eller psykiske helse og utvikling er i fare.” (Kempe., referert i Killén, 2015, s. 39). Kvello beskriver det samme på en mer kortfattet måte, ifølge Kvello (2015) er omsorgssvikt når foreldrene ikke får gitt barnet sitt tilstrekkelig med omsorg. Det kan være flere årsaker til at barn blir utsatt for omsorgssvikt. Kvello (2015) graderer omsorgssvikt i fire alvorlighetsgrader: alvorlig, meget alvorlig, svært alvorlig og særdeles alvorlig. Videre skal omfanget av omsorgssvikt gjøres rede for, samt ulike former for omsorgssvikt.

4.5.1 Omfanget av omsorgssvikt

I en norsk intervjuundersøkelse utført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, ble ungdommer i alderen 16 – 17 år oppringt og spurt om de hadde opplevd overgrep. Av ungdommene kunne 8,5% fortelle om omsorgssvikt i oppveksten, der det ikke var noen forskjell på jenter og gutter (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015, s. 12). Med bakgrunn i dette kan man regne med at minst 8,5 % av barn blir utsatt for omsorgssvikt i oppveksten. Barn som utsettes for omsorgssvikt bærer dette med seg hele livet. Det er spesielt alvorlig for de barna som blir utsatt mens de er i utvikling (Raundalen & Schultz, 2016). Omsorgssviktende foreldre ser ofte ikke betydningen de har for barnet, og har en forståelse av at barn vokser seg til uavhengig av hvilken stimulering de får. Omsorgsutøvelsen overføres ofte gjennom generasjoner på grunn av utrygg tilknytning, lite empati og lite utviklet mentalitet og sensitivitet (Kvelling, 2015). Det er derfor sannsynlig at foreldre som har vært utsatt for omsorgssvikt, bringer dette videre mot egne barn. Med bakgrunn i dette må omsorgssvikt forebygges og identifiseres så tidlig som mulig. Her kan læreren ha en viktig rolle ved å fange opp og rapportere ved mistanke om omsorgssvikt. Når begrepet omsorgssvikt blir brukt i oppgaven, vil dette være med bakgrunn i de ulike formene som nå skal presenteres.

4.5.2 Ulike former for omsorgssvikt

Vi har sett at skolen sender få bekymringsmeldinger, til tross for at man som lærer ser elevene daglig. Omsorgssvikt er et begrep som blir mye brukt i denne studien. For å belyse begrepet nærmere har jeg valgt å gjøre rede for seks ulike former for omsorgssvikt (Killén, 2015). Dette er valgt fordi man som lærer kan møte elever som er utsatt for en eller flere av formene. Det er ikke slik at en form utelukker en annen, formene henger ofte sammen med hverandre og foregår parallelt. Siden 30% av alle barn har opplevd vold i eget hjem (Barneombudet, 2018, s. 8) og 8,5% av alle barn en gang opplever en form for omsorgssvikt (Myhre et. al., 2015), vil kunnskap om begrepet og de ulike formene være relevant for nyutdannede lærere i skolen med tanke på hvilke vurderinger de gjør seg ved bekymring for en elev.

Barn som blir utsatt for vanskjøtsel

Vanskjøtsel er den vanligste formen for omsorgssvikt, og kan ha alvorlige konsekvenser for barns utvikling. Når et barn blir utsatt for vanskjøtsel blir det ikke sett. Det får en vedvarende, eller periodevis alvorlig manglende omsorg. Dette kan gjelde både fysisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Killén, 2015). Et kjennetegn på vanskjøtsel er at foreldrene

ikke er følelsesmessig engasjert i barnet, og ikke registrerer barnets behov. Vanskjøtsel kan være lett å merke, dersom det er fysisk og materielt. Da kan det oppdages ved at barnet for eksempel er dårlig stelt, har dårlig tannhygiene, lukter vondt eller er skittent når det kommer på skolen. Dette kan det være lett å legge merke som lærer, fordi man er i kontakt med barnet daglig. Det finnes også former for vanskjøtsel som ikke er like lett å merke, som for eksempel når foreldrene har en overdreven tilfredsstillelse av behovene til barnet sitt, dette vil da tildekke vanskjøtselen. Et eksempel er dersom foreldrene gir barnet sitt overdrevent med mat eller ting fordi de ikke er følelsesmessig engasjert i barnet. Dette blir kalt psykisk vanskjøtsel. Et tegn på dette kan være et overvektig barn, eller et barn med stadig nye ting. Selv om denne formen er vanskeligere å oppdage, vil man som lærer ha en mulighet til å avdekke dette fordi man er en av de mest sentrale personene i barnets liv.

Barn som blir utsatt for fysiske overgrep

En annen form for omsorgssvikt er fysiske overgrep. Når et barn blir utsatt for fysiske overgrep er de mest vanlige tegnene blåmerker, bruddskader og brannsåre på barnets kropp (Myhre et. al., 2016, s. 107). Dersom man som lærer er bekymret for barnets skade, kan man snakke med barnet om hva som har skjedd. Barnets forklaring kan sammen med barnets modenhet og type skade være med å avgjøre om dette kommer fra lek eller om det påført (Killén, 2015). Dersom det viser seg at skaden er påført, kan dette være et tydelig tegn som man som lærer kan melde fra om til barnevernet. En alvorlig form for fysisk overgrep er om skadene er på innsiden, dette kan være i form av bruddskader, skade på organer eller indre blødninger. Dette kan kanskje være vanskelig å oppdage siden disse type skader ikke har et like stort ytre tegn. Barnets vonde opplevelse, den psykiske smerten, redselen og angsten blir ikke alltid gitt like stor oppmerksomhet som den fysiske skaden. Det er ofte her den største smerten til barnet ligger, noe det som nyutdannet lærer kan være viktig å ha kunnskap om for å håndtere overgrepet på best mulig måte for barnet (Killén, 2015).

Barn som blir utsatt for psykiske overgrep

Ifølge en rapport av Barneombudet (2018, s. 10) mener barn som er utsatt for vold og overgrep at psykisk vold er minst like ille som den fysiske vold. Psykiske overgrep kan gi mer skade enn noe annet overgrep. De påførte skadene er ikke synlige, fordi sårene blir liggende på innsiden av barnet. Som lærer skal man samarbeide med eleven og elevens familie, dette kan gjøre at man får et bilde av hvordan familien fungerer sammen og hvordan hjemmesituasjonen til eleven er. Et hjem med eksempelvis voldelige relasjoner, avvise

foreldre, ubearbeidede skilsmisser, rus eller familiemedlemmer med alvorlige psykiske lidelser kan sees på som omsorgssvikt. En elev som opplever dette vil konstant være på vakt og leve med bekymring for sine nærmeste (Killén, 2015). Som lærer er det da viktig å være en trygg base som eleven kan henvende seg til. En lærer som ser barnet hver dag kan avdekke denne formen for omsorgssvikt dersom han ser at eleven ikke har tid til lek, læring og moro, fordi han bærer på et stort ansvar og store bekymringer.

Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep

”Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep i familien eller i det sosiale nettverket, er barn som av voksne omsorgspersoner blir engasjert i seksuelle aktiviteter som de verken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er modne for.” (Killén, 2015, s. 61) I Norge er all seksuell aktivitet mellom voksne og barn forbudt. Barn er avhengig av, og har tillit til sine omsorgspersoner, og dersom de blir utsatt for en slik form for omsorgssvikt er det ikke uvanlig at barnet får en følelse av skyld og skam (Killén, 2015). Seksuelle overgrep er tabu i samfunnet, og barna vil ofte holde dette for seg selv. Som lærer kan man avdekke dette gjennom å observere barnet i lek, være oppmerksom på barnets språkbruk – og la barnet uttrykke seg kreativt gjennom for eksempel tegning (Killén, 2015).

Barn som blir utsatt for omsorgssvikt i nettverket eller av det offentlige.

En annen form for omsorgssvikt er når det skjer i barnets nettverk. Dette kan være av barnets familie, venner, naboer, klasse eller venner. Videre kan barn også bli utsatt for offentlig omsorgssvikt. Da er det samfunnet som svikter barnet ved at det vokser opp i fattigdom, som flyktning eller at det ikke får tilstrekkelig hjelp fra barnevernet (Killén, 2015).

4.5.3 Konsekvenser av omsorgssvikt

Det er blitt sett på hva omsorgssvikt er, samt ulike former for omsorgssvikt. Skadelig barneomsorg gir ofte store og alvorlige helsekonsekvenser for barna det gjelder. Som nyutdannet lærer vil det være viktig å ha kunnskap om konsekvenser av omsorgssvikt for å avdekke og hjelpe barna som er utsatt. Barn er forskjellige og reagerer derfor forskjellig, noen viser ingen symptomer eller tegn, mens andre kan vise mange. Ifølge Kvello (2015) fungerer barn som er utsatt for omsorgssvikt betydelig svakere på en rekke områder, og de har oftere helseproblemer. Et barn som lider av omsorgssvikt er bekymret og stresset. Dette kan føre til overbelastning på systemene som skal håndtere stresset slik at kroppen får ubalanse. Ifølge Johnson, Riley, Granger & Riis (2013) kan dette gi skader og skjevutvikling i

immunsystemet, nervesystemet og hormonsystemet. Skadene av omsorgssvikt i barndommen vises ofte gjennom emosjonelle vansker, helseplager og sykdommer (Myhre et. al., 2016, 102). Barn som er utsatt for seksuelle overgrep utvikler ofte en seksualisert atferd, og de får dårlig selvbilde på grunn av en nedbrutt følelse av skam og skyld (Myhre et. al., 2016, s. 103). Dersom barn har atferdsvansker er det vist at dette kan være en konsekvens av omsorgssvikt. Konsentrasjonsvansker, utagering og aggressivitet er tegn på dårlig impuls kontroll som følge av en skjevutvikling i hjernen. En slik skjevutvikling kan føre til at man blir trist og deprimeret slik at man videre begynner å streve sosialt og dermed ikke får stabile relasjoner (Steinkop, 2014).

I tillegg til emosjonelle konsekvenser, kan også omsorgssvikt føre til en rekke fysiske konsekvenser for den det gjelder. Barn som lider av omsorgssvikt er oftere plaget med magesmerter, hodepine og brystmerter, og de har oftere forstoppelse og vannlatingsproblemer. Videre er det vanlig at barn utsatt for omsorgssvikt er enten underernært eller overvektig, og som følge av dette og dårlig hygiene får tannhelseproblemer. Selv om barnets sår gror, vil barnet leve videre med en angst for nye overgrep. Det vil oppfatte seg selv som et barn som ikke trenger kjærlighet og omsorg, og det vil forvente å bli avvist. Barnet utvikler overlevelsesstrategier og angstfylte tilknytningsmønstre som kan gi relasjonsproblemer senere i livet (Killén, 2015). Dersom elever opplever omsorgssvikt, er det stor sannsynlighet for de reagerer på en eller flere av måtene som er beskrevet. Som lærer vil det derfor være viktig å ha kunnskap om konsekvenser omsorgssvikt kan ha, og hvordan man kan gå frem dersom man opplever at en av elevene utsettes for dette. Vi har sett at man som lærer har meldeplikt til barnevernet, noe man kan gjøre ved å sende en bekymringsmelding. Hva en bekymringsmelding er, og hvordan den behandles skal videre gjøres rede for.

4.6 Bekymringsmelding

Barnevernstjenesten får opplysninger om barn og unge som mistenkes å leve under forhold som kan skade deres helse og utvikling gjennom bekymringsmeldinger. Dette gjør det mulig for barnevernstjenesten å fange opp utsatte barn og gi dem *rett hjelp til rett tid*. I denne studien skal blant annet nyutdannede læreres kunnskaper om skolens samarbeid med barnevernet gjøres rede for. Begrepet bekymringsmelding vil derfor være sentralt og noe som må utdypes. I 2016 behandlet barnevernet totalt 58200 bekymringsmeldinger (Barne, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b), og om lag 12 % av dem ble sendt fra skolen

(Holterman, 2017). Politiet og barnevernstjenesten selv sender flest bekymringsmeldinger. Alle mennesker kan sende en bekymringsmelding til barnevernet dersom de er bekymret for et barn, og dette kan gjøres anonymt. Når man som lærer skal melde, gjør man det ikke alene – men med skolen i ryggen. Det er skolen som står oppført som melder, og skolen kan ikke være anonym. Når skolen har sendt en bekymringsmelding, skal barnevernet gi tilbakemelding om det er åpnet en undersøkelsessak (Barnevernloven, 1992, § 6-7a). Utover dette skal skolen få beskjed innen tre uker om saken er henlagt eller fulgt opp. Dersom det er satt inn tiltak som er nødvendig at skolen vet om, skal skolen informeres. Det kan være vanskelig å vite om man skal melde eller ikke dersom man ikke har fått kunnskap om hvordan omsorgssvikt skal håndteres. Som lærer er det viktig å ha kunnskap om egen rolle og ansvar. Med bakgrunn i dette vil det være relevant å gjøre rede for barnevernstjenestens formål og ansvar, for å skape en helhetlig forståelse av ansvarsfordelingen og samarbeidet mellom skolen og barnevernstjenesten.

4.7 Barnevernstjenesten

Ifølge barnevernloven (1992, §1-1) er formålet med barnevernstjenesten å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp til rett tid. Barnevernstjenesten skal bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår (Barnevernloven, 1992, § 1-1). Dette er barnevernets formål, der ansvaret for at målet nås er delt mellom staten og kommunen (NOU 2012:5, 2012, s. 36). Videre skal barnevernstjenestens fire sentrale prinsipper gjøres rede for (Bunkholdt & Sandbæk, 2009).

I barnekonvensjonen artikkel 3.1 (Høstmælingen et. al., 2016, s. 386) og barnevernloven (1992, § 4-1) finner man prinsippet om *barnets beste*. Prinsippet går ut på at barnevernet til enhver tid skal ha barnets beste som overordnet og grunnleggende rettighet.

Barnevernstjenesten skal finne tiltak som er til det beste for hvert enkelt barn, i alle avgjørelser de tar (Stang, 2007). Dette åpner opp for å bruke profesjonelt skjønn for å avgjøre hva som er det beste for barnet. Barnevernstjenesten må veie fordeler og ulemper opp mot hverandre for å finne det mest hensiktsmessige tiltaket for det enkelte barnet. Når barnevernet mottar en bekymringsmelding, er de pliktet til å sette i gang tiltak som er så lite inngripende som mulig. I Norges offentlige utredninger (NOU 2012:5, 2012, s. 41) blir dette kalt *det mildeste inngreps prinsipp*. ”Tiltaket skal stå i et rimelig forhold til de mål som kan oppnås, det vil si at det ikke skal anvendes mer inngripende tiltak enn nødvendig for å oppnå målet”.

(NOU 2012:5, 2012, s. 41). Barnevernstjenesten tar utgangspunkt i at barn skal få vokse opp i hjemmet sitt, med sine foreldre. Dette regnes som et av barnevernlovens grunnprinsipper og blir kalt *det biologiske prinsipp* (Barnevernloven, 1992). De tiltak som settes inn skal derfor i tråd med mildeste inngrep bidra til en forbedring i barnets hjem. Ifølge barnevernloven (1992) kan prinsippet om barnets beste gå over det biologiske prinsipp. Barn kan kun bli plassert i et annet hjem dersom tiltakene ikke har forbedret situasjonen, og det å bli boende blir vurdert til å ikke være det beste for barnet (Bunkholdt & Sandbæk. 2009).

4.8 Skolen

Barnevernsarbeideren har det formelle ansvaret for undersøkelsen av barn som mistenkes for å være utsatt for omsorgssvikt. Alle i det profesjonelle nettverket rundt barnet, inkludert skolen og læreren, har ifølge Killén (2015) et faglig-etisk ansvar for å forholde seg til barnet ved mistanke om omsorgssvikt. En lærer kan være en ”trygg voksen” for et barn, og en man kan henvende seg til om man opplever noe vondt. For å senere kunne diskutere kunnskapen nyutdannede lærere oppgir å ha fått om håndtering av omsorgssvikt og om skolens samarbeid med barnevernet, er det relevant å se på hvordan grunnskolen arbeider for å håndtere omsorgssvikt. Dette skal gjøres med utgangspunkt i Nordhaug (2018, s. 69) sitt skjema for behandling av bekymring i skolen.

4.8.1 Skolens håndtering av omsorgssvikt

Når man som lærer er bekymret for en elev, kan det ha utgangspunkt i hendelser, samtaler eller observasjoner man har gjort seg. Ifølge Nordhaug (2018) er det da viktig å ikke kjenne det som en privat opplevelse, men håndtere det profesjonelt ved å gå i dialog med skolen om bekymringen. Dersom det er mistanke om omsorgssvikt kan man innkalle til foreldresamtale og løse situasjonen i samarbeid med foreldre, dette kan videre for eksempel føre til en henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste, eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og/eller en bekymringsmelding til barnevernet. Dersom skolen ser at det er mistanke om svært alvorlig omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep kan man diskutere saken anonymt med barnevernet eller et konsultasjonsteam for å finne den beste fremgangsmåten (Nordhaug, 2018). Når skolen skal sende bekymringsmelding bør de informere elevens foresatte først slik at foreldrene får mulighet til å beskrive sin opplevelse. Dersom situasjonen er alvorlig, eller det er fare for at bevismaterialer kan gå tapt, skal skolen

ikke informere foreldrene, men heller diskutere saken med politiet og barnevernet for å sikre at saken blir håndtert på en hensiktsmessig måte (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Med bakgrunn i dette har skolen en viktig rolle i håndteringen av omsorgssvikt.

4.8.2 Wicked and tamed problems

Når man som lærer er bekymret for en elev og skal i samarbeid med skolen beslutte om det skal meldes bekymring til barnevernet eller ikke, arbeider man ofte med komplekse og innviklede situasjoner. Et eksempel kan være dersom en elev gjentatte ganger har blåmerke på overarmen. Eleven sier at han får det på fotballtrening, men lærer mistenker at det er fysisk omsorgssvikt fra mor. En slik situasjon kan være innviklet og når man er nyutdannet kan det være vanskelig å vite hva som er det riktige å gjøre. Slike situasjoner blir ifølge Devaney og Spratt (2009) betegnet som ”wicked problems”. ”Wicked problems” er problemer som ikke har en klar fasit, fordi hvert tilfelle er unikt. Det kan være vanskelig å finne en løsning fordi hver løsning må tilpasses den enkelte situasjonen, og ingen tilfeller er like. (Rittel & Webber, 1973). I motsetning til ”wicked problems” har man ”tamed problems”. Dette er når det kommer tydelig frem hva problemet er, og man har den kunnskapen og informasjonen man trenger for å løse det aktuelle problemet. Dersom den samme eleven hadde betrodd seg til læreren og fortalt at det var mor som pleide å knipe han i overarmen, er det sannsynlig at man som lærer ville vært tryggere på hva som er det beste å gjøre for å håndtere saken. Dette ville da kunne blitt kategorisert under ”tamed problems”.

Som nyutdannet lærer kommer man til å møte en rekke komplekse og innviklede problemer. Forpliktelsen man har ovenfor taushetsplikten, oppmerksomhetsplikten og meldeplikten kan være med å vanskeliggjøre vurderinger når man skal håndtere omsorgssvikt. Det kan derfor være utfordrende som nyutdannet lærer å vite hvordan man skal gå frem i bekymringssaker. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har i samarbeid med utdanningsdirektoratet utarbeidet en veileder for samarbeidet mellom skolen og barnevernet. Skolen skal få veiledning fra barnevernet om hva de skal gjøre når de er bekymret for en elev, og hvordan de kan melde sin bekymring. Ansatte i skolen kan også anonymt diskutere en sak med barnevernet eller kollegaer dersom de er usikker på om de skal melde saken videre. Skolepersonalet trenger ikke vite alvorlighetsgraden i saken, dette er det barnevernstjenestens oppgave å vurdere (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a). Det foregår et samarbeid mellom skolen og barnevernet, på tvers av profesjonene. Dette kalles tverrprofesjonalitet, og skal utdypes i neste avsnitt.

4.9 Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid er et samfunnsoppdrag for alle som arbeider med velferdstjenester. Godt samarbeid er en grunnleggende forutsetning for å skape gode tjenester og videreutvikle tjenestetilbudet, og for å lykkes med dette må man ha kunnskap om relasjoner, strukturer og samspill på flere nivåer. (Willumsen & Ødegård, 2016, bakside)

Tverrprofesjonelt samarbeid handler ifølge Willumsen (2016, s. 33) om å yte best mulig tjeneste for brukerne. Det kjennetegnes ved at flere profesjoner jobber tett sammen om en felles oppgave. Profesjonene diskuterer og reflekterer, og kommer frem til en felles beslutning. Beslutningen de kommer frem til er noe de ikke kunne kommet frem til hver for seg (Willumsen, 2016, s. 39). Tverrprofesjonalitet kan for eksempel finne sted dersom skolen og barnevernet samarbeider om å finne den beste løsningen for en elev. Da trekkes kunnskap fra begge profesjoner frem, og de diskuterer seg frem til en felles og god løsning for eleven.

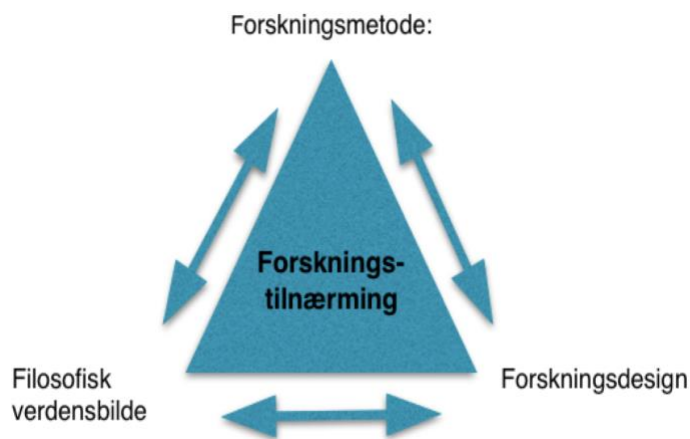
Et krav til tverrprofesjonelt samarbeid er nedfelt i barnevernloven (1992, §3-2).

”Barneverntjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer”. Barnevernet har derfor medansvar for at skolen ivaretar barns interesser. Videre sier loven ”Som ledd i disse oppgavene skal barneverntjenesten gi uttalelser og råd, og delta i den kommunale og fylkeskommunale planleggingsvirksomhet og i de samarbeidsorganer som blir opprettet” (Barnevernloven, 1992, § 3-2). For å få til et godt samarbeid mellom skolen og barnevernet må man ha et felles mål, gode relasjoner og en lav terskel for å ta kontakt. Barnets beste skal ligge til grunn for alt samarbeid (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Samarbeidet må være bygget på felles forpliktende mål og lik bruk av ressurser mellom barnevernet og skolen (Lillejord et.al., 2013).

5.0 Forskningstilnærming

I dette kapitlet skal de valgene som er tatt for å besvare forskningsspørsmålet presenteres. Den valgte forskningstilnærmingen skal gjøres rede for. Både forskningsmetode, forskningsdesign og det filosofiske verdensbildet er avgjørende for forskningstilnærmingen og skal av den grunn belyses. Etske vurderinger og hensyn skal bli diskutert, samt forskningsprosjektets tematiske analyse, studiens reliabilitet og validitet.

Det epistemologiske ståstedet for studien har bakgrunn i fenomenologien og det sosial konstruktive verdensbildet. Prosessen med valg av forskningstilnærming er presentert i figur 1. Både forskningsmetoden, forskningsdesignet, og det filosofiske verdensbildet for forskningsprosjektet er med å avgjøre tilnærmingen til forskningen (Creswell, 2014). Oppgaven skal ta for seg hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir de har fått om håndtering av omsorgssvikt, og hvordan de ser på sitt eget ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Videre skal derfor valg av filosofisk verdensbilde, forskningsdesign og forskningsmetode presenteres.



Figur 1: Forskningstilnærming til studien (Ådland, 2018).

5.1 Sosialkonstruktivt verdensbilde

Det filosofiske verdensbildet som er valgt for studien er sosialkonstruktivismen. Verdensbildet skal videre belyses, og valget skal begrunnes. Sosialkonstruktivismen vektlegger at mennesker søker forståelse i sitt eget liv, både i den verden de lever og arbeider i. Med utgangspunkt i egne erfaringer, utvikler de subjektive meninger om et fenomen. Menneskers

erfaringer er ulike, det vil derfor være store variasjoner i menneskers meninger om et fenomen. Variasjonen i menneskers syn er sentral for å fremme kompleksiteten rundt et valgt fenomen. Med bakgrunn i dette er målet med et sosialkonstruktivt verdensbilde, at forskningen skal lene seg mest mulig til informantenes synspunkter (Creswell, 2014). Sosialkonstruktivistisk verdensbilde er ofte valgt i kvalitative studier, fordi det vektlegger åpne spørsmål der informantene kan konstruere sin egen mening med en situasjon eller et fenomen.

Det sosialkonstruktive verdensbildet er valgt fordi det omhandler hvordan informantene konstruerer unike og subjektive meninger ut ifra egne erfaringer. Som nyutdannet lærer har man dannet egne erfaringer rundt lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt, man har også trolig konstruert en mening om hvilket ansvar lærerrollen har for å avdekke omsorgssvikt. Informantenes erfaringer og meninger er utviklet fra ulike steder, dette kan eksempelvis komme fra kunnskap fra studiet, praksiserfaring, sosial interaksjon og personlige opplevelser. Med bakgrunn i variasjonen i nyutdannede læreres erfaringer og meninger vil det sosialkonstruktive verdensbilde fremme kompleksiteten rundt fenomenet omsorgssvikt, og lærerrollens ansvar for å avdekke dette. Det er synspunktene informantene har konstruert som er sentrale for studien, og som studien skal baseres på. Det sosialkonstruktivistiske verdensbildet vil videre prege valget av forskningsdesign. Siden studien ser på lærernes erfaringer med omsorgssvikt som et fenomen, vil det være naturlig å velge et fenomenologisk design for studien.

5.2 Fenomenologisk design

Det å ha et fenomenologisk design som tilnærming til forskningen, handler om at man setter informantene i sentrum og verdsetter og respekterer informantenes tanker og erfaringer (Creswell, 2014). Designet kommer fra filosofien og psykologien, og vektlegger at forskeren gjør rede for et fenomen med utgangspunkt i informanters erfaringer om fenomenet. Intervju og samtaler med mennesker blir ofte brukt i fenomenologien for å belyse fenomenet ut fra flere menneskers synspunkter (Creswell, 2014). Det er to tilnæringsmåter til det fenomenologiske designet, den deskriptive fenomenologien til Husserl, og den fortolkende fenomenologien til Heidegger (Bradbury-Jones, Sambrook & Irvine, 2008, s. 664). Hovedforskjellen mellom tilnærmingene handler om forskeren sin rolle for å undersøke meningen med et fenomen. Formålet med den deskriptive fenomenologien til Husserl er å beskrive essensen ved et fenomen uten at forskeren selv

involverer egne tolkninger og antagelser om fenomenet. På den andre siden har man Heidegger sitt syn som handler om at forskerens egen erfaring og kunnskap er med å skape forståelse for et fenomen, han hevder derfor man som forsker må være fortolkende for å forstå meningen bak et fenomen. I Heidegger sin tilnærming vil forskeren ha en annen relasjon til informantene, enn i Husserl sin tilnærming (Bradbury-Jones et. al., 2008, s. 665).

Ved å bruke et fenomenologisk design må man som forsker ha et åpent sinn, der egen vitenskapelig forforståelse og teoretiske kunnskaper skal være minst mulig forstyrrende for informantenes erfaringer og meninger (Malterud, 2011). Det er *deres* erfaringer, og *deres* tanker rundt forskningsspørsmålet som er verdifullt for studien. Det er informantenes perspektiv som skal være utgangspunktet for å besvare forskningsspørsmålet, sosiale fenomener skal derfor forstås ut ifra de nyutdannede lærernes ståsted. I fokusgruppene og under analyseringen av det transkriberte materialet ble det lagt vekt på å lytte til informantene på en objektiv måte. Dette ble bevisst valgt for at moderator skulle påvirke datamaterialet fra fokusgruppene i minst mulig grad. Selv om man som forsker er objektiv, vil forskerens erfaringer og kunnskap påvirke forskningsprosjektet i større eller mindre grad. Det fenomenologiske designet som er valgt i studien baserer seg derfor på Heidegger sin forståelse av en fortolkende fenomenologi. Dette er fordi forskeren ønsker å skape en relasjon til informantene, og bruke sin egen erfaring og kunnskap for å forstå hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir å ha fått om omsorgssvikt, og hvordan de ser på lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Forskeren vil derfor være fortolkende i møte med datamaterialet i studien. Ut ifra det sosialkonstruktivistiske verdensbildet og det fenomenologiske designet kan en forskningsmetode for datainnsamlingen og analyseringen velges (Creswell, 2014).

5.3 Kvalitativ forskningsmetode

Forskningsmetoden som er valgt i studien er kvalitativ. Den kvalitative metoden er en undersøkende og fleksibel forskningsmetode der forståelse av meningen bak et sosialt eller menneskelig problem er sentralt. Når noe skal forskes på i lys av den kvalitative metoden, er det ønskelig å danne et kompleks og helhetlig bilde av situasjonen ved å se fenomenet fra ulike perspektiver (Creswell, 2014). Metodens kjennetegn skal videre gjøres rede for.

Forskere som benytter seg av kvalitativ metode er ute i felten der mennesker befinner seg. De er interessert i menneskers erfaringer, tanker og handlinger. Forskningen skjer i en naturlig kontekst, ansikt til ansikt med informantene. Til enhver tid i forskningsprosessen er det informantenes meninger som er avgjørende og som skal være i fokus. Allikevel skal forskeren i kvalitativ metode reflektere over sin egen rolle fordi forskerens personlige bakgrunn, kunnskap og erfaringer er med å forme retningen på studien. Forskeren er også det viktigste virkemiddel for å innhente informasjon og besvare forskningsspørsmålet. I kvalitativ metode gjøres dette gjennom å samle inn flere typer data, gjennom for eksempel dokumenter, intervjuer og observasjoner (Creswell, 2014). De ulike delene i prosessen er i stadig forandring, og de er i gjensidig påvirkning av hverandre. Dette kan for eksempel gjelde både problemstilling, teori, tidligere forskning, resultater og analyse.

5.3.1 Hvorfor kvalitativ forskningsmetode?

For å besvare problemstillingen brukes det en kvalitativ forskningsmetode, noe som videre skal begrunnes. Studien skal gå i dybden på hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir å ha fått om håndtering av omsorgssvikt, og hvordan de ser på sitt eget ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Forskningsspørsmålet har fokus på å skape forståelse bak et fenomen, noe som kjennetegner den kvalitative metoden (Creswell, 2014). Dette blir gjort med utgangspunkt i informantenes personlige erfaringer og tanker. Den kvalitative metoden er valgt fordi den er undersøkende, og gjør at man får belyst problemstillingen fra ulike sider så man får en helhetlig forståelse av fenomenet. Med bakgrunn i dette er den kvalitative metoden godt egnet for å få frem så mange detaljer som mulig om lærernes egne erfaringer med omsorgssvikt som fenomen. Som nyutdannet lærer har man utviklet egne, subjektive meninger basert på erfaringer fra praksis, kunnskap fra studiet og egne, personlige erfaringer. For å besvare forskningsspørsmålet vil det være relevant å innhente opplysninger fra flere nyutdannede lærere. Dette skal gjøres ved å bruke fokusgrupper.

5.4 Fokusgrupper

Det er ulike syn på hva som kjennetegner en fokusgruppe. I studien skal fokusgrupper brukes med utgangspunkt i Kjersti Malterud (2012) og Richard A. Krueger og Mary Anne Casey (2015) sin kunnskap og forståelse av fokusgrupper som metode. Malterud (2012) har en åpen forståelse av hva fokusgrupper kan innebære, og vektlegger fokusgruppen som en fleksibel metode som kan tilpasses det enkelte prosjekt. Fokusgrupper er en relevant

forskningsmetode for å utforske fenomener som omhandler felles erfaringer og holdninger i et miljø der flere samhandler (Malterud, 2012). ”There is no single right way to do focus groups. Instead, there are many different options, and for each research project investigators need to select a way of using focus groups that matches the goals of the project.” (Morgan, D. L. & Bottorff, J. L., 2010, s. 579) En fokusgruppe varer i omtrent 90 minutter og ledes av en moderator og eventuelt en sekretær. For å få en god dialog innad i gruppen, er kommunikasjon avgjørende, her vil derfor moderatoren ha en sentral rolle for hvilken kunnskap som blir innhentet (Malterud, 2012).

5.4.1 Hvorfor fokusgruppe?

En god fokusgruppe skal ifølge Krueger og Casey (2015) fremme kommunikasjon og engasjement hos deltakerne. Informantene blir oppmuntret til å samtale rundt et spørsmål, og til å utveksle erfaringer og tanker utfra hverandres synspunkter. Formålet med å bruke fokusgruppe som metode er å utnytte samhandlingen mellom informantene for å få frem flere erfaringer enn man ville fått ved å gjennomføre individuelle intervjuer (Malterud, 2012). Videre er fokusgruppe valgt fordi det er en metode som kan skape en trygg atmosfære ved bruk av naturlige samtaler der deltakerne får utvekslet erfaringer og tanker rundt et tema.

Med bakgrunn i studiens forskningsspørsmål og informantenes erfaringer vil fokusgruppe være en egnet metode. En fokusgruppe vil skape en trygg arena for de nyutdannede lærerne å reflektere rundt deres kunnskap om håndtering av omsorgssvikt, samt hvilket ansvar de har for å avdekke omsorgssvikt. Informantene har trolig felles erfaringer og kunnskap de sitter igjen med fra lærerstudiet, dette kan gjøre at samtalen flyter lettere slik at samhandlingen innad gruppen får frem flere erfaringer, enn om man skulle intervjuet informantene en og en. Dynamikken som kan oppstå i gruppen kan være med å gjøre datamaterialet fyldig. Informantene vil kunne minne hverandre på hva de har lært, og de vil dermed konstruere fyldige og individuelle meninger innad i gruppen. Det vil være en fordel at de som gruppe konstruerer mening sammen, da dette trolig vil kunne føre til et rikere datamateriale. Med bakgrunn i dette vil man få mer informasjon om forskningsspørsmålet ved å bruke fokusgrupper fordi miljøet i gruppen, og interaksjonen mellom informantene blir mer trygt og åpent. Det kan oppleves som mindre stressende for informantene å være en samhandlende gruppe, enn bare en informant. En fokusgruppe vil generelt ha mer liv enn et individuelt intervju.

Fokusgruppe er valgt som metode med bakgrunn i det fenomenologiske designet for studien. Bruken av et fenomenologisk design i fokusgrupper har vært omdiskutert. Når fokusgrupper skal brukes som metode i forskning med et fenomenologisk design, er det nødvendig å være bevisst på hvorfor metoden blir valgt, og ha et kritisk blikk. Kritikerne mener fenomenologien skal styrke personers individuelle erfaringer, og at en gruppetilnærming ikke vil være hensiktsmessig. Det blir hevdet at fokusgrupper og fenomenologi er to motsetninger, og det er vist at flertallet av fenomenologiske intervjuer foregår mellom en informant og en intervjuer (Bradbury-Jones et. al, 2008, s. 668). Det kan allikevel være flere fordeler med å bruke fokusgrupper i fenomenologien, og det er blitt vist at de ikke behøver være to motsetninger, men at de på flere måter støtter opp om det samme og kan forbedre materialet. Ifølge Krueger & Casey (2015) kan det å høre andres ideer og tanker om et fenomen i en fokusgruppe, hjelpe informantene å formulere sine egne meninger. Diskusjonen innad i gruppen vil også kunne være en fordel da informantene vil kunne utdype sine meninger og forsvare sitt syn på fenomenet som diskuteres (Wilkinson, 1998). I en fokusgruppe vil man kunne få et rikere materiale enn ved et individuelt intervju fordi flere informanter sammen kan dele deres unike tanker og erfaringer. Det kan som vist være fordeler med å bruke fokusgrupper i et fenomenologisk design, med bakgrunn i fenomenologien er derfor fokusgruppe valgt som en egnet metode for å undersøke hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir å ha om håndtering av omsorgssvikt, samt hvordan de ser på sitt eget ansvar for å avdekke omsorgssvikt. I det følgende skal rekrutteringen av informanter, og gjennomføringen av fokusgruppene gjennomføres.

5.4.2 Rekruttering til fokusgruppe

En typisk fokusgruppe består av rundt 5-8 informanter, men kan være både større og mindre enn dette. Det som er sentralt er at gruppen er liten nok til at alle får delt sine meninger, men samtidig stor nok til at man får frem et mangfold av oppfatninger (Krueger & Casey, 2015). Med bakgrunn i den viktige betydningen det er vist at en lærer kan ha for sine elever, vil det være relevant å bruke nyutdannede lærere for å besvare problemstillingen på best mulig måte. Masteroppgaven har som formål å bidra til økt kunnskap om omsorgssvikt hos lærere, slik at flere elever som opplever vold i eget hjem blir fanget opp og sett av læreren. Dette gjør det relevant å bruke nyutdannede lærere som informanter, da det vil gi innsikt i deres kunnskap om håndtering av omsorgssvikt, og deres forståelse av lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt,

På grunn av oppgavens omfang og tidsgrense er det planlagt å bruke 4-6 informanter. Datamaterialet skal bestå av samtaler fra to fokusgrupper. Dersom det blir nødvendig å innhente mer datamateriale vil det gjennomføres individuelle intervjuer med noen av de nyutdannede lærerne for å gå enda mer i dybden på temaet. For å rekruttere aktuelle informanter, ble det sent ut et samtykkeskjema (vedlegg 2) med informasjon om prosjektet til nyutdannede lærere. Dette ble sendt på mail til nyutdannede lærere fra to ulike lærerutdanninger i Norge. De ble alle informert om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra studien. Grunnet få tilbakemeldinger fra informantene, ble antall informanter noe færre enn først planlagt.

Når man skal rekruttere informanter til en fokusgruppe er det viktig å finne en balanse mellom variasjon og homogenitet i gruppen. En homogen gruppe kan være gunstig fordi den kan bygge på felles erfaringer og assosiasjoner, på en annen side vil variasjon i gruppen gi rom for økt kunnskap og bredde i datamaterialet som samles inn (Malterud, 2012). Noen av informantene som deltok kjente til hverandre, da de hadde studert på samme skole. Når informantene kjenner hverandre har de ofte felles erfaringer og opplevelser rundt temaet som skal diskuteres, videre er det også større sannsynlighet for at samtalen vil flyte lettere. På en annen side kan samtalen fortere gli bort fra problemstillingen, og ukjente informanter kan føre til friskere diskusjoner (Malterud, 2012). Med bakgrunn i forskningsspørsmålet var det ønskelig å bruke nyutdannede grunnskolelærere som kjenner til hverandre og har felles erfaringer å bygge diskusjonen på. Etter gjennomføringen av fokusgruppene viste det seg at dette var en nyttig avgjørelse, da samtalen fløt lett i begge gruppene, og det ble livlige diskusjoner og samtaler rundt et tema de alle hadde interesse for.

5.4.3 Bruk av fokusgruppe i studien

For å undersøke forskningsspørsmålet ble det brukt to ulike fokusgrupper, en med fire informanter og en med tre informanter. Dette er færre enn i en typisk fokusgruppe, det kan være både fordeler og ulemper med å være få informanter. Færre informanter kan føre til et tryggere gruppemiljø for informantene å dele sine erfaringer og tanker i. Videre vil alle informantene føle seg sett og det blir lettere for moderator å involvere hver enkelt i samtalen. Informantene var alle engasjert og interessert i temaet, noe som bidro til at de

engasjerte seg og var aktive deltakere i samtalen. På en annen side kan få informanter være begrensende, og det kan gå ut over datamaterialet som blir samlet inn. Det kan føre til mindre mangfoldig data, og færre synspunkt på det aktuelle forskningsspørsmålet. I studien kunne man se kjennetegn som gikk igjen i begge gruppene. Alle informantene var for eksempel tydelig på at de ikke syns lærerstudiets fokus på håndtering av omsorgssvikt var godt nok. Ut fra dette er det sannsynlig at man ikke ville fått flere synspunkter ved å inkludere flere informanter, men at dette ville vært med å styrke de dataene som ble samlet inn i studien. Når denne metoden er valgt, vil det være nødvendig å reflektere over moderatoren sin rolle i fokusgruppen. Dette skal derfor videre gjøres rede for.

5.4.4 Moderator sin rolle

Når man bruker fokusgruppe som metode, vil moderator ha en avgjørende rolle for hvilken data som blir samlet inn, og hvordan samtalen utvikler seg i fokusgruppen. Fokusgruppen skal foregå som en diskusjon mellom flere parter, og moderator må derfor være bevisst på hvilke ord som brukes, og hvordan spørsmålene blir formulert. Moderator sin identitet vil også kunne ha betydning, da dette vil være med å forme samtalen.

For å besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte har Krueger og Casey (2015) utviklet fem hovedpunkter for å kvalitetssikre fokusgruppen. I de fem hovedpunktene har moderatoren en stor betydning. Først og fremst må man som moderator sørge for at respondentene forstår spørsmålene. For å sikre at spørsmålene er forståelige for de nyutdannede lærerne ble de sett gjennom av en nyutdannet lærer, på denne måten ble det gitt tilbakemelding på hva som er forståelig og hva som opplevdes som uklart. Videre må miljøet være trygt for informantene, noe som kan være med å skape engasjerte informanter og ærlige svar. For å skape et trygt miljø vil moderator ha stor betydning fordi moderator sin relasjon med informantene er med å avgjøre datamaterialet som blir samlet inn. Det kan tenkes at en moderator som er mye eldre enn de nyutdannede lærerne, og som oppfører seg svært profesjonelt og skaper et inntrykk av at han har mye kunnskap ville kunne hemmet svarene man fikk i fokusgruppen. Dette kunne ført til at informantene ble redd for å si noe feil, og heller valgte å ikke dele sine erfaringer med fenomenet. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at moderator i dette forskningsprosjektet har en fordel ved å være på alder med informantene, og ha mye av den samme utdanningen og erfaringen som informantene har. Noen av informantene har også gått på samme skole, og kjente derfor til hverandre, noe som kan skape et trygt miljø i gruppen. Krueger og Casey (2015) sitt tredje hovedpunkt for

å sikre kvalitet i fokusgruppen er at informantene må føle seg inkludert. Som moderator må man til enhver tid ha fokus på å inkludere alle informantene, noe som vil kunne gjøre det lettere for informantene å dele sine synspunkter underveis. Informantene må også vite svaret på spørsmålet, og være i stand til å formulere et svar (Krueger & Casey, 2015). Dette ble kvalitetssikret av moderator ved at en nyutdannet lærer så gjennom intervjuguiden. Det siste punktet omhandler at man som moderator må forstå svarene man får, for å videre kunne bruke svaret i analysen av forskningsspørsmålet (Krueger & Casey, 2015). Underveis i samtalene ble det derfor stilt utdypende spørsmål i de tilfellene der noe var uklart. Som moderator har man en betydning for om informantenes synspunkter og erfaringer blir forstått eller ikke.

5.4.5 Intervjuguide

Når informantene er rekruttert starter innsamlingen av data. I prosjektet ble data samlet inn fra to fokusgrupper med nyutdannede grunnskolelærere. Før datainnsamlingen ble det formet en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden beskriver i grove trekk hvordan fokusgruppen skal gjennomføres, og den skal være en rettesnor for at forsker får den informasjonen som er nødvendig (Grønmo, 2016). Det å lage gode spørsmål til en fokusgruppe kan ifølge Krueger & Casey (2015) være utfordrende. Når en gruppe mennesker skal diskutere ulike spørsmål, tar det lengre tid enn dersom en og en ble intervjuet med de samme spørsmålene. Dette er fordi at mennesker får idéer fra hverandre etterhvert som det blir vekslet erfaringer innad i en gruppe (Krueger & Casey, 2015). I fokusgruppeintervju er det to strategier for hvordan å gå frem. Det første er å ta utgangspunkt i en intervjuguide med formulerte spørsmål, og det andre er å ta utgangspunkt i en intervjuguide med nøkkelord som påminnelse om å holde seg til temaet under diskusjonen (Krueger & Casey, 2015).

I fokusgruppene ble det brukt en intervjuguide med spørsmål som var formulert på forhånd. Det var også mulig å stille utdypende spørsmål underveis i intervjuet, og dermed tilpasse spørsmålene til den enkelte situasjon. Ifølge Krueger & Casey (2015) er det fem ulike kategorier av spørsmål som bør brukes. Åpningsspørsmål, spørsmål for å introdusere temaet, spørsmål for å skape en fin overgang til hovedspørsmålene, hovedspørsmål og til slutt avslutningsspørsmål. Intervjuguiden i studien er utformet med utgangspunkt i de ulike kategoriene av spørsmål som har ulike formål. Det ble brukt lydopptak for å dokumentere

de innsamlede dataene. Ved å ta lydopptak er det ikke nødvendig å notere alt underveis, og moderator kunne være mer tilstede i samtalen. Det ble allikevel valgt å ha skrivesaker lett tilgjengelig dersom det skulle bli nødvendig å notere noe som ikke blir med på lydopptaket. Etter hver fokusgruppe ble lydopptakene transkribert og anonymisert før de ble slettet (Krueger & Casey (2015)).

6.0 Analysering av materialet

6.1 Informantene

Når datamaterialet ble transkribert, ble informantene anonymisert ved å få nye navn. Det er de tillagte navnene som vil bli brukt videre som referanse til informantene. Det var fire informanter i den første fokusgruppen, som alle har tatt lærerutdanningen sin på samme sted, noen av dem kjente derfor til hverandre fra før av. Hanne er 25 år og jobber i dag som timelærer, hun har tatt fagene norsk, matematikk, kroppsøving og samfunnsfag. Therese er 25 år, hun har studert norsk, matematikk og kroppsøving og har gått videre på en mastergrad. Knut er 25 år, han har tatt fagene norsk, matematikk, kroppsøving, spesialpedagogikk og KRLE. Knut jobber nå som lærervikar. Karina er 24 år og holder på med mastergrad, hun har tatt norsk, matematikk og kroppsøving. Karina jobber som timelærer ved siden av studiene.

I fokusgruppe 2 var det tre informanter. De gikk siste året av studiet på samme skole, og har vært i praksis i lag. Mari er 23 år og har studert norsk, matematikk, KRLE, samfunnsfag og musikk, hun jobber nå som lærervikar. Anne er 26 år og har studert norsk, matematikk, samfunnsfag, og kunst og håndverk, Anne har tidligere jobbet som lærervikar. Line er 25 år og har tatt fagene norsk, matematikk, kunst og håndverk og IKT, hun jobber som lærervikar.

6.2 Forskerens bakgrunn

Som vi har sett kjennetegnes den kvalitative metoden av at forskeren er bevisst på egen bakgrunn og erfaringer, da dette er med å forme retningen som studien skal ta. Det er allikevel informantenes erfaringer og kunnskap som er sentralt og skal fokuseres på. Selv om forsker har vært bevisst på å påvirke materialet i minst mulig grad, vil bakgrunnen man

bærer med seg kunne påvirke hvordan materialet blir tolket (Creswell, 2014). Min bakgrunn og motivasjon for studien skal derfor kort legges frem.

Jeg har tatt grunnskolelærerutdanning, og vært i praksis som lærer. Når jeg er ferdig med masteroppgaven ønsker jeg å bruke den kunnskapen jeg har tilegnet meg, i læreryrket. Forforståelsen min i denne studien består av mine antagelser om hvilken kunnskap nyutdannede lærere sitter igjen med etter endt studie, og mine meninger om det aktuelle temaet. Selv om jeg er bevisst på at studien skal basere seg på informantenes erfaringer og meninger, er det viktig å være bevisst på at egen erfaring og kompetanse kan være med å påvirke studien.

6.3 Analysering av fokusgruppene

Datamaterialet i prosjektet er i form av tekst fra fokusgrupper med nyutdannede lærere. Ifølge Grønmo (2016) skal dataanalysen avdekke typiske mønstre i materialet.

Datamaterialet i kvalitative analyser er ofte omfattende, og det kan være utfordrende å oppdage mønstrene. For å gjøre denne prosessen lettere vil tematisk analyse bli brukt for å identifisere de sentrale temaene og oppdage mønstre i datamaterialet. For å oppdage relevante mønstre og sentrale temaer må studiens hensikt være utgangspunktet. Ifølge Krueger & Casey (2015) er det hensikten med studien som vil lede forskeren i riktig retning. Hensikten i studien er å finne ut hvilken kunnskap nyutdannede lærere har fått om å håndtere omsorgssvikt, og hvordan de ser på sitt eget ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Når datamaterialet skal analyseres, må det skje med utgangspunkt i dette. Analyseringen ble gjort av moderator i fokusgruppen, noe som er en fordel fordi man da har en oversikt og et inntrykk av informantene og deres meninger i fokusgruppen (Krueger & Casey, 2015).

I kvalitative studier er ikke dataanalysen en egen fase i forskningen, det er noe som skjer parallelt med datainnsamlingen fordi de ulike delene i prosjektet vil påvirke hverandre underveis (Grønmo, 2016). Analyseringen er derfor ikke en lineær prosess fordi man hele tiden må gå bakover og fremover i materialet for å skape en mening. Analyseringen starter ved at man organiserer datamaterialet i temaer. I denne prosessen starter man i datamaterialet for å finne data, for så å gå frem og plassere det i det passende temaet. Videre kan man også ta utgangspunkt i temaene og derfra se tilbake på datamaterialet, dette gjøres for å finne ut om

det er mer data som kan styrke hvert tema (Krueger & Casey, 2015). Det ble valgt en tematisk analyse av datamaterialet, noe som i neste kapittel skal presenteres.

6.4 Tematisk analyse

I analyseringen av materialet er det valgt en tematisk analyse. Denne formen for analyse brukes ifølge Braun og Clarke (2008, s. 6) for å identifisere og oppdage mønster og temaer i datamaterialet. Det er en systematisk analyseringsmåte som gir en detaljert beskrivelse av datamaterialet. Formålet med den tematiske analysen er å oppdage en mening i datamaterialet, og bruke dette til å besvare problemstillingen for studien. Som forsker må man derfor i alle deler av et forskningsprosjekt peke på studiens hensikt. Man vil møte mange valg underveis i analyseringsprosessen som er sentrale for hvilken retning studien skal ta. Slike valg må veies opp mot ressursene man har tilgjengelig, og verdien av å gå i dybden på fenomenet (Krueger & Casey, 2015).

For å identifisere sentrale temaer i datamaterialet kan man bruke en induktiv eller deduktiv tilnærming. I en induktiv tilnærming til tematisk analyse er temaene som er identifisert sterkt tilknyttet datamaterialet. En deduktiv tematisk analyse setter forskningens interesse i fokus, og gir en mer detaljert analyse av noen områder av datamaterialet (Braun & Clarke, 2008, s. 12). I analyseringen ble datamaterialet først kodet ut ifra studiens forskningsspørsmål, noe som er et tegn på en deduktiv tilnærming. Den deduktive tilnærmingen kan videre begrunnes gjennom egen interesse for studiens problemstilling, da det ble fokusert på hvordan datamaterialet kan besvare forskningsspørsmålene for studien. Den fortolkende fenomenologien som er valgt for studien, er også med å vektlegger forskerens involvering og interesse for studien (Bradbury-Jones et. al., 2008, s. 665) Jeg skal videre beskrive hvordan den tematiske analysen gikk for seg i prosjektet med utgangspunkt i Braun og Clarke (2008) sine seks steg i tematisk analyse.

Den første fasen handler ifølge Braun og Clarke (2008, s. 17) om å bli kjent med materialet. Her valgte jeg å lytte til lydopptakene en gang sammenhengende for å få et innblikk i helheten i materialet. Videre ble lydopptakene transkribert, noe som førte til at jeg ble godt kjent med materialet da det gikk mye tid til dette. I den andre fasen startet prosessen med å kode materialet. Dette ble gjort manuelt ved at det transkriberte materialet fra begge fokusgruppene ble skrevet ut, klippet opp, og fordelt ut over et gulv. Jeg valgte å bruke hovedspørsmålene fra

fokusgruppene som koder, de ble skrevet ned på hvert sitt ark og plassert utover gulvet. Deretter ble datamaterialet fordelt etter hvilken kode de tilhørte. Når materialet var fordelt ble det tilhørende materialet til hvert av de ni hovedspørsmålene gjennomgått. Dersom materialet var relevant for spørsmålet, ble det liggende. Om materialet svarte på et annet spørsmål, ble det flyttet dit. Det som ikke var relevant for noen av spørsmålene ble samlet, og senere omdannet til egne temaer med kodene *praksis*, *høgskolelærere* og *opplevelser*. På den måte ble alt materialet gjennomgått og sortert, og det relevante datamaterialet til hvert spørsmål ble liggende igjen under sine koder.

Fase tre består av å søke etter temaer. Når materialet var kodet startet prosessen med å identifisere temaer. Alt materialet ble da gjennomgått på nytt for å se hvilke temaer som var gjennomgående. Denne fasen ble preget av at jeg som forsker hadde en deduktiv tilnærming til analyseringen, på grunn av min interesse og ønske om å besvare problemstillingen i prosjektet. Temaene ble derfor organisert etter studiens fire forskningsspørsmål. Når dette var gjort ble det oppdaget at alle kodene passet under en av de fire forskningsspørsmålene. De ble derfor valgt som hovedtemaer, og datamaterialet under hvert hovedtema ble inndelt i undertemaer for å strukturere materialet ytterligere.

Den fjerde fasen i Braun og Clarke (2008) sine steg i den tematiske analysen handler om å gjennomgå temaene. De hevder denne prosessen har to steg. Først skal temaene gjennomgås for å se etter en sammenheng, dersom noe ikke passer inn må det flyttes til et annet tema, eller eventuelt danne et nytt tema. Når hvert tema har en sammenheng må man i steg to se på temaene i sammenheng med hele datamaterialet. Denne prosessen ble gjort underveis i fase to og tre, da materialet ble kodet og tematisert. Fase fem handler om å definere og lage navn til temaene. Dette ble gjort ved å først lese gjennom hvert tema, for så å prøve å beskrive hvert tema med en eller to setninger. Dette skal ifølge Braun og Clarke (2008, s. 22) være et nyttig redskap for å få en oversikt over hva de ulike temaene og undertemaene innebærer. Den siste fasen handler om å produsere rapporten, som i dette tilfellet blir diskusjonsdelen i studien (Braun & Clarke, 2008). Ved gjennomføringen av den tematiske analysen var det flere hensyn å ta for å sikre at de funnene som ble gjort var av god kvalitet.

6.5 Kvalitet i analysen

Krueger og Casey (2015) tar for seg fire kriterier for å sikre god kvalitet i analysering av en fokusgruppe. Videre skal derfor de fire kriteriene presenteres, og det skal vises hvordan kriteriene ble tatt hensyn til i den tematiske analysen av fokusgruppene. Det første kriteriet handler om at analysen må være systematisk. Dette innebærer at analyseringen følger en allerede planlagt prosess, og at den skal dokumenteres slik at den blir forståelig. Dette gjør det også lettere å gå tilbake i prosessen og se hvor resultatene kommer fra, og det bidrar til at de funnene som registreres, faktisk ble delt i fokusgruppen (Krueger & Casey, 2015). I analyseringen av materialet ble det som det tidligere er kommet frem, valgt å følge Braun og Clarke (2008) sine seks faser for tematisk analyse.

Videre mener Krueger og Casey (2015) at analyseringsprosessen må være verifiserbar, noe som innebærer at andre forskere ville komt frem til de samme funnene. En verifiserbar analyse inneholder bevismaterialer, det transkriberte materialet er derfor bevart, samt notater fra fokusgruppesamtalen. Studiens reliabilitet skal også gjøres rede for i kapittel 7.2. Det tredje kriteriet for å sikre kvalitet i analyseringsprosessen er at den er delt inn i ulike sekvenser, dette ble også sikret ved å følge Braun og Clarke (2008) sine faser for tematisk analyse. Det siste kriteriet handler om at det er sammenheng mellom datainnsamlingen og analyseringen. I kvalitative studier skjer analyseringen samtidig som datainnsamlingen, noe som ifølge Krueger & Casey (2015) er med å forbedre datainnsamlingen i en fokusgruppe. Datamaterialet fra den første fokusgruppen ble transkribert og analysert i temaer, før den andre fokusgruppen ble gjennomført. På denne måten ble datamaterialet bedre ved at jeg som moderator fikk mulighet til å lære og forbedre meg til neste fokusgruppe.

Når man skal analysere en fokusgruppediskusjon er det flere ting som kan være annerledes enn i et individuelt intervju. En fokusgruppe innebærer en samtale mellom flere parter, den inneholder derfor spontane kommentarer der meninger ikke blir klart definert. I en gruppe mennesker vil de gjensidig påvirke hverandre, og en persons følelser vil derfor kunne påvirke de andre slik at de konstruerer mening underveis i diskusjonen. Dette må man som moderator være bevisst på, da det kan påvirke datamaterialet. Dette vil kunne være med å øke kvaliteten da informantene får mulighet til å reflektere over sine egne meninger i gruppen, og ut ifra dette konstruere seg en mening. På en annen side kan en dominerende informant ha stor innflytelse på de andre, noe som kan føre til at andre informanter ”gir

etter” og velger å støtte den dominerende informanten. Dette vil føre til at datamaterialet som blir samlet inn blir mindre rikt, og dermed kan få en lavere kvalitet. For å styrke kvaliteten i analysen er det derfor nødvendig å være bevisst på denne påvirkningen. Det blir også være flere hensyn som må tas for å sikre kvalitet i den kvalitative forskningen. I neste kapittel skal studiens validitet og reliabilitet gjøres rede for, samt hvordan dette er blitt ivare tatt.

7.0 Kvalitet og etiske overveielser

Det er blitt vist hvilke kriterier som ble tatt hensyn til for å sikre kvalitet i den tematiske analysen av datamaterialet. I vurdering av kvaliteten i kvalitativ forskning finnes det flere strategier og fremgangsmåter som kan benyttes. For å sikre kvaliteten i gjeldende forskningsprosjekt vil det bli tatt utgangspunkt i David Silverman (2013) sine fire kriterier for kvalitet i forskning, samt John W. Creswell (2014) sine strategier for å styrke reliabiliteten og validiteten.

David Silverman (2013) har fire kriterier for å oppnå kvalitet i forskning. Først og fremst må forskningen ha en analytisk dybde, dette handler om at man må få grundig frem at forskningen bidrar til å fremheve nyttige sosiale teorier i samfunnet. Dette blir gjort ved å fremheve læreren sin viktige rolle i møte med elever som utsettes for omsorgssvikt gjennom tidligere forskning og relevant litteratur. Den andre strategien til Silverman (2013) handler om i hvilken grad alternative forskningsmåter har blitt vurdert og veiet opp mot hverandre. I prosjektet er ulike måter vurdert, og valget med å bruke fokusgrupper er argumentert for tidligere i oppgaven for å sikre kvalitet i forskningen. Forskningen kan i stor grad relateres til praksis. Den bidrar med ny kunnskap til lærerutdanningen, samtidig som den er med å fremheve lærerens viktige betydning i møte med barn som utsettes for omsorgssvikt. Dette er ifølge Silverman (2013) den tredje strategien for å sikre kvalitet i forskningen. Den siste strategien som Silverman (2013) nevner er at man må fremheve hvorfor forskningen er troverdig. Forskere trenger ifølge Creswell (2014) å formidle sin fremgangsmåte og de valgene som tas for å bekrefte nøyaktigheten og troverdigheten i funnene som er gjort. Med bakgrunn i dette er fremgangsmåten for den tematiske analysen godt beskrevet. Oppgaven skal nå ta for seg to sentrale begreper for å sikre kvalitet i hele forskningsprosessen, validitet og reliabilitet.

7.1 Validitet

For å vurdere forskningens kvalitet er validiteten i forskningen sentral. Validitet er en av styrkene i kvalitativ forskning (Creswell, 2014, s. 201). Validitet handler om troverdigheten i tolkningene som blir gjort (Silverman, 2013). Ifølge Malterud (2012), må man til enhver tid stille spørsmål ved de funnene som blir gjort og hvorvidt de er gyldige. I stedet for å tenke at noe er opplagt, må validiteten kontinuerlig vurderes for å sikre god kvalitet. Validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i relevante data for problemstillingen (Grønmo, 2016). Creswell (2014) anbefaler å bruke flere tilnæringsmåter for å overbevise leseren om nøyaktigheten i funnene, og dermed sikre kvaliteten i forskningen. Forskningens validitet kan være utfordrende å måle fordi kvalitativ forskning er subjektiv, åpen og basert på menneskers erfaringer og tanker om et fenomen. Det er allikevel flere måter å styrke validiteten i forskningsprosjektet på.

Først og fremst kreves det bevissthet rundt hvilke informanter det innhentes informasjon fra. Det er flere hensyn som må tas i prosessen med å rekruttere informanter. Hvilken skole de har studert på, deres utdanning og hvorvidt de har tatt spesialpedagogikk eller ikke vil være relevant for dette prosjektet. Samt deres erfaring både fra praksis og studiet vil ha betydning for hvilken informasjon man sitter igjen med etter fokusgruppen. Videre er det avgjørende at fokusgruppen skjer med utgangspunkt i intervjuguiden. Hvorvidt det blir valgt nyutdannede lærere som har studert i lag, eller ikke kan også kunne være med å påvirke validiteten i forskningen. Det vil også sikre troverdigheten i forskningen dersom det blir gjort et grundig litteratursøk, og dersom man sitter seg godt inn i tidligere forskning og ulike teorier

7.2 Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om studiens pålitelighet og overførbarhet. Reliabiliteten er ifølge Grønmo (2016) høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Studien er pålitelig dersom man får identiske data ved en ny innsamling på et annet tidspunkt (Grønmo, 2016). I en reliabel studie vil forskerens tilnæringsmåte kunne overføres til andre forskere og benyttes i andre prosjekter (Cresswell 2014). Begrepet om overførbarhet er et mål i kvantitativ metode. I den kvalitative metoden bruker man begrepet for å se hvordan resultatene kan overføres til andre situasjoner, men dette er ikke et mål i seg selv. For å sikre reliabiliteten er det ulike strategier som kan benyttes. Man kan for eksempel undersøke at transkripsjonen ikke inneholder feil eller

misforståelser. En videre strategi er å forsikre seg om at meningen bak kodene ikke har endret seg under prosessen. Både datamaterialet og transkripsjoner er ofte tilgjengelig for å undersøkes mer grundig, noe som kan være med å styrke reliabiliteten i en studie (Silverman, 2013).

7.3 Forskningsetiske hensyn i prosjektet

Ifølge Silverman (s. 159, 2013) er det flere hensyn å ta ved bruk av kvalitativ metode.

Metoden innebærer nær kontakt med informantene, noe som gjør at man må tre varsomt frem i forskningen. I forkant av fokusgruppen fikk hver av informantene et informert samtykkeskjema med informasjon om prosjektet og deres rettigheter som deltakere (vedlegg 2). Dette ble gjort for å ivareta informantene og informere om deres rett til å når som helst trekke seg fra studien, og at deltakelse er frivillig. Det informerte samtykkeskjemaet gav dem også informasjon om prosjektet og at deres identitet vil bli anonymisert.

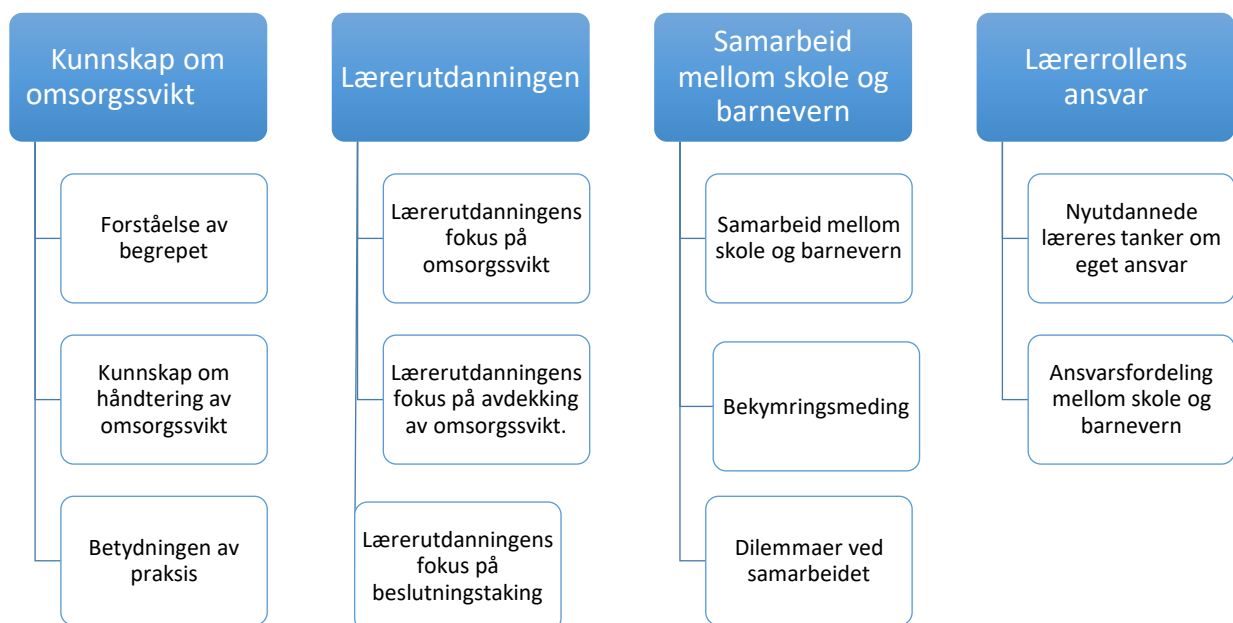
Informantene ble også tatt hensyn til ved at datamaterialet ble anonymisert, på denne måten ble taushetsplikten overholdt. Dette ble gjort under transkriberingen av lydopptaket ved at alle navn ble tatt bort og erstattet med falske, nye navn. Transkriberingen fant sted rett etter fokusgruppen for at lydopptaket så raskt som mulig kunne slettes og ikke komme på avveie. Minnebrikken lydopptaket var lagret på ble trygt oppbevart til transkriberingen var ferdig, dette var et etisk hensyn som måtte tas for at ikke informasjon om informantene skulle komme på avveie.

Av etiske grunner ble det også valgt å ta bort navn på praksisskoler og studiesteder for å sikre at ingen personer eller skoler skulle være gjenkjennbare. Det blir anbefalt å være åpen om hensikten med studien for informantene (Silverman, 2013, s. 177). Dette ble gjort og reiste noen etiske spørsmål fordi det å dele hensikten kunne vært med på å påvirke hva informantene sa og ikke i fokusgruppen. Jeg var derfor bevisst på at studiens hensikt skulle deles, men ikke tidligere forskning på temaet da det kan tenkes at dette ville påvirket informantenes meninger i større grad. I den andre fokusgruppen valgte jeg å ikke informere informantene om hva som kom frem i den første fokusgruppen før samtalen var gjennomført, dette ble valgt for at ikke de skulle bli påvirket. Et annen hensyn som måtte tas var at prosjektet måtte godkjennes av NSD i forkant av fokusgruppen. Her måtte både prosjektplan,

intervjuguide og informasjonsskriv legges frem og godkjennes for at prosjektet skulle bli godkjent (vedlegg 3).

8.0 Hovedfunn

Funnene fra studiens fire forskningsspørsmål skal videre legges frem. Det er valgt å presentere dem i en figur for å få en oversiktlig fremstilling av de ulike temaene. Det ble brukt en tematisk analyseringsmetode for å organisere materialet, dette resulterte i fire hovedtemaer, med ytterligere ti undertemaer. Dette er presentert i figur 2.



Figur 2: Temaoversikt (Ådland, 2018).

8.1 Kunnskap om omsorgssvikt

Forståelse av begrepet omsorgssvikt

Informantene er alle bevisst på at omsorgssvikt er et omfattende begrep og noe som kan skje på flere måter. De legger særlig vekt på at det både kan være fysisk og psykisk svikt i omsorgen. Det at foreldrene ikke mestrer å gi barna den omsorgen de trenger, og opptrer på

måter som kan være skadelig for barnet blir nevnt av flere informanter. Det kommer også frem at det å være vitne til vold kan være skadelig for barn.

Informantenes kunnskap om håndtering av omsorgssvikt

”Hadde jeg skulle gått ut i skolen i dag, hadde jeg ikke visst hvordan jeg skulle håndtert en elev som blir utsatt for omsorgssvikt”. Karina

Informantene sier alle at de har fått veldig lite, eller ingen kunnskap på studiet om hvordan de som lærer kan håndtere omsorgssvikt. De er alle enig i at det de har hatt ikke er tilstrekkelig når de som lærere skal jobbe med barn hver eneste dag. Knut har tatt spesialpedagogikk, og sier han har vært så vidt innom det der, men han har ikke hatt noe om det i den ordinære pedagogikkundervisningen på studiet. Alle informantene er enig i at deres kunnskap om å håndtere omsorgssvikt er for dårlig.

Det er skremmende at vi sitter her og diskuterer hva vi egentlig husker. Det er jo tydeligvis alt for dårlig. Line

Flere av informantene mener deres kunnskap om håndtering av omsorgssvikt hovedsakelig kommer fra tiden de har hatt i praksis. Med bakgrunn i dette skal betydningen av praksis gjøres rede for.

Betydningen av praksis

Det høres jo ut som vår kunnskap og våre erfaringer fra lærerstudiet kommer fra praksis. Så praksis er en viktig del. Anne

Flere av informantene har ikke hatt noe undervisning om omsorgssvikt på studiet, har heller ikke fått informasjon om dette gjennom praksis. Noen nevner at de har fått et innblikk i det i praksis der de har vært i klasser der elever har vært utsatt for omsorgssvikt og praksislærer da har måttet samarbeide med barnevernet. Det er gjentakende at praksislærer ikke involverte studentene i sakene, og de fikk ikke beskjed om hva som skjedde videre med elevene og saken. De opplever det som ”tilfeldig” at de har fått denne kunnskapen fordi saker oppstod mens de underviste og var i praksis. Knut tror det har vært mye med mange av elevene han

har møtt på i praksis, men at praksislærer ikke har informert om dette fordi han har faste veiledningspunkter han må følge. Dette er informantene i den første fokusgruppen enig i.

Men jeg tror, hadde ikke det tilfellet (at en elev ble hente av barnevernet) skjedd en dag vi var der, hadde det aldri blitt tatt opp. De tar sjelden opp sånne ting med oss, fordi de må bruke veiledningstimene til å gå gjennom andre punkter. Therese

Informantene er enig i at omsorgssvikt ikke har vært et veiledningstema som praksislærer har fokusert på i noen av de fire årene i praksis.

Jeg har ikke lært noe på studiet om hvordan jeg kan håndtere omsorgssvikt, men lærte noe av praksislærer en gang. At det var et nr. man kunne ringe for å saker man var usikker på skulle meldes eller ikke. Therese

Therese og Hanne forteller at de har lært om dette nummeret av sin praksislærer. Det er ingen som har fortalt Knut om telefonen, og han legger vekt på at dette er noe man absolutt burde blitt informert om før man går ut i jobb som lærer. Alle informantene er enig i at det er alt for lite fokus på det praktiske i utdanningen, noe som gjør at de sitter igjen med veldig lite praksisrelatert kunnskap når de nå skal ut i jobb som lærer. Hanne savner en praktisk opplæring i hvordan å snakke med barn om vanskelige temaer, hva hun kan se etter og hvordan hun skal gå frem om hun er bekymret for en elev.

Ja, jeg føler jeg kan det teoretiske som vi ikke får brukt, mens jeg aner ikke noe om hverdagen som lærer, og hvordan håndtere ulike ting i jobben. Altså hvordan melde fra, hva gjør man om noen har språkvansker? Altså det er så mye jeg savner kunnskap om da. Therese

Informantene har savnet mer praksisrelatert undervisning, og lengre praksis med tettere oppfølging. De savner at skolen formidler om både fagdager, temasamlinger og ulike midler de kan ta i bruk i klasserommet. De savner også at skolen presenterer viktige ressurser og praktisk opplæring i hvordan å gjennomføre samtaler med elever om temaer som omsorgssvikt, vold og overgrep.

Gi oss litt midler. Hvordan viser man slike filmer i klasserommet, hvordan kan vi legge opp undervisning om slike temaer? Hvilke spill kan vi bruke? Informere om sånne ting da, som man kan bruke i klasserommet. Anne

Anne mener at dersom høyskolelærere er redd for å undervise om slike temaer, må de ta ansvar for å leie inn fagfolk til seminarer og fagdager om dette. Hun nevner både politi og barnevern. Informantene mener at det å få slike personer inn i klasserommet vil gjøre det lettere for lærerstudenter å forstå viktigheten og omfanget av omsorgssvikt, fordi det blir mer virkelighetsnært.

8.2 Lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt

Lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt

Det er et deltema, i et kapittel, i en bok som vi har måttet lese selv. Det har ikke vært forelesning om det eller noe fokus på det på skolen eller på eksamen. Mari

Alle informantene kan fortelle at lærerutdanningen har nedprioritert temaer som omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. Hanne, Therese, Karina og Knut har ikke lært noe om omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep i det hele tatt. Line og Anne forteller at de ikke har hatt undervisning om omsorgssvikt, men at det har vært nevnt i pensumlitteraturen. Det var nevnt med fokus på å definere begrepene, og ikke relatert til praksis.

Jeg opplever at flere høyskolelærere vegrer seg for å snakke om det. Jeg tror det er bakgrunnen for at studiet har mye teori, fordi de ikke tør å snakke om de tingene som er vanskelig, som for eksempel å vise bilder av utsatte barn. Det er jo grusomt. Mari

Mari sin skole hadde en frivillig fagdag om vold og overgrep på skolen, i tillegg til at de hadde litt om dette i pedagogikken. Hun sier det var en ansatt på skolen hun studerte på som var veldig ”inni” det, noe som gjorde at det automatisk ble mer fokus på det. Men begrepet omsorgssvikt ble ikke brukt, og Mari skiller omsorgssvikt fra vold og overgrep ved at omsorgssvikt ofte er noe man som lærer kan gjøre noe med, Mari mener derfor det er synd at de ikke har lært noe om dette. Informantene er alle enig i at dette er noe som burde hatt en større plass i utdanningen siden det er så viktig som det er. De føler seg ikke trygge på hvordan

de skal håndtere elever som utsettes for omsorgssvikt, og hva de skal gjøre dersom de er bekymret for en elev.

Jeg skulle virkelig ønske det var mer fokus på dette på lærerstudiet, for det er jo så utrolig viktig! Faktisk det aller viktigste, kanskje. At et barn har det bra. Så får de heller lære gangetabellen og fotosyntesen litt senere. Karina

Informantene er bestemt på at lærerstudiets fokus på omsorgssvikt er for dårlig. De er bevisst på at det er mange barn som utsettes for omsorgssvikt, og at de garantert kommer til å ha flere av dem som elever. Knut legger vekt på at slik som statistikken er så er det barn i hver klasse som utsettes for omsorgssvikt, kanskje i mindre alvorlig grad der det bare skal en liten endring eller påminnelse til for å forbedre situasjonen. Informantene opplever dette som skremmende.

Det er skremmende at jeg kunne vært kontaktlærer i dag, og ja. Jeg vet ikke hvilken telefon jeg kan ringe, hvem jeg kan kontakte om jeg er bekymret for en elev. Og ja, det teamet du nevnte (konsultasjonsteam) har jeg aldri hørt noe om. Jeg vet ikke hvordan jeg skal gå frem for å snakke med elever jeg bekymret for. Jeg vet jo på en måte. Altså jeg føler meg ikke kompetent til å gjøre det. Therese

Videre blir det også nevnt at man som nyutdannet lærer er usikker på mange ting, og at det er flere ting man opplever at man kan for lite om. Anne mener pedagogikken burde hatt en større plass i utdanningen, da særlig fjerde året da de ikke har noen pedagogikk i det hele tatt. Line er på en annen side bevisst på at man som nyutdannet lærer ikke står alene, så selv om de føler seg usikker på slike temaer så fins det alltid andre på skolen de kan rådføre seg med. Knut mener det er trist at man som nyutdannet ikke har fått kunnskap om omsorgssvikt, og derfor er avhengig av kollegaene for å få denne kunnskapen.

Lærerutdanningens fokus på avdekking av omsorgssvikt

Vi skal videre se på hva informantene har lært på studiet om hvordan å oppdage omsorgssvikt, og hvilke tegn de kan se etter. Ingen av informantene har lært hvilke tegn de kan se etter for å oppdage omsorgssvikt hos elever, de har heller ikke hatt noe om hvordan de kan ha ”den vanskelige samtalen” med barn.

For de som har det vanskelig, så er det jo faktisk læreren som er i posisjon til å oppdage ting. Og det gjør jo tegn på omsorgssvikt til et veldig viktig tema som lærer å ha kunnskap om. Anne

Anne mener dette er viktig kunnskap, hun forteller at de ikke har lært måter å oppdage det på, tegn de kan se etter eller hvordan de skal gå frem om de er bekymret for en av sine elever. Hun har tidligere reagert på at de ikke har hatt noe om hvordan å oppdage omsorgssvikt på lærerstudiet. Hun har savnet dette, da hun har måttet forhøre seg med sine venner som jobber i barnevernet og politiet. Hun hevder de har vært innom noen definisjoner av begrepene, men ingenting om hvordan man avdekker og oppdager det i praksis. Hanne synes det er skremmende at hun ikke vet hvilke tegn og signaler elever kan vise på at de utsettes for omsorgssvikt. Informantene er bevisst på at de som lærer er en viktig person i barns liv, og at de er i posisjon til å hjelpe elever som har det vondt. De ønsker mer kunnskap om hvordan de kan samtale med barn de mistenker opplever omsorgssvikt. Hvordan de kan formulere seg, hvordan de skal gå frem og hvilke rammer som er best å ha i en slik samtale.

Har man en mistanke eller vet at det er et eller annet, så er man så redd for å stille feil spørsmål, eller at det bare. Det stopper opp på en måte. Det burde vi hatt masse øvelse i synes jeg. Mari

Informantene nevner at de har hatt undervisning om relasjonsbygging med den enkelte elev, men ikke rettet inn mot omsorgssvikt eller dette med vanskelige samtaler. Da Hanne var i praksis, fikk hun og praksisgruppen øvet seg på å ha en fiktiv samtale for å avdekke omsorgssvikt hos en ”elev”. Dette er noe hun lærte svært mye av. De andre informantene i gruppen er overrasket, og savner slike virkelighetsnære øvelser.

Lærerutdanningens fokus på beslutningstaking

Alle informanter svarer ”nei” eller ”i svært liten grad” på om lærerstudiet forbereder de på å ta gode beslutninger ved mistanke om omsorgssvikt. De begrunner det med at studiet har alt for mye fokus på det teoretiske, og at de mangler noe å relatere kunnskapen sin til i praksis. De har ikke hatt en øvelse eller stimulering om hvordan ta gode beslutninger ved bekymring eller mistanke om omsorgssvikt. Mari hevder at om de så hadde hatt en slik øvelse, så hadde

dette også vært for lite. Samtidig er noen av informantene klar på at de har fått beskjed om å gå til sin nærmeste leder om det er noe de er usikker på.

8.3 Samarbeidet mellom skolen og barnevernet

Skolens samarbeid med barnevernet

Det er noen områder jeg absolutt savner mer kunnskap om nå når jeg har begynt å jobbe. Dette er blant annet det med skolens samarbeid med barnevernet, og hva jeg skal gjøre når jeg er bekymret for en av mine elever. Hanne

Informantene har ikke lært noe om hvordan lærer eller skole samarbeider med barnevernet. De har hatt om skolens samarbeidspartnere, der barnevernet har blitt nevnt. De har allikevel ikke lært noe om hvordan samarbeidet foregår, annet enn at de som lærer har meldeplikt. De har ikke fått beskjed om hvordan de kan melde, når de bør melde eller hvem de kan drøfte saker de er usikker på med. Flere av informantene har inntrykk av at samarbeidet mellom skolen og barnevernet ikke er godt nok fra praksis, da samtlige praksislærere har sagt det er vanskelig å kommunisere med barnevernet.

Men fra praksis har jeg inntrykk av at samarbeidet mellom skolen og barnevernet ikke er godt nok. Det burde vel vært lettere å kommunisere mellom de to instansene. Karina

Anne mener dette er noe som lærerstudiet burde hatt mer fokus på, men samtidig så er det skolen man jobber på som bør ta hovedansvaret for å formidle hvordan rutineene for samarbeid er når man kommer ut i jobb. Hun sier dette kan være ulikt fra skole til skole.

Bekymringsmelding

Bare det å se et sånt skjema, og vite hvor man kan sende det inn hadde vært veldig bra. Men selvfølgelig, man finner jo alltid ut av det når man kommer i den situasjonen at man skal melde da. Man kan sikkert spørre kollegaer og sånn, men det burde jo vært en del av studiet da. Karina

Flere av informantene kan ikke huske dette med bekymringsmelding har blitt nevnt på studiet. Dette opplever de som merkelig, og de mener bare det å få sett et sånt skjema hadde vært bra.

Videre har de heller ikke lært hvor grensen går på hva som bør meldes og ikke, og hvordan de bør gå frem om de skal melde bekymring for en av sine elever. Mari og Anne er trygg på at dersom de skal melde bekymring, så får de hjelp av den skolen de jobber på, og at det fins ressurser og mennesker å kontakte for å vurdere saken. De andre informantene er ikke trygg på dette, og virker bekymret for å sende en bekymringsmelding.

Hmm.. Jeg har ikke hatt noe undervisning om det. Vi har blitt informert om at vi har meldeplikt da, til barnevernet. Men ikke noe mer om hvordan dette skal foregå og sånn. Vi har jo lært at de er der liksom. Hanne

..jeg tenker det er veldig merkelig egentlig. Det er jo kjempeviktig, og nå når jeg har begynt å jobbe litt som lærer så skulle jeg virkelig ønske jeg hadde litt mer kompetanse på dette er. Jeg tenkte ikke så mye over det når jeg var student, det er liksom nå etterpå jeg har savnet det. Knut

Dilemma i samarbeidet mellom skolen og barnevernet

Informantene er videre bevisst på at det kan oppstå flere dilemmaer ved å melde bekymring for en elev. Dette med å stå alene i en sak blir nevnt, at man som lærer ikke har skolen eller foreldre i ryggen. Videre nevner informantene at det kan føre til et tillitsbrudd i forhold til eleven og foreldrene. Som lærer formidler man at eleven kan fortelle ting til deg i fortrolighet. Man har en relasjon til hver elev, og elevene stoler på at du ikke skal ta det videre. Dersom man da går videre med elevens hemmelighet, og bryter den tilliten kan det gå ut over relasjonen til eleven. Dette mener de også kan gjelde foreldrene, når man som lærer velger å blande inn andre instanser. Dette vil videre kunne gå ut over samarbeidet og kommunikasjonene til foreldrene. Hanne mener det store ansvaret man som lærer har for hver elev er ekkelt å tenke på.

Uff, det er litt ekkelt å tenke på. Den makten man som lærer har for hvordan elever har det, og om de får hjelp eller ikke. Hanne

Therese nevner at det kan være utfordrende med flerkulturelle klasser, der oppdragelsen kan være ulik. Det kan da bli et spørsmål om hva som er greit og ikke, og hva man som lærer bør

ta videre og hva man bør godta. Informantene er bevisst på hvor viktig jobben deres er, og at de alle bærer et stort ansvar for barns liv og utvikling.

8.4 Lærerrollens ansvar

Et stort ansvar

Informantene mener alle at de har et stort ansvar som lærer.

Ja, vi kan jo være den trygge personen i livet til barn som utsettes for omsorgssvikt. Den de kan snakke med. Og da er det jo viktig at vi er der, stiller de rette spørsmålene, og vet hva tegn vi skal se etter. Karina

De er videre bevisst på deres lovpålagte ansvar, der de nevner deres oppmerksomhet og opplysningsplikt som lærer. Videre nevner de også dette med samvittigheten, og det å føle på at de har et stort ansvar. Barn har rett til en trygg oppvekst. Informantene hevder de skal være kunnskapsformidlere, men at det aller viktigste er å lære de sosial kompetanse og hvordan å fungere i samfunnet. Dersom eleven ikke fungerer i samfunnet, eller har det bra med seg selv – så vil det ikke skje læring, mener Therese. Det å være den trygge voksne for elevene er noe alle informantene føler et ansvar for, og noe de setter høyere enn det å legge til rette for god undervisning. Anne forklarer at hun føler et ansvar for hvordan hun ser på en klasse, at man ikke skal tenke at alt er bra – men at man er innstilt og åpen for at omsorgssvikt skjer. De nevner også dokumentasjon som noe de er ansvarlig for, og som er helt sentralt i saker om omsorgssvikt.

Det er jo vi som ser elevene hver eneste dag på skolen, så vi har et stort ansvar. Mye mer enn bare det å undervise vil jeg si. Det er neste enda viktigere å være den voksne for eleven. Anne

Ansvarsfordeling mellom skolen og barnevernet

Informantene er tydelig på at det går et klart skille i ansvarsfordelingen mellom skole og barnevern. Barnevernet ser ikke barna daglig, slik som læreren gjør. De mener læreren derfor har derfor et stort ansvar for å oppdage og videreformidle saker til barnevernet. Og derfra mener de barnevernet er ansvarlig for å følge opp, sette inn tiltak og holde læreren og skolen oppdatert om saken videre. Mari tror det er mange som mener at de som lærere ikke burde

blande seg inn i familielivet, fordi dette er en privatsak. Hun mener dette er et samfunnsmandat de som lærer har fått, og at dette er et lovpålagt ansvar de bærer.

9.0 Diskusjon

I dette kapitlet skal hovedfunnene diskuteres for å besvare problemstillingen. Hensikten med studien er å finne ut hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir å ha fått om håndtering av omsorgssvikt. Studien skal også gjøre rede for hvordan de ser på lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Dette skal gjøres med formål om at flere barn og unge som lider av omsorgssvikt skal få hjelp av læreren. Studiens problemstilling er inndelt i fire forskningsspørsmål som diskusjonen skal ta utgangspunkt i. Dette skal gjøres med bakgrunn i det teoretiske rammeverket, lovverket og den tidligere forskningen som er blitt presentert. De fire forskningsspørsmålene skal derfor gjentas før diskusjonen:

1. Hvilken kunnskap oppgir nyutdannede grunnskolelærere å ha fått om håndtering av omsorgssvikt?
2. Hvordan opplever de lærerutdanningens fokus på temaet omsorgssvikt?
3. Hvilken kunnskap oppgir de å ha de fått om skolens samarbeid med barnevernet?
4. Hvordan forstår de lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt?

9.1 Kunnskap om omsorgssvikt

Det første hovedtemaet fra funnene handler om de nyutdannede lærernes kunnskap om omsorgssvikt. Funnene som er presentert danner grunnlaget når de nyutdannede lærernes kunnskap om omsorgssvikt videre skal diskuteres. For å besvare forskningsspørsmålet, er det sentralt å se på de nyutdannede lærernes forståelse av begrepet *omsorgssvikt*. Dette vil kunne gjøre det lettere å diskutere hvilken kunnskap de oppgir å ha fått om å håndtere omsorgssvikt, og hvilket ansvar de mener lærerrollen har for å avdekke omsorgssvikt.

9.1.1 Et mangfoldig begrep

Som vist i funnene var det enighet i de to fokusgruppene om at omsorgssvikt er et vidt begrep som kan ramme barn på ulike måter. Dette er noe man kan finne igjen hos Kvello (2015) som hevder begrepet er omfattende og innebærer alle tilfeller der foreldre ikke får gitt barnet tilstrekkelig med omsorg. De nyutdannede lærerne forstår begrepet som når foreldrene ikke

evner å gi barnet den omsorgen det har behov for. Utfra deres forståelse kan det derfor tenkes at de er bevisst på mangfoldet i begrepet, ved at omsorgssvikt kan foregå på ulike måter. Dette forsterkes ved at de hevder det å være vitne til vold er en form for omsorgssvikt, og at de deler omsorgssvikt inn i fysisk og psykisk. Denne mangfoldigheten er noe også Killén (2015) vektlegger. Ifølge Killén (2015) har man i tillegg seksuelle overgrep, vanskjøtsel, omsorgssvikt i nettverket og omsorgssvikt av det offentlige. Det kan tenkes å være nyttig å kjenne til de ulike formene for omsorgssvikt for å lettere kunne oppdage og avdekke omsorgssvikt som lærer. De nyutdannede lærerne forstår begrepet omsorgssvikt som mangfoldig, og vektlegger særlig en inndeling av omsorgssvikt i fysisk og psykisk. Det at omsorgssvikt kan skje i nettverket og av det offentlige (Killén, 2015) blir ikke nevnt av de nyutdannede lærerne, noe som kan føre til at sannsynligheten for at den type omsorgssvikt blir oppdaget av dem blir liten.

Det kan derfor tenkes at forståelsen man som lærer har av begrepet omsorgssvikt, vil være avgjørende for hva man vil være i stand til å avdekke i klasserommet. En lærer som eksempelvis hevder omsorgssvikt kun foregår fysisk, vil trolig ha utfordringer med å oppdage når en av sine elever utsettes for psykisk omsorgssvikt eller vanskjøtsel. På en annen side kan det tenkes at dersom man som lærer ikke forstår at omsorgssvikt kan vise seg fysisk, vil man heller ikke tenke at et barns blåmerker kan komme fra noe annet enn lek. Dette vil trolig føre til at man som lærer ikke samtaler med barnet for å høre barnets forklaring, og vurderer den sammen med barnets modenhet (Killén, 2015). Dette er med å fremheve betydningen av at man som lærer er bevisst på og har kunnskap om mangfoldet i begrepet omsorgssvikt, da dette kan føre til at man som lærer oppdager elever som lider av omsorgssvikt.

Som lærer har man en lovhemlet meldeplikt dersom det er grunn til å tro at en elev lider av omsorgssvikt (Barnevernloven § 6-4, 1992). Dette er med å forsterke behovet for å forstå mangfoldet i begrepet (Killén, 2015). Dersom man er bevisst på de ulike måtene omsorgssvikt kan vise seg på, vil man trolig lettere kunne oppdage og hjelpe. Dette vil trolig føre til at flere elever som utsettes for omsorgssvikt blir meldt til barnevernet og får hjelp. Utfra funnene som er gjort i fokusgruppen kan man se at de nyutdannede lærerne er bevisst på den meldeplikten de har som lærere. Allikevel oppgir de at de mangler kunnskap om hvordan de skal melde, og de mener kunnskapen de har om å håndtere omsorgssvikt er for dårlig, noe som videre skal diskuteres.

9.1.2 Manglende kunnskap om håndtering av omsorgssvikt

Vi har sett at de nyutdannede lærerne mangler kunnskap om å håndtere omsorgssvikt. Dette vises ved at de hevder de har fått veldig lite, eller ingen kunnskap om hvordan de som lærere kan håndtere omsorgssvikt. En lærer har en unik mulighet til å bli kjent med hver elev og dermed kunne følge de opp både faglig og sosialt. Med bakgrunn i at 30% av alle barn en gang opplever omsorgssvikt i form av vold i eget hjem (Barneombudet, 2018, s. 8), kan det tenkes å være viktig at man som lærer har kunnskap om hvordan man skal håndtere omsorgssvikt på best mulig måte. Det at nyutdannede lærere mangler kunnskap om å håndtere omsorgssvikt er et av hovedfunnene i studien. Det er også noe man kan finne igjen i forskningen til Nasjonal kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, der det ble vist at lærere mangler kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn (Øverlien & Moen, 2016). Dette kan av flere grunner oppleves som alvorlig da man som lærer er i en svært viktig posisjon til å både oppdage omsorgssvikt og melde det videre til barnevernstjenesten.

En lærer ser elevene sine hver dag og er i en unik posisjon til å se og oppdage omsorgssvikt. Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt hevder selv at læreren er den viktigste personen til å hjelpe (Barneombudet, 2018, s. 37), dette øker behovet for kunnskap hos lærere om hvilke tegn man skal se etter for å oppdage omsorgssvikt. Det må trekkes frem at de nyutdannede lærerne har fått kunnskap om betydningen av å ha en positiv og tillitsfull relasjon til den enkelte elev (Manger et. al., 2013), denne relasjonen vil være svært viktig da en slik trygg relasjon vil kunne føre til at eleven åpner seg og forteller. Det kommer allikevel frem at de ønsker kunnskap om hvordan de kan bruke denne relasjonen til å oppdage omsorgssvikt, og hvordan de kan samtale med barn om vanskelige tema. Dersom man som lærer mistenker at en elev utsettes for omsorgssvikt vil det være nødvendig å være sensitiv og gå systematisk frem for å etablere kontakt (Killén, 2015). Som lærer må man da kunne ta barnets perspektiv, og være i stand til å møte barnet der det befinner seg (Gamst, 2011). Barn har rett til å bli hørt (Høstmælingen et. al, 2016), det å håndtere omsorgssvikt krever derfor kunnskap om å samtale med barn da dette vil være en viktig del i det å oppdage og avdekke omsorgssvikt. Dette styrker derfor alvoret i at nyutdannede lærere ikke har kunnskap om å håndtere omsorgssvikt.

Det kan også være alvorlig at de nyutdannede lærerne er usikre og etterspør midler til å samtale og undervise om omsorgssvikt i klassene, da man som lærer er ansvarlig for å drive

forebyggende arbeid i møte med elever som utsettes for omsorgssvikt (Raundalen & Schultz, 2016). Lærerrollen er omfattende, og innebærer alle forventninger og krav til yrket (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.12). Det er derfor ikke tvil om at man som lærer må ha kompetanse på en rekke områder. Dette er de nyutdannede lærerne bevisst på, og det kan være årsaken til usikkerheten de bærer på. Manglende kunnskap om å håndtere omsorgssvikt vil naturligvis kunne føre til usikkerhet i møte med elever som vekker bekymring. De nyutdannede lærerne i studien hevder det kan være utfordrende å melde bekymring på grunn av redsel for at de må stå alene i saken, og ikke har skolen eller barnevernet i ryggen. Dette viser at de som nyutdannet har behov for trygghet og tillit for å få tro på seg selv og sine valg som lærer. På en annen side kan det tenkes å være vanlig å være usikker på egen rolle og kunnskap. Allikevel vil en slik usikkerhet rundt egen kunnskap kunne føre til at elever som utsettes for omsorgssvikt ikke blir fanget opp av læreren, eller meldt videre til barnevernstjenesten. Dette er derfor med å fremme behovet for økt kunnskap om hvordan å håndtere omsorgssviktsaker hos nyutdannede lærere.

Den manglende kunnskapen kan gå ut over lærernes rapportering til barnevernet. Det er barnevernet som skal sikre at barn som lever under skadelige forhold skal få riktig hjelp til riktig tid (Barnevernloven, 1992, §1-1). For at de skal kunne hjelpe og gjøre det beste for hvert enkelt barn, vil det være avgjørende at de som ser barna i dagliglivet har den kunnskapen som skal til for å kunne oppdage og videreformidle bekymringsaker til barnevernstjenesten. Læreren har et profesjonelt faglig og etisk ansvar ovenfor sine elever (Killén, 2015), når man da mangler kunnskap om hvordan man skal håndtere omsorgssvikt kan det tenkes at man vil la vær å melde bekymring. Dette kan eksempelvis ha bakgrunn i at man er redd for å gjøre feil, eller at man faktisk ikke er i stand til å tolke tegnene som barnet viser. Dette kan få alvorlige konsekvenser, da barnet som lever under omsorgssvikt vil kunne få alvorlige helseskader og fungere betydelig svakere på flere områder (Kvello, 2015). Undersøkelsen til Webster et. al. (2005) viser at de lærerne som rapporterer på lik linje med deres bekymring kjennetegnes av å ha kunnskap om omsorgssvikt. Dette fremhever behovet for økt kunnskap om omsorgssvikt hos nyutdannede lærere, fordi det vil kunne føre til økt rapportering til barnevernstjenesten og dermed at barn som lider av omsorgssvikt får den nødvendige hjelpen, til riktig tid.

På en annen side har de nyutdannede lærerne liten erfaring med å jobbe som lærere. Det kan tenkes at man vil tilegne seg kunnskap om å håndtere omsorgssvikt i læreryrket. Dette er også informantene bevisst på, og de hevder de vil kunne få hjelp av sin nærmeste leder på skolen dersom de skulle være bekymret for en av sine elever. De syns allikevel dette er dumt og ønsker å ha denne kunnskapen når de starter i jobb som lærer. Dersom en lærer ikke har denne kunnskapen og møter en elev som utsettes for omsorgssvikt i sin første lærerjobb, er det sannsynlig at eleven ikke vil få den hjelpen han har behov for. Læreren vil da utvikle kunnskap underveis i yrket. Dette reiser spørsmål om det er hensiktsmessig at nyutdannede lærere skal få kunnskap om å håndtere omsorgssvikt gjennom erfaring alene. Dette vil kunne føre til prøving og feiling i møte med elever som lider av omsorgssvikt, noe som kan føre til at eleven ikke får riktig hjelp tidsnok.

Det er nå kommet frem at manglende kunnskap om håndtering av omsorgssvikt er alvorlig da det kan føre til at lærere ikke evner å oppdage omsorgssvikt eller melde det videre til barnevernstjenesten. Den manglende kunnskapen kan også skape en usikkerhet blant lærere, samtidig som det vil gi dem muligheten til å selv lære gjennom erfaring. Vi har sett hvilke konsekvenser manglende kunnskap kan ha, noe som fører til at det blir nødvendig å stille spørsmål til hvordan lærerutdanningen fokuserer på omsorgssvikt. Er det virkelig slik at de nyutdannede lærerne ikke har fått kunnskap om hvordan å håndtere omsorgssvikt i lærerutdanningen? Dette skal diskuteres i neste kapittel som handler om lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt.

9.2 Lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt

Nyutdannede læreres kunnskap om omsorgssvikt har blitt diskutert, og det er vist at de nyutdannede lærerne forstår omsorgssvikt som et mangfoldig begrep. Det har komnt frem at de nyutdannede lærerne opplever at deres kunnskap om omsorgssvikt er for dårlig, og at dette er et tema de ønsker mer kunnskap om. Som nyutdannet lærer kan kunnskapen man har om omsorgssvikt eksempelvis komme fra utdanning, praksiserfaring, arbeidserfaring, media eller egne erfaringer. Dette kapittelet skal diskutere lærerutdanningens betydning for hvilken kunnskap man som nyutdannet lærer har om omsorgssvikt. Et hovedfunn her er at nyutdannede lærere opplever at kunnskap om håndtering av omsorgssvikt blir nedprioritert i lærerutdanningen. Mulige årsaker til dette skal videre diskuteres.

9.2.1 Lærere som vegrer seg

Et sentralt funn fra fokusgruppene er at de nyutdannede lærerne opplevde at høgscolelærerne vegret seg for å formidle kunnskap om omsorgssvikt. Omsorgssvikt mot barn er et tema som kan tenkes å være utfordrende å formidle, særlig dersom man ikke er trygg på egen kunnskap om temaet. Dersom høgscolelærere ikke er komfortable med å formidle kunnskap om vold og overgrep mot barn, vil det kunne føre til at slik kunnskap ikke prioriteres. Det at høgscolelærere vegrer seg for å undervise i et slikt tema, fremmer behovet for økt kunnskap og fokus på omsorgssvikt i lærerutdanningen. Dette gjør det naturlig å diskutere høgscolelærernes kunnskap på feltet. Hvorfor er det slik at høgscolelærere vegrer seg for å undervise om temaer som vold og omsorgssvikt mot barn? Dette kan ha bakgrunn i at temaet vekker ubehagelige følelser og gir et sterkt inntrykk. Det er vist at omsorgssvikt kan gi store og alvorlige helseplager, emosjonelle vansker og sykdommer (Myhre, 2016, s. 102). Konsekvensene av omsorgssvikt er alvorlige og kan være skremmende og ubehagelig å formidle. Det kan derfor tenkes at det er følelsesmessig lettere å droppe denne undervisningen.

På en annen side kan nedprioriteringen ha bakgrunn i at høgscolelærerne selv ikke har fått den nødvendige opplæringen i temaet. Dersom man ikke har kunnskap om temaet, vil man heller ikke være trygg på å formidle det. Dette kan videre forsterke de nyutdannede lærernes opplevelse av at lærerutdanningen har for mye fokus på teoretisk kunnskap og definering av begreper, og for lite praksisrelatert undervisning. Dersom det skal ventes at nyutdannede lærere skal få kunnskap om håndtering av omsorgssvikt, kreves det at høgscolelærerne tar temaet på alvor og gir det en plass i utdanningen. Dette vil kunne kreve personlig engasjement og interesse fra høgscolelærernes side.

9.2.2 Personlig engasjement

Det er vist at utdanning er en målrettet dannelsesprosess som skal innebære en likeverdig dialog (Brostrøm & Hansen, 2003). Dette handler om at man som lærerstudent selv må ha et personlig engasjement for yrket. Lærerutdanningen skal med bakgrunn i dette, ikke foregå som memorering av kunnskap. Nyutdannede lærere må ha et engasjement for yrket sitt, og et ønske om å få innsikt og forståelse for lærerrollen. Uten et engasjement, vil kunnskapen trolig bli preget av memorering, teori og definisjoner. Dersom man som lærerstudent ikke viser interesse, kan det tenkes at man heller ikke utvikler god dømmekraft og innsikt i lærerrollen etter endt utdanning, dette vil kunne gå ut over evnen til å ta gode beslutninger i møte med

elever som utsettes for omsorgssvikt. Dette kan være en mulig årsak til de nyutdannedes opplevelse av at de mangler kunnskap om omsorgssvikt. På en annen side kommer det frem at de nyutdannede lærerne er svært interessert i temaet om omsorgssvikt og hvordan de kan hjelpe elevene sine på best mulig måte. Dette fremhever deres engasjement for yrket, og viser at dette trolig ikke er årsaken til deres opplevelse av utdanningens nedprioritering av omsorgssvikt.

Det kan tenkes at det å ha et engasjement for yrket, også gjelder for høgskolelærerne. Med bakgrunn i de nyutdannede lærernes opplevelser kan det tenkes at høgskolelærerne mangler engasjement for temaet omsorgssvikt. Dette med bakgrunn i de nyutdannede lærernes opplevelse av at temaet omsorgssvikt blir nedprioritert. Lite engasjement og interesse kan føre til mindre kunnskap, og da videre en undervisning rettet mot teori og definisjoner, istedenfor en praksisrelatert undervisning med fokus på å få innsikt og dømmekraft i læreryrket. Dette kan være en årsak for at man vegrer seg for å undervise i temaet, slik som det kom frem i fokusgruppen. Rammeplanen for lærerutdanningen er avgjørende for hvilken kunnskap lærerstudenter skal få på studiet. Den skal videre diskuteres fordi den er sentral i diskusjonen om hvorfor høgskolelærere vegrer seg for å undervise om omsorgssvikt.

9.2.3 Rammeplanen

Majoriteten av grunnskolelærere hevder de ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om fysiske og seksuelle overgrep mot barn i utdanningen (Øverlien & Moen, 2016). Dette bekreftes av de nyutdannede lærerne som i fokusgruppene forklarer at de savner kunnskap om omsorgssvikt, og at de opplever at høgskolelærere vegrer seg for å formidle slik kunnskap. Rammeplanen for lærerutdanningen skal gjøre rede for hvilken kunnskap og ferdigheter en grunnskolelærer skal sitte igjen med etter endt utdanning (Kunnskapsdepartementet 2010). En årsak til at omsorgssvikt ikke blir prioritert i lærerutdanningen kan ha bakgrunn i rammeplanen. Vi har sett at informantene er utdannet etter rammeplanen fra 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010), som ikke prioriterte kunnskap om vold og overgrep mot barn. Dette kan føre til at heller ikke høgskolelærerne prioriterer slik kunnskap, noe vi har sett var de nyutdannede lærernes opplevelse. Høgskolelærere skal følge rammeplanen for studiet de underviser i, og vil derfor unngå å undervise i temaer som omsorgssvikt, dersom dette ikke er nedfelt i rammeplanen for studiet.

De nyutdannede lærernes opplevelser av at lærerutdanningen nedprioriterer omsorgssvikt er med å forsterke behovet for den nye rammeplanen som kom i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016). En rammeplan som fokuserer på at man som lærer skal ha kunnskap om omsorgssvikt. Det kan allikevel diskuteres hvorvidt en ny rammeplan vil føre til at lærere får den nødvendige kunnskapen om temaet. Selv om det er kommet en fornyet rammeplan, er ikke dette noen garanti for at lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt øker. Dersom det er slik som de nyutdannede lærerne opplevde det, at høyskolelærere vegrer seg for slik type undervisning – må høyskolelærerne selv få opplæring og bli trygg på det for å kunne formidle slik kunnskap videre. Uten en slik endring, kan det tenkes at endringen av rammeplanen ikke vil kunne ha noen nytte i praksis. Videre vil det også kreve rutiner og omprioriteringer i utdanningen for at temaet skal få den plassen som de nyutdannede lærerne har savnet. Med bakgrunn i dette vil denne studien kunne ha stor betydning for læreryrket, da den fremmer læreres eget syn og opplevelse av utdanningen. De nyutdannede lærerne skal inn i et yrke der de vil ha stor betydning for barn og unges liv. Det er derfor deres meninger og erfaringer med lærerutdanningen som er avgjørende og må prioriteres for at man i Norge skal utdanne trygge lærere med god innsikt og dømmekraft.

9.2.4 Beslutningstaking

De nyutdannede lærerne savner praksisrelatert undervisning, og hevder lærerutdanningen har for mye fokus på definering av begreper. Dette kan gjøre det vanskelig å relatere begrepet og teorien til praksis, noe som kan gjøre det utfordrende for lærerne når de etter endt utdanning skal ta viktige beslutninger i klasserommet. En utdanning skal ifølge Brostrøm & Hansen (2003) gi innsikt og dømmekraft. I læreryrket vil dette innebære å ha innsikt i lærerrollens ulike sider, samtidig som man har god dømmekraft ved at man er i stand til å reflektere rundt egen virksomhet og egen rolle (Brostrøm & Hansen, 2003). Beslutningene man tar skal til enhver tid være til elevens beste. Som nyutdannet lærer vil man måtte stå ovenfor flere viktige beslutninger som vil kunne ha stor betydning for den enkelte elev sitt liv. For å være i stand til å ta gode beslutninger, kreves det at man som lærer har innsikt og dømmekraft (Brostrøm & Hansen, 2003). Dersom fokuset på omsorgssvikt i lærerutdanningen handler om definering av begrepet, vil man som nyutdannet lærer ikke få innsikt og kunnskap om å ta gode beslutninger i møte med elever som utsettes for omsorgssvikt.

Siden 30% av alle barn og unge en gang har opplevd omsorgssvikt i sitt eget hjem (Barneombudet, 2018, s. 8), er det stor sannsynlighet for at man som lærer vil få møte elever som blir utsatt for omsorgssvikt. Det vil derfor være nødvendig med innsikt og dømmekraft i møte med disse elevene. Dersom en lærer opplever at en elev gjentatte ganger kommer med blåmerker på skolen, vil det være nødvendig med kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan gå frem for å finne ut om dette kan være fysisk omsorgssvikt. Videre må man også ta en vurdering om hvorvidt man skal melde eller ikke. Slike problemstillinger kan ofte være innviklede og komplekse, såkalte "wicked problems" (Spratt, 2009). Et slikt problem har ofte ikke en klar fasit, og krever at man som lærer har fått innsikt og dømmekraft gjennom utdanningen og gjennom erfaringer fra praksis (Brostrøm & Hansen, 2003). Som lærer vil man ofte måtte jobbe med "wicked problems", fordi hver elev og deres situasjon er unik. Det kan i slike innviklede saker være utfordrende å finne en løsning, fordi hver løsning må tilpasses den enkelte eleven og deres situasjon (Ritter & Webber, 1973). Funnene fra fokusgruppene viser at de nyutdannede lærerne savner praksisrelatert undervisning. Dersom de hadde fått øvelser i hvordan å handle i ulike problemstillinger, ville de trolig stilt sterkere når de etter endt utdanning skal ta viktige avgjørelser i klasserommet. Det å diskutere ulike komplekse problemer, vil kunne være til stor nytte for de nyutdannede lærerne som ønsker erfaring med å håndtere elever som utsettes for omsorgssvikt. De ønsker praktisk øving i å samtale med elever som vekker bekymring. Samtidig ønsker de erfaring med å diskutere problemstillinger og komme frem til gode løsninger for elever som mistenkes å være utsatt for omsorgssvikt. Dersom dette ikke har fokus i utdanningen vil lærere heller ikke ha erfaring med å vurdere saker som omhandler elever som utsettes for omsorgssvikt. Det kan tenkes at en mer praksisrelatert lærerutdanning, som fokuserer på å gi lærerne dømmekraft og innsikt i omsorgssviktsaker vil kunne føre til at nyutdannede lærere føler seg tryggere på egen kompetanse som lærer. Videre vil også et godt samarbeid med barnevernet kunne skape trygghet for læreren, dette skal videre diskuteres, da studiens tredje spørsmål omhandler skolens samarbeid med barnevernet.

9.3 Samarbeid mellom skolen og barnevernet

Det tredje forskningsspørsmålet i studiet handler om hvilken kunnskap nyutdannede lærere oppgir å ha fått om samarbeidet mellom skolen og barnevernet. I hovedfunnene har vi sett at lærerne har inntrykk av at samarbeidet er dårlig, og at de ønsker mer kunnskap om hvordan samarbeidet foregår. Videre savner de kunnskap om bekymringsmeldingen, hvordan denne

ser ut og hvor den skal sendes. Med bakgrunn i dette skal skolens samarbeid med barnevernet diskuteres.

9.3.1 Skolens samarbeid med barnevernet er for dårlig.

Funnene fra fokusgruppen viser at nyutdannede lærere har inntrykk av at skolens samarbeid med barnevernet er for dårlig. Dette er et inntrykk som flere av de nyutdannede lærerne hevder å ha fått gjennom sin praksisperiode. Ifølge barnevernloven (1992, §3-2) skal barnevernet medvirke til at barns interesser ivaretas av andre offentlige organer. Lærerne og barnevernsarbeiderne er to profesjoner som hver for seg skal gjøre det beste for sine brukere (Willumsen, 2016, s. 33). Når barnevernet og skolen samarbeider tverrprofesjonelt skal det alltid være til barnets beste. Ut ifra de nyutdannede lærernes opplevelser fra praksis var ikke samarbeidet mellom skolen og barnevernet tilfredsstillende. En informant kunne for eksempel fortelle om en hendelse der barnevernet hentet en elev uten at lærer var informert om dette på forhånd. Det kan tenkes at det å være vitne til en slik hendelse, vil gjøre inntrykk og prege synet man har på skolens samarbeid med barnevernet. Dette kan oppfattes som et tillitsbrudd for læreren, og er et eksempel på en situasjon der det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke var godt nok. At samarbeidet er for dårlig styrkes i den tidligere forskningen på temaet. Særlig Baklien (2009) sin kvalitative studie fremhever det at samarbeidet mellom lærere og barnevernet er vanskelig. I studien er det tilliten læreren har til barnevernet som trekkes frem som hovedproblemet for samarbeidsbarrieren (Baklien, 2009). Når lærere mangler tillit til barnevernstjenesten kan det tenkes at færre bekymringsmeldinger blir sendt fordi læreren ikke stoler på barnevernstjenestens behandling av saken. Et eksempel kan være dersom man som lærer er bekymret for en elev og skal vurdere om man skal sende bekymringsmelding. Det vil da være mindre sannsynlig at man melder bekymring om man ikke har tillit til at barnevernstjenesten vil behandle saken på en god måte. Tilliten er derfor sentral for å skape en relasjon mellom barnevernstjenesten og læreren, noe Baklien (2009) fremhever i sin studie. Dette er med å understreke betydningen det vil ha for nyutdannede lærere å få et godt inntrykk av barnevernet, da dette trolig vil skape trygghet når de i fremtiden skal behandle bekymringssaker i samarbeid med barnevernet.

9.3.2 Hvordan ser en bekymringsmelding ut?

Bare 12 % av bekymringsmeldingene kommer fra skolen (Holterman, 2017). Dette er en andel som kan tenkes å være lav i forhold til hvor mye tid man som lærer tilbringer i lag med

elevene. Resultatene viser at de nyutdannede lærerne ikke har fått kunnskap om prosessen med å sende bekymringsmelding. De er bevisst på deres lovpålagte meldeplikt som lærere, men mangler kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Som lærer skal man opplyse barnevernstjenesten når det er grunn til å tro at en elev utsettes for omsorgssvikt (Barnevernloven, §6-4, 1992). Selv om de nyutdannede lærerne er klar over sin viktige betydning og meldeplikt som lærer, viser forskning at lærere underrapporterer i 33% av alle bekymrings saker (Webster, et. al. 2015). Videre er det også vist at lærere vegrer seg for å melde bekymring til barnevernet (Raanes & Ødegaard, 2013). Funnet som er gjort kan tenkes å være et resultat av at nyutdannede lærere ikke har kunnskap om det å sende bekymringsmelding. Webster et. al. (2015) understreker også at en årsak til underrapporteringen er manglende kunnskap og erfaring om temaet. Ifølge Webster et. al. (2005) kjennetegnes de lærerne som rapporterer like mye som deres bekymring av at de har kunnskap om omsorgssvikt og erfaring med å melde. Dette understreker viktigheten av at nyutdannede lærere får kunnskap om å melde bekymring og erfaringer med hvordan en bekymringsmelding fylles ut.

Det er vist at de nyutdannede lærerne opplever at lærerutdanningen er for lite praksisrelatert. Dette er noe som understrekes når man ser at de har fått kunnskap om at de har en lovpålagt meldeplikt, men ikke hvordan dette foregår i praksis. De nyutdannede lærerne ønsker kunnskap om hvordan en bekymringsmelding ser ut og hvordan den skal fylles ut og sendes. Denne type kunnskap vil trolig kunne gjøre lærerne tryggere når de i arbeidslivet er bekymret for en elev og skal håndtere dette til elevens beste. Videre vil også økt kunnskap om prosessen bidra til at flere barn som lider av omsorgssvikt blir fanget opp av læreren og får den nødvendige hjelpen. Læreren ser barna hver dag og har derfor en stor betydning. Barn og unge mener selv at læreren er den viktigste personen til å hjelpe når de har det vanskelig (Barneombudet, 2018, s.38). Skolen er derfor en sentral arena for å fange opp utsatte elever, og gjennom en bekymringsmelding formidle saken videre til barnevernstjenesten. Barnevernstjenesten skal sikre at barn som lider av omsorgssvikt får nødvendig hjelp, til rett tid (Barnevernloven (1992, §1-1), for at de skal kunne sikre dette vil det trolig være nyttig med kunnskap om hvordan man kan samarbeide med barneverntjenesten. Dette vil kreve at de som tilbringer mest tid med barna har kunnskap om omsorgssvikt. Her vil læreren ha en avgjørende rolle, noe de nyutdannede lærerne er bevisst på, på tross av sin manglende kunnskap på feltet. Det er vist at lærerutdanningens fokus på håndtering av omsorgssvikt oppleves som for dårlig av nylig utdannede lærere. Når lærerne ikke har kunnskap om

hvordan å samarbeide med barnevernet, kan dette skape avstand mellom instansene. Den manglende kunnskapen i utdanningen kan føre til at læreren får et ugunstig bilde av barnevernstjenesten. Her kan media ha en betydning ved å fremstille saker som stiller barnevernet i et negativt lys. Når læreren ikke har annen kunnskap om barnevernstjenesten kan dette påvirke lærerens bilde av barnevernstjenesten i negativ retning.

9.4 Lærerrollens ansvar

Det siste forskningsspørsmålet handler om hvilket ansvar nyutdannede lærere mener lærerrollen har for å avdekke omsorgssvikt. Studiens hensikt er blant annet få kunnskap om nyutdannede læreres opplevelse av deres egen rolle og ansvar som lærer, slik at flere elever som lider av omsorgssvikt skal få hjelp av læreren. Hovedfunnene er presentert, der det er gjengående at de nyutdannede lærerne ser på lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt som svært stort. De er alle bevisst på den betydningen de har for utsatte barn som lærere.

9.4.1 Lærerens unike posisjon

Ifølge barnevernloven (1992, §1-1) er det barnevernet sitt ansvar at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får hjelp. Et videre spørsmål er derfor om en lærer har behov for kunnskap om å håndtere omsorgssvikt, eller om det holder at ansatte i barnevernet har denne kunnskapen. For det første har alle i det profesjonelle nettverket rundt barn et faglig-etisk ansvar (Killèn, 2015). Barn tilbringer store deler av tiden med læreren, og det kan tenkes at de noen dager ser læreren mer enn de ser sine egne foreldre. Med bakgrunn i dette vil en lærer være i en unik posisjon til å avdekke omsorgssvikt og overgrep. Det er læreren som tilbringer tid med barna og dermed får mulighet til å bygge en positiv og tillitsfull relasjon til hver av sine elever. De nyutdannede lærerne er svært engasjerte i deres egen betydning for elever som utsettes for omsorgssvikt. De er opptatt av at de ser elevene hver dag og har et ansvar for at elevene har det bra, de hevder dette ansvaret er større enn det å undervise. Dette er med å understreke behovet for økt kunnskap om å håndtere omsorgssvikt i lærerutdanningen.

9.4.2 Lovpålagt ansvar

Videre har læreren et lovpålagt ansvar gjennom sin oppmerksomhetsplikt (opplæringsloven, 1998, §15-3) og meldeplikt (barnevernloven, 1992, §6-4). Dette er de nyutdannede lærerne bevisst på, og de hevder deres lovpålagte plikter er en viktig del av lærerrollen. Vi har sett at

de nyutdannede lærerne mangler kunnskap om å håndtere omsorgssvikt og om skolens samarbeid med barnevernet. Kan det tenkes at den manglende kunnskapen er med å påvirke hvorvidt de bruker meldeplikten og opplysningsplikten sin? Dersom de er usikker på hvordan de skal håndtere omsorgssvikt, kan det tenkes at man ikke ønsker å melde fra om bekymringen. Lærere i norske skoler mangler forutsetninger for å følge opp opplysningsplikten på grunn av manglende kunnskap. Dette kommer frem i Raanes og Ødegaard (2013) sitt forskningsprosjekt, og blir videre bekreftet av de nyutdannede lærerne som vi har sett hevder de ikke har fått kunnskap om å håndtere omsorgssvikt. På den andre siden har man som lærer en ledelse på skolen man kan gå i dialog med dersom man er bekymret for at en elev utsettes for omsorgssvikt (Nordhaug, 2018), og er usikker på hvordan man skal håndtere situasjonen. Dette er mange av de nyutdannede lærerne opptatt av, men de mener også at det er trist at de som nyutdannet ikke har kunnskap om dette og må få hjelp av ledelsen. Videre har man også mulighet for å diskutere saken anonymt med barnevernet for å finne den beste løsningen (Nordhaug, 2018).

9.4.3 Lærerens relasjonskompetanse

Er det egentlig slik at læreren gjennom relasjonskompetanse vil ha mulighet til å avdekke omsorgssvikt? Holdningene, ferdighetene og kunnskapen man som lærer har om å opprette trygge og tillitsfulle relasjoner til elevene, er avgjørende for hvorvidt elevene velger å åpne seg for læreren eller ikke (Manger et. al., 2013). Det kan tenkes at en elev som har en trygg relasjon til læreren og opplever at læreren er interessert i ham og hans liv – vil åpne seg for læreren dersom han opplever omsorgssvikt. På en annen side vil en elev som opplever en utrygg relasjon til læreren, la vær å fortelle om omsorgssvikt. Den interessen og forståelsen man som lærer viser for barnets situasjon vil være med å ivareta barnets verdighet og selvfølelse (Stang, 2007). Dette er med å understreke betydningen av relasjonskompetansen man har som lærer for å kunne hjelpe elever som utsettes for omsorgssvikt. De nyutdannede lærerne er svært bevisst på sin egen betydning som lærer, og dette er et tema som det oppleves at de er interessert i. Dette engasjementet er med på å vise at de nyutdannede lærerne tar lærerrollens ansvar på alvor, og derfor ønsker mest mulig kunnskap om å håndtere omsorgssvikt.

9.5 Funnenes betydning

Ifølge informantenes opplevelse blir omsorgssvikt nedprioritert i lærerutdanningen. Dette kan gå ut over lærernes kunnskap og trygghet om temaet, og de elevene som faktisk utsettes for omsorgssvikt. Funnene kan ha betydning for hvilke endringer som bør gjøres i lærerutdanningen for at elever skal få hjelp av læreren. Funnene som er gjort i diskusjonen viser hvordan nyutdannede lærere opplever lærerutdanningens fokus på temaet omsorgssvikt. Dette kan tenkes å ha stor betydning for utdanningen fordi deres opplevelser kan være med å gjøre viktige endringer i utdanningen med formål om at elever som utsettes for omsorgssvikt skal bli fanget opp av læreren. Barn som er utsatt for omsorgssvikt hevder selv skolen er den viktigste arenaen til å hjelpe (Barneombudet, 2018, s.46) Studien har derfor betydning for hvilke endringer som kan gjøres i lærerutdanningen og i skolene for at flere elever skal få hjelp av læreren.

9.6 Styrker og svakheter

Som alle forskningsprosjekt har også dette prosjektet sine styrker og svakheter. Det at informantene var engasjerte og hovedsakelig hadde de samme meningene og erfaringene med omsorgssvikt og dets fokus i lærerutdanningen kan være en styrke i dette prosjektet. Dette er med å styrke studiens validitet, da det fremhever funnenes gyldighet. På en annen side kan det være tilfeldig at informantene som deltok hadde de samme erfaringene da flere av dem hadde gått i samme klasse og på samme skole. En mulighet kan være at informantene ville hatt mer ulik erfaring kunnskap om omsorgssvikt dersom de kom fra ulike skoler og ikke kjente til hverandre. Det kan tenkes at det er variasjoner i lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt fra klasse til klasse, og skole til skole – noe som er med å svekke gyldigheten av funnene. Allikevel skal det understrekes at informantene som deltok kom fra to ulike skoler, og flere ulike klasser. Det kan derfor tenkes at datamaterialet er pålitelig fordi at man trolig ville fått samme funn dersom man hadde gjennomført en fokusgruppe til. Dette er med på å styrke studiens reliabilitet, som vi har sett er diskutert tidligere i oppgaven.

Antall informanter i fokusgruppen kan tenkes å være en mulig svakhet i studien. Det var fire informanter i den første fokusgruppen, og tre i den andre. Kueger og Casey (2015) hevder en fokusgruppe skal bestå av rundt 5-8 informanter, de er allikevel bevisst på at den kan være både større og mindre enn dette. Som det er diskutert tidligere er det både fordeler og ulemper med å være få informanter. I denne studien mener jeg det var en klar fordel, da det opplevdes

som om alle informantene var trygg på miljøet i fokusgruppen, og derfor valgte å åpne seg og dele sine tanker og erfaringer. Det kan tenkes at noen vil forbli tause dersom man er for mange informanter, og særlig dersom informantene er totalt fremmed for hverandre. Det at informantene kjente til hverandre, kan med bakgrunn i dette også tenkes å være en styrke i denne studien da dette førte til gode samtaler og diskusjoner i gruppene.

10.0 Konklusjon

Denne masteroppgaven har tatt for seg problemstillingen om hvilken kunnskap nyutdannede lærere opplever å ha fått om håndtering av omsorgssvikt, og hvordan de forstår lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Funnene som er gjort vil ha stor betydning for fremtidens lærerutdanning, da de viser lærerens avgjørende betydning for å avdekke omsorgssvikt. Det vil kunne bidra til at barn som utsettes for omsorgssvikt får hjelp av læreren. I studien er det komt frem at nyutdannede lærere opplever sin egen kunnskap om å håndtere omsorgssvikt som for dårlig. Dette er alvorlig da det kan skape en usikkerhet hos de nyutdannede lærerne ved at de blir stående uten kunnskap til å oppdage omsorgssvikt, noe som videre kan føre til at de lar være å melde bekymring når de er bekymret for en av sine elever. Et viktig funn er derfor at de nyutdannede lærerne har behov for økt kunnskap om omsorgssvikt for å oppleve trygghet i møte med elever som vekker bekymring. Dette vil kunne føre til at flere elever som utsettes for omsorgssvikt kan få hjelp av læreren.

Videre har studien tatt for seg lærerutdanningen, og de nyutdannede lærernes opplevelse av lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt. Funnene viser at de nyutdannede lærerne opplever at høgskolelærere vegrer seg for å undervise om temaer som vold og overgrep mot barn. Dette er bekymringsverdig fordi det kan føre til at lærere ikke blir i stand til å håndtere elever som utsettes for omsorgssvikt på en god måte. For at omsorgssvikt skal oppdages av læreren, er kompetanse og et personlig engasjement på feltet viktig. Dette fremmer viktigheten av at høgskolelærere får den nødvendige opplæringen så de blir trygge på egen kunnskap, og velger å prioritere omsorgssvikt i lærerutdanningen. Den nye rammeplanen er med på å øke fokuset på omsorgssvikt i lærerutdanningen, men den mangler retningslinjer for hvordan dette skal formidles, og hvem som er ansvarlig for at det skjer. For at lærere skal bli i stand til å avdekke omsorgssvikt i sin arbeidshverdag, vil det være behov for økt praksisrelatert undervisning.

Dette vil trolig skape trygghet for nyutdannede lærere, som hevder deres ansvar for å oppdage omsorgssvikt er svært stort.

Kunnskap om skolens tverrfaglige samarbeid med barnevernet er avgjørende for at man som lærer skal kunne ivareta eleven og håndtere omsorgssvikt til det beste for hvert barn. Funnene i denne studien viser at slik deltakerne i fokusgruppene opplever det, er samarbeidet mellom barnevernet og skolen for dårlig. Dette er også noe som bekreftes i tidligere forskningslitteratur. Informantene opplever at de har behov for kunnskap om hvordan samarbeidet foregår og hvordan en bekymringsmelding ser ut og kan sendes, dette for at de skal bli trygg på hvordan de skal ivareta elever som utsettes for omsorgssvikt på best mulig måte.

Videre viser denne studien at nyutdannede lærere ser på sitt eget ansvar for å avdekke omsorgssvikt som svært stort. De mener de er i en unik posisjon, og har et lovpålagt ansvar for å handle i møte med elever som utsettes for omsorgssvikt. Dette er med å forsterke behovet for økt praksisrelatert kunnskap om håndtering av omsorgssvikt, avdekking av omsorgssvikt og skolens samarbeid med barnevernet i lærerutdanningen. Et forslag til videre forskning kan eksempelvis være å undersøke hvordan erfarne lærere har tilegnet seg kunnskap om omsorgssvikt. Dette vil kunne være nyttig for å få innblikk i hvordan de erfarne lærerne opplever egen kunnskap om omsorgssvikt i hverdagen som lærer. Det vil også gi informasjon om hvordan skoleledelsen jobber for å ruste egne lærere til å håndtere omsorgssvikt. Samlet har denne studiens resultater stor betydning for barn som utsettes for omsorgssvikt. Studien har betydning for barns liv, da den viser hvilke endringer som kan gjøres i lærerutdanningen og i skolens tverrprofesjonelle samarbeid med barnevernet for at barn som utsettes for omsorgssvikt skal få hjelp av læreren. Vi har sett at barn selv mener læreren er i den beste posisjonen til å hjelpe, noe som er med å forsterke lærerrollens betydning i møte med barns om utsettes for omsorgssvikt. Dette viser også at de konklusjonene som er gjort i denne studien har stor betydning for at flere barn som utsettes for omsorgssvikt skal oppdages av læreren.

11.0 Ressursliste

- Andersland G. K. & Mevik, K. (2016). Barns rettsvern ved mistanke og avdekking av vold – er lovverket godt nok? I Mevik, K., Lillevik, O., G. & Edvardsen, O. (Red.), *Vold mot barn. Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 38-50) Oslo: Gyldendal akademisk
- Anderssen, N., W. (2008) Melde- og opplysningsplikt ovenfor barneverntjenesten. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*, 01/2008, volum 6. S. 27-49
- Baklien, B. (2009) Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av ”de andre” hindrer samarbeid. *Norges Barnevern*, 86 (04), 236-244 doi: 236-244/0800-1014
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014) *En god barndom varer livet ut. (Rapport nr. 11/2014)*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf
- Barnelova. Lov 8. April 1981 nr. 7 om barn og foreldre.
- Barneombudet. (2018). *Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes*. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/03/Barn_og_unge_vold_og_overgrep.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016a). Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder. Hentet 5. Januar 2018 fra:
https://www.bufdir.no/Global/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_En_veileder_2016.pdf?epslanguage=no
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016b) Barnevernstatistikk. Hentet 13. Januar 2017 fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/
- Barnevernloven. Lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester.
- Bradbury-Jones, C., Sambrook, S. & Irvine, F. (2008) The phenomenological focus group: an oxymoron? *Journal of advanced nursing* 65(3), s. 663-671. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04922
- Braun, V., & Clarke V. (2008). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101, DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brostrøm, S. & Hansen, M. (2003). Didaktikk og dannelse. I Arneberg, P. & Overland B. (Red.), *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*(s.61 -104). Oslo: Damm & sønn.
- Bunkholdt, V. & Sandbæk, M. (2009). *Praktisk barnevernarbeid* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

- Creswell J., W. (2014) *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. (4. Utg.). Sage: Los Angeles
- Devaney, J., & Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 635-641. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019074090800296X>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. Forskrift 1. mars 2010 nr. 295 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. Forskrift 07. Juni 2016 nr. 860 om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. Trinn.
- Forvaltningsloven. Lov 2. Oktober 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker.
- Gamst, K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S., (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget
- Holterman, S. (2017, 04.11). Langt flere i skole og barnehage varsler barnevernet. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2017/november/langt-flere-i-skole-og-barnehage-varsler-barnevernet/>
- Høstmølingen, N., Kjørholt, E. S., & Sandberg, K. (Red.) (2016): *Barnekonvensjonen. Barns Rettigheter i Norge*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Johnson, S. B., Riley, A. W., Granger, D. A., & Riis, J. (2013). The science of early life toxic stress for pediatric practice and advocacy. *Pediatrics*, 131(2), s. 319-327. Hentet fra: <http://pediatrics.aappublications.org/content/131/2/319>
- Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner -forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget
- Killén, K. (2015). *Sveket 1. Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (5. utg.). Oslo: Kommuneforlaget
- Krueger, R. A., & Casey M. A. (2015). *Focus groups. A practical guide for applied research*. (5.utg.). London: Sage publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren- rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008-2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om endring i forskrift 1. mars 2010 nr. 295 om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. Trinn*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5690589f77e04e41ba8bf59039d9fded/grunnskolelærerutdanning-for-1.-7.-trinn-og-5.-10.-trinn.pdf>

- Kvello, Ø. (2015) *Barn i risiko*. (2. Utg.), Oslo: Gyldendal akademisk
- Langballe, Å., & Schultz, J. H. (2016). Elever utsatt for vold og seksuelle overgrep - samtalen som redskap for å oppdage og hjelpe. I Mevik, K., Lillevik, O., G. & Edvardsen O. (Red.) *Vold mot barn. Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s.117-134). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl T. (2013), *Livet i skolen*. (2. Utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2011), *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012), *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013) *Livet i skolen 2*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Morgan, D. L. & Bottorff, J. L., (2010), Advancing our craft: Focus group methods and practice. *Qualitative Health Research*. 20(5), s. 579-581
- Myhre, M.C., Thoresen, S. & Hjemdal, O.K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten: En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer*. (Rapport nr. 1/2015). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi, kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgåver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norges grunnlov. Lov 17. mai 1814 om kongerike Norges grunnlov.
- NOU 2012:5. (2012), *Bedre beskyttelse av barns utvikling*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e212cdbe211d4e699983049c3070870e/nou/pdfs/nou201220120005000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. Lov 17. Juli 1998 nr .61 om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- Roberg, A., (2014). *Samarbeid mellom skole og barnevern*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo:Tønsberg.
- Raanes, S. & Ødegaard, A. (2013). *Skolen som arena for avdekking av omsorgssvikt*. (Masteroppgave). Hentet 15.06.2017 fra: https://www.buudir.no/Global/Ranes_Odegaard_2013_Skolen_som_arena_for_avdekking_av_omsorgssvikt.pdf

- Raundalen, M., & Schultz, J. (2016) *Seksuelle overgrep og vold. Forebyggende undervisning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. Hentet fra: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF01405730>
- Silverman, D. (2014) *Doing qualitative research* (4. Utg.). Sage: Los Angeles
- Stang, E., G. (2007). Barns rett til deltakelse i barnevernssaker. *Kritisk Juss 1-2*, (33), s. 36-56. Hentet fra: https://www.idunn.no/kritisk_juss/2007/01-02/barnets_rett_til_deltakelse_i_barnevernssaker
- Steinkop, H. (2014) Hjernen bak det hele. I Søftestad S. & Andersen I., L., (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevist tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Webster, S. W., O`Toole, R., O`Toole, A. W. & Lucal, B. (2005). Overreporting and Underreporting of child abuse: Teacher`s use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1281-1296.
- Wilkinson S. (1998) Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology* 3, 181–203.
- Willumsen, E. (Red.) & Ødegård, A. (Red.), (2016), *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Willumsen, E. (2016) Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse og velferdssektoren. I Willumsen, E. & Ødegård, A. *Tverrprofesjonelt samarbeid*. (S. 33-52) Oslo: Universitetsforlaget
- Øverlien, C. & Moen, L. (2016). ”Takk for at du spør!” (Rapport nr. 3/2016). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_nettpdf

12.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Guide til fokusgruppesamtale

GUIDE TIL FOKUSGRUPPESAMTALE

Introduksjon

Velkommen til denne samlingen, og tusen takk til hver og en av dere for at dere har tatt dere tid til å bli med i denne diskusjonen.

Jeg heter Maria, og er student på masterprogrammet i barnevern på universitetet i Bergen. Jeg holder på med dette studiet fordi jeg ønsker å lære mer om hvilken kunnskap dere som nyutdannede lærere har fått om håndtering av omsorgssvikt, og om skolens samarbeid med barnevernet. Vi skal også snakke om deres forståelse av lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt.

Jeg har samlet dere i denne fokusgruppediskusjonen fordi dere er nyutdannede lærere. Deres erfaringer og opplevelser som lærerstudenter er derfor verdifull for meg og mitt forskningsspørsmål. Det er dere som er ekspertene, og det er ingen svar som er feil. Jeg har lyst til at alle skal delta, slik at vi kan ha en samtale i lag. Jeg vil derfor oppfordre dere til å svare hverandre underveis i samtalen, og presentere ulike synspunkter.

Jeg skal ta opp samtalen slik at jeg får med meg alt som blir sagt. Lydopptaket blir transkribert når samtalen er ferdig. Samtalen er konfidensiell, og ingen navn blir tatt med i oppgaven.

Er det noen som har noen spørsmål før vi begynner?

Da begynner jeg lydopptaket, så starter vi.

Åpningsspørsmål

1. Som en start hadde det vært fint om dere kunne sagt deres navn, hvor dere har studert og hvorfor dere valgte å bli lærer.
(5 minutter)

Introduksjonsspørsmål

2. Hva tenker dere når dere hører ordet ”omsorgssvikt”
(10 minutter)

Hovedspørsmål

3. Hva lærte dere om håndtering av omsorgssvikt på lærerstudiet?
(10 minutter)
4. Hvor mye undervisning hadde dere om håndtering av omsorgssvikt på studiet?
(5 min)
5. En lærer er en sentral person i et barns liv, og ofte en person som barn som opplever sorg og krise henvender seg til. Hva har dere lært om å samtale med barn som har det vondt?
(10 min)
6. Hvordan opplever dere lærerstudiets fokus på håndtering av omsorgssvikt? (Praksislærer også) Hva skulle dere ønske var annerledes? (10 min)
7. Hva har dere lært om skolens samarbeid med barnevernet? (10 min)
8. Snakk sammen om det dere har lært på studiet om å sende bekymringsmelding. (10 min)
9. *"Lærerstudiet forbereder deg på å ta riktige beslutninger ved mistanke om omsorgssvikt"*.
Snakk sammen om påstanden. (10 min)
10. Hvordan forstår dere lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt?
(10 minutter)

Avslutningsspørsmål

Som jeg har forklart tidligere så ønsker jeg å vite mer om deres opplevelse av lærerstudiets fokus på håndtering av omsorgssvikt og lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt.

11. Hva er det som ikke er kommet med? Er det noe dere tenker på som vi burde snakket om?
(10 minutter)

Totalt 90 minutter

Vedlegg 2: Informert samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”En fokusgruppestudie av nyutdannede læreres opplevelse av egen kunnskap om å håndtere omsorgssvikt, og deres forståelse av lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt”

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsstudie i Barnevern ved universitetet i Bergen. Formålet med prosjektet er å finne ut hvilken kunnskap nyutdannede lærere har fått om håndtering av omsorgssvikt, og skolens samarbeid med barnevernet. Studien skal også ta for seg nyutdannede læreres forståelse av lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt.

Ved å få informasjon om dette vil man få en oversikt over hvordan lærerstudiet fokuserer på temaet ut ifra nyutdannede læreres syn. Man vil da få kunnskap om hva som fungerer, og eventuelt hva som kan forbedres i lærerutdanningen. Det å rette fokus på temaet kan videre være med å endre lærerstudiets fokus på omsorgssvikt. Kunnskap om håndtering av omsorgssvikt kan føre til at prosentandelen bekymringsmeldinger fra skolen stammer overens med det faktiske omfanget av elever som lider av omsorgssvikt. Jeg håper forskningen vil føre til at barn som lever med omsorgssvikt får hjelp av læreren. Prosjektet skal etter planen avsluttes 22. Mai 2018.

Hvorfor blir du spurt om å delta?

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du er nyutdannet grunnskolelærer i Bergen kommune. Det er ønskelig at du som deltar er ferdig utdannet lærer på 1. – 7. Trinn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta i en fokusgruppesamtale med 4-6 andre lærere. Fokusgruppen foregår som en gjensidig samtale mellom lærerne, og den ledes av meg som moderator. Samtalen vil omhandle deres opplevelse av egen kunnskap om å håndtere omsorgssvikt, og lærerutdanningens fokus på omsorgssvikt. Det skal også samtales rundt hvordan dere som nyutdannet opplever lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt. Selve fokusgruppen varer maksimalt to timer, og vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I etterkant av fokusgruppen vil lydopptaket bli transkribert, og all data vil bli anonymisert og nummerert før lydopptaket slettes. Det er kun student og veileder som har tilgang til det transkriberte datamaterialet. Datamaterialet er anonymt, så ingen personer vil kunne gjenkjennes. I oppgaven vil du som informant få tilgitt et falskt navn. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Frivillig deltakelse

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

Ønsker du å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, kan du gi en tilbakemelding på e-post maria.aadland@gmail.com, eller tlf. 93204132. Da kan vi sammen avtale en dag vi kan gjennomføre fokusgruppen.

Ta gjerne kontakt med meg om du har spørsmål til studien. Du kan også kontakte min veileder Hilde Hetland på e-post hilde.hetland@uib.no.

Jeg ser frem til å høre fra deg!

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Personvernombudet for forskning



Hilde Hetland
Christiesgt. 13
5015 BERGEN

Vår dato: 04.12.2017

Vår ref: 57191 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.11.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

57191	<i>En fokusgruppediskusjon av avgjørende faktorer for at lærere melder bekymring til barnevernet, samt lærerrollens ansvar for å avdekke omsorgssvikt.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Hetland</i>
Student	<i>Maria Turøy Ådland</i>

Vurdering

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

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Veiledning

Krav til informert samtykke

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

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

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

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

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

Forskningsetiske retningslinjer

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

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 12.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

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

Hvis utvalget har taushetsplikt

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

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no