

# «Hvem har rett til å vite?»

En kvalitativ studie om taushetsplikten og samarbeidet mellom lærere og  
barnevernet

**Malene Beate Lunde**

Trine Anker

Professor

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag (45stp) 2019

Antall ord: 26744



## Forord

Da er ett år med fokus på masteren tilbakelagt. Det har vært en spennende og lærerik prosess. Det har vært spesielt spennende å se på samarbeidet mellom lærere og barnevernet, og hvordan de snakker om dette forholdet. Informantene som har vært med i studiene har vært engasjerte, og det har vært gøy for meg som forsker.

Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med prosjektet. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Trine Anker, for råd, veiledning og konstruktive og hurtige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke de fire informantene. Tusen takk for at dere var villige til å stille opp og dele erfaringer og tanker rundt oppgavens tema. Det hadde ikke blitt det samme uten dere.

Jeg vil også gi en stor takk til min mor som har brukt tid på lese korrektur og for å engasjere seg og komme med gode innspill, i tillegg til mange telefonsamtaler. Jeg vil også takke en av mine medstudenter for gode samtaler, humor og lunsjer i denne perioden (du vet hvem du er!). Til slutt vil jeg takke min kjære mann for tålmodighet, oppmuntring i både gode og dårlige skriveperioder, og for korrekturlesing!

Oslo, våren 2019

## Sammendrag

Denne oppgaven svarer på problemstillingen: Hvordan forholder lærere og barnevernsarbeidere seg til spenningen mellom taushetsplikten og meldeplikten? For å undersøke dette har jeg brukt kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer med fire informanter. To av informantene er lærere som jobber i forskjellige skoler og to er barnevernspedagoger, ansatt i barnevernet.

Materialet fra intervjuene er kodet og analysert. Jeg endte opp med tre hovedkategorier som belyser ulike sider ved meldeplikten og samarbeidet med barnevernet gjennom «tillit», «etter beste skjønn» og «barnets beste». For å analysere lærere og barnevernsarbeideres opplevelser og erfaringer anvendes tidligere forskning på området og jeg bruker teoretiske perspektiver på profesjonsetikk, skjønnsutøvelse og trygghet.

Funnene viser at informantene har ulike syn på hvordan samarbeidet på tvers av instansene oppleves. Noen opplever samarbeidet som et hinder for barnets beste, og andre opplever samarbeidet for det meste som godt. Alle informantene legger vekt på at taushetsplikten er viktig, men det er ikke alle som har like stor juridisk kunnskap om den. Dette er fordi de stoler på at ledelsen veileder dem i prosessene de må gjennom ved en eventuell bekymringsmelding. Informantene bruker gjentatte ganger begrepet barnets beste, og vi ser at begrepet blir brukt på ulike måter, noe som gjør det vanskelig å ta tak i hva de faktisk mener når de snakker om barnets beste. I forhold til spenningen mellom taushetsplikt og meldeplikt ser vi at informantene opplever at taushetsplikten blir et hinder for samarbeid på tvers av instansene. Taushetsplikten er der for å beskytte barna, samtidig som den må overholdes, noe som igjen kan gå utover barnets beste. På denne måten blir barnets beste begrenset av lovgivningen

# Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	1
STUDIENS HENSIKT.....	1
STUDIENS FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSNING.....	2
TAUSHETSPLIKT OG MELDEPLIKT.....	2
<b>2 TEORI.....</b>	<b>7</b>
TIDLIGERE FORSKNING.....	7
PROFESJONSETIKK.....	9
SKJØNNSUTØVELSE.....	18
TRYGGHET.....	23
<b>3 METODE.....</b>	<b>32</b>
FORSKNINGSDESIGNET.....	32
INTERVJU.....	34
BEARBEIDING AV DATA.....	38
PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET.....	40
ETISKE REFLEKSJONER.....	42
<b>4 PRESENTASJON AV EMPIRI OG ANALYSE.....</b>	<b>44</b>
TILLIT – TAUSHET FOR HVEM?.....	47
ETTER BESTE SKJØNN.....	54
BARNETS BESTE.....	65
<b>5 DRØFTING.....</b>	<b>77</b>
EN LEDELSE SOM SVIKTER.....	77
HVOR ER TEAMET?.....	78
KAN TRYGGHET BEGRENSE?.....	82
<b>6 AVSLUTNING.....</b>	<b>85</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>89</b>
VEDLEGG 1, INTERVJUGUIDE.....	89
VEDLEGG 2, INFORMASJONSSKRIV.....	92



# 1 Innledning

Etter fem år på lektorstudiet og syv praksisperioder i grunnskolen, opplever jeg fortsatt en usikkerhet om det som omhandler taushetsplikt og meldeplikt i skolen. Denne usikkerheten samt en tidligere opplevelse fra ungdomsskolen har vært avgjørende for temavalget. På ungdomsskolen erfarte jeg en situasjon mellom en lærer og en medelev. Lærerens bruk av meldeplikten ble avgjørende for medeleven og min gode venns, videre liv. I etterkant har jeg vært så takknemlig for hvordan læreren valgte en god og positiv løsning i møte med etikken og det rette og gale i denne situasjonen. Dette har vært hovedmotivasjon for valg av tema og arbeidet med oppgaven. I tillegg har jeg ønsket å jobbe med noe som jeg, dessverre, vet vil være relevant i yrkeslivet mitt og forhåpentligvis kan denne oppgaven bli et godt hjelpeverktøy for meg selv, og andre, videre inn i arbeidslivet.

## Oppgavens problemstilling

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: «Hvordan forholder lærere og barnevernsarbeidere seg til spenningen mellom taushetsplikten og meldeplikten?»

Videre vil fokuset for oppgaven være å se på hvordan lærere og barnevernsarbeidere jobber sammen, og hvordan de opplever konflikten mellom taushetsplikt og meldeplikt. Hvordan påvirker disse pliktene av hverandre? Hvordan forholder lærere seg til spenningen mellom dem? Hva kan hindre lærere fra å melde saker til barnevernet? Og hvordan opplever lærere og barnevernet samarbeidet? Dette er spørsmål jeg ønsker å finne noen svar på i denne masteroppgaven.

## Studiens hensikt

Hensikt med denne oppgaven er å forstå hvordan lærere og barnevernsarbeidere samhandler og opplever spenning mellom taushetsplikt og meldeplikt. For å forstå dette skal

jeg utføre kvalitative intervjuer med to lærer og to barnevernspedagoger. I intervjuene med lærerne ønsker jeg å finne ut av hvorfor de handler slik de gjør i ulike situasjoner. For å forsøksvis forstå dette har jeg hatt fiktive caser som lærerne vurderte, og der de beskrev hvilke valg de ville tatt i de ulike situasjonene og begrunner hvorfor de ville handlet slik. I intervjuet med barnevernspedagogene har jeg i hovedsak sett på hvordan de opplever forholdet til lærerne og hva taushetsplikten betyr for dem i deres arbeid.

Hensikten med forskningen er ikke å finne en fasit på hvordan man skal håndtere vanskelige situasjoner, men heller å prøve å vise hvordan enkelte lærere tenker og reflektere over de situasjonene som gjør at taushetsplikten og meldeplikten kommer i konflikt med hverandre, og hvordan man på best mulig måte kan ha en god dialog med barnevernet.

### **Studiens forskningsspørsmål og avgrensning**

- Hvordan forholder lærere seg til spenningen mellom taushetsplikten og meldeplikten
- Hvordan reflekterer de rundt pliktene med utgangspunkt i egne erfaringer?
- Hvordan opplever profesjonene samarbeidet?

### **Taushetsplikt og meldeplikt**

Gjennom arbeidet i skolen får lærere innsyn i og informasjon om både elever og familiene deres, samtidig er de pålagt taushetsplikt om saker som har med elevene å gjøre.

Alle som er ansatt i offentlige virksomheter er pliktet å følge generell taushetsplikt §13-13f i forvaltningsloven (Forvaltningsloven, 2010). Taushetsplikten gjelder også etter man har sluttet i jobben, og den gjelder alle ansatte på skolen. Med alle menes også vaktmester og rengjøringspersonale selv om de ikke nødvendigvis har direkte kontakt med barna. Det er

viktig at lærere har god kunnskap om hva taushetsplikten innebære. Alle ansatte ved en skole er pliktig til å hindre at andre kan få adgang eller kjennskap til personlige forhold. Med personlige forhold menes ikke opplysninger som fødested, fødselsdato, personnummer, statsborgerskap, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted, med mindre disse opplysningene kan røpe et klientforhold eller andre personlige forhold. Da kan disse opplysningen bli taushetsbelagte (Forvaltningsloven, 2010). Personlige forhold kan omhandle elevens fravær, sykdom, elevens relasjoner til andre elever og ansatte på skolen. I forvaltningsloven står det skrevet at «Bestemmelse i annen lov om rett eller plikt til å gi opplysninger begrenser ikke lovbestemt taushetsplikt, med mindre vedkommende bestemmelse fastsetter eller klart forutsetter at taushetsplikten ikke skal gjelde» (Forvaltningsloven, 2010). Alle ansatte i skolen har plikt til å melde fra til barnevernet når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet hjemme, når det er andre former for omsorgssvikt, når et barn har vedvarende atferdsvansker og hvis det er fare for utnyttelse av et barn til menneskehandel (UDIR, 2016).

Barnevernloven §6-4 pålegger lærere, helsepersonell og andre profesjoner en meldeplikt til barnevernet, ved for eksempel mistanke om alvorlig omsorgssvikt eller mishandling. Loven skal sikre barn og unge som lever under forhold som gjør at de kan skades helsemessig eller i utvikling, skal få nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse når de trenger det, altså til rett tid. Loven skal også bidra til at barn og unge skal oppleve å bli møtt med trygghet, kjærlighet og forståelse i tillegg skal den gjøre at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår (Barnevernloven, 2018).

Forskere diskuterer kritisk om meldeplikten har den ønskede effekten og om den gjør det enklere å avdekke og stoppe overgrep i tide (Leer-Salvesen, 2015:16). Dette er en viktig problemstilling, men er utenfor det som er rammen for min studie av hvordan lærere og barnevernsarbeidere opplever spenningen mellom pliktene og samarbeidet dem i mellom.



Selv om taushetsplikten blir grundig beskrevet i lovverket, ulike rundskriv og retningslinjer, hevder Kjartan Leer-Salvesen at litteraturen er rikere på beskrivelser av hva taushetsplikten innebærer enn av hva som faktisk er formålet med den. Han setter opp tre hovedsyn som taler for taushetsplikt. Det er *personvern, tillitsforhold og maktforhold* (Leer-Salvesen, 2015). Taushetsplikten blir fremstilt som en forutsetning for en åpen og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev. Jeg vil se nærmere på dette tillitsforholdet, fordi det er et viktig grunnlag for at profesjonsutøveren, læreren, kan yte sin tjeneste av god kvalitet (Leer-Salvesen, 2015). «De som bruker de profesjonelles tjenester må kunne gi opplysninger til yrkesutøveren uten å frykte at de kommer uvedkommende i hende» (Leer-Salvesen, 2015:115). Elisabeth G. Stang med flere i NOVA-rapporten snur dette perspektivet og sier «at retten til taushet om personfølsomme opplysninger er en forutsetning for borgernes tillit til offentlige myndighet som forvalter velferdsgoder og –tjenester, og slik sett en forutsetning for hele velferdsstatens fungering» (Stang m.fl. 2013:43).

### **Barnekonvensjonen**

De siste tjue-tjuefem årene har menneskerettigheten fått stor betydning i samfunnet. Menneskerettighetene har blitt anerkjent som normer som bør omfatte hele verdenssamfunnet. Menneskerettighetene er internasjonale rettigheter som Norge har godkjent sammen med flere andre land i verden. Vi er da forpliktet til å følge menneskerettighetene i praksis og leve opp til dem. De skal sikre borgernes ytringsfrihet, religions- og livssynsfrihet, ivareta rettsstatsprinsipper og økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter i tillegg til basale rettigheter, som trygghet, utdanning og mer. Selv om menneskerettighetene i størst grad gjelder staten, har de relevans for det pedagogiske arbeidet i skolen og i barnehagen (Ohnstad, 2010). Fordi barnekonvensjonen har relevans for arbeidet i skolen har jeg valgt å ta dette med ettersom informantene gjentatte ganger snakker om trygghet for elevene og om barnets beste.

Å forbinde menneskerettighetene med profesjonsetikk er ikke nytt, både barne- og vernepleiers profesjonsetikk viser til dette, og vi ser det samme i styringsdokumenter for skolen. Menneskerettighetene fungerer som en rettesnor for pedagogisk arbeid. Lærere skal ha kunnskaper og ferdigheter til å lede elevene i læring. Det betyr at de må utføre arbeidet på en kvalitativ god måte, men lærere må også kjenne til og ivareta elevene og foreldrenes grunnleggende prinsipper om menneskers allmenne rettigheter (Ohnstad, 2010:51-52). Frøydis O. Ohnstad sier at vi kan si at menneskerettighetene og barnekonvensjonen fungerer som en rettesnor for det pedagogiske arbeidet, og at de skal fungere som hjelp til å belyse vanskelige problemstillinger (Ohnstad, 2010:52).

I tillegg til menneskerettighetene har Norge godkjent barnekonvensjonen som FNs generalforsamling vedtok i november 1989. Den trådte i kraft i 1990. I 2014 ble det lagt til et nytt menneskerettskapittel i den norske Grunnloven, der barns rettigheter ble slått fast i ny § 104. Den inkluderer barnas rett til å bli hørt, «barnets beste» som et grunnleggende hensyn, og barns personlig integritet og rett til utvikling (Strand, 2017).

Hvorfor trengs en egen konvensjon kun for barna når menneskerettighetene gjelder for alle? At alt er samlet på ett sted er en fordel. Fordi den samler alle bestemmelser som gjelder vern av barn, som allerede er en sårbar og utsatt gruppe. I tillegg så inneholder den egne rettigheter som ikke kommer like tydelig frem i andre internasjonale menneskerettighetskonvensjoner. Barn får egne rettigheter fordi de ikke er blitt myndige. Barnekonvensjonen gir en balanse mellom å gi barnet spesielle og egne rettigheter, samtidig som den anerkjenner foreldrenes rolle som ansvarlige (Ohnstad, 2010).

Artikkel 3 i Barnekonvensjonen om «barnets beste» står det:

«Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende

organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Barnekonvensjonen).

For lærere og pedagogikken var ikke barnets beste noe nytt som kom med Barnekonvensjonen. Flere pedagogiske retninger og ideer har satt barnet i sentrum og ser «barnets beste» som en grunnleggende hensyn, det betyr at alle «voksne skal gjøre det som er best for barn» (Barnekonvensjonen). Lærere opplever at begrepet «barnets beste» er uklart og vanskelig å forholde seg til, fordi det er mange ulike måter å tolke det på (Barnekonvensjonen). Forskning viser at barnets beste virker å bli tatt for gitt, og at det er en selvfølge. Ved alt som omhandler barn, enten av det offentlige eller private skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Partene tar på seg å sikre barnet slik at det får den beste beskyttelsen og omsorgen det trenger for barnets trivsel (Barnekonvensjonen).

## 2 Teori

### Tidligere forskning

I forskningsprogrammet *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (KUPP) stilles spørsmålet, i hvilken grad og på hvilken måte forbereder lærerutdanning (LU) for læreryrket? Det er flere forskere som har studert dette ut fra den nyutdannede lærerens ståsted. Hva kan de om skole-hjem-samarbeid? Kjenner de til skolen som organisasjon eller elevenes rettigheter? Karl Øyvind Jordell (1986), professor ved UiO, er den som oppsummerer forskningen og konkludere med at kvaliteten ved LU som yrkeskvalifiserende utdanning i mindre grad dreier seg om studentenes vurderingsresultat i enkeltfag, men mer om hvor slitesterke og motstandsdyktige kunnskapen deres er i møte med en dominerende og til tider invaderende yrkeserfaring. Han stiller spørsmål til om studentene i utdanningen utvikler en pedagogisk bærekraftig kunnskap (Eritsland, 2004:36). Trygve Bergem hevder at LU har en praktisk-teknologisk orientering. Denne orienteringen gir studentene lite hjelp til å mestre de yrkesetiske utfordringene de vil bli konfrontert med i arbeidslivet (Eritsland, 2004:36).

Prester, lærere og andre profesjonelle tar hver dag avgjørelser som kan få stor betydning for menneskers rettssikkerhet og rettigheter. Etter flere litteratursøk fant jeg lite forskning på dette feltet i norsk sammenheng. Det samme slår Kjartan Leer-Salvesen fast i sin doktorgradsavhandling «*På tilliten løs?*» (Leer-Salvesen, 2015). Leer-Salvesen tar for seg det samme tema som jeg skriver om, men undersøker både lærere og presters valg og vurderinger. Det er en studie av deres skjønnsutøvelse i spenningen mellom taushetsplikt, meldeplikt og avvergeplikt. Han tar utgangspunkt i situasjoner som aktualiserer vurderinger av taushetsplikt, meldeplikt eller avvergeplikt. Valget av tittel «*På tilliten løs*» er flertydig. For det første refererer den til påstander om at dårlige vurderingen kan true profesjonsutøvere, og for det andre refererer den til profesjonsinterne argumenter knyttet til betydningen av taushetsplikten. Altså er taushetsplikten avgjørende for tillitsforholdet mellom den profesjonelle og klienten (Leer-Salvesen, 2015).

Leer-Salvesen refererer til en studie hvor Walsh med flere i 2008 og O'Toole med flere i 1999 tar for seg meldinger som blir sendt til barnevernet. De konkluderte med at meldingene varierte systematisk med detaljer i casene og at lærerens meldinger «is largely influenced by the type and seriousness of the act» (O'Toole i Leer-Salvese, 2015:17). Det er flere studier som viser at det er mer sannsynlig at seksuelt misbruk av barn blir meldt til barnevernet enn annet fysisk misbruk (Leer-Salvesen, 2015). En studie gjennomført av Stølsvik og Hellum (2011) hvor de forsket på hvordan skole- og barnehageansatte resonnerer i forhold til meldeplikten til barnevernet om seksuelle overgrep. De stiller spørsmålet «i hvilken grad har meldepliktens eksistens betydning for om og hva meldepliktige foretar seg?» (Stølsvik og Hellum, 2011:63). De kom frem til at meldepliktige ikke vurderte en sak ut i fra meldepliktens ordlyd. Det virket som de profesjonelle var kjent med plikten til å melde i fra, men det konkrete innholdet og tolkningen av bestemmelsen i forhold til terskelvurdering. Flere av informantene i studien deres etterlyste mer kunnskap og rapporter om et tema som sjelden eller aldri var oppe til diskusjon i personalet. Stølsvik og Hellum (2011) skriver at meldeplikten skal tjene sin hensikt og være en sikkerhet for barna, må det sees nærmere på både pliktens og utforming og hvordan man kan sørge for at meldepliktige har kunnskap om meldepliktens innhold. Ett funn hos Stølsvik og Hellum var at jo mer erfaring og eldre lærerne eller barnehageansatte var, hadde betydning for hvordan de håndterte situasjonene. Jo eldre de profesjonelle var, desto større var også sjansen for at sakene ikke ble meldt videre. De forholdt seg mer passivt eller tok saken opp direkte med foreldrene. Dette synes Stølsvik og Hellum (2011) var overraskende og urovekkende, da de forventet det ville være motsatt. De tenkte at den enkelte kunne ha større trygghet og bredere kunnskap og erfaringsgrunnlag til å håndtere vanskelige situasjoner sammenlignet med yngre og mer uerfarne. Et annet interessant funn er at tilliten til barnevernet var lav hos informantene. Informantene beskrev om tidligere erfaringer hvor barnet ikke hadde fått det noe bedre, og i noen tilfeller fått det verre. De profesjonelle opplevde at saker ble henlagt uten kommunikasjon og samarbeid mellom instansen og barneverntjenesten. I tillegg mente informantene at tilliten mellom instansene og familien eller hjemmet ble ødelagt etter en sak ble meldt (Stølsvik og Hellum, 2011).

## Profesjonsetikk

Kunnskapsrapporten som ble laget etter KUPP konkluderte med at det er behov for flere systematiske studier av læreres profesjonsetiske dilemmaer (Eritsland, 2014). Pionerene i norsk kontekst var Trygve Bergem (1993) og Gunnel Colnerud (1995) med sine empiriske undersøkelser av henholdsvis yrkesetiske holdninger i lærerutdanningen og læreres yrkesetiske konflikter i grunnskolen (Leer-Salvesen, 2015). Internasjonalt finnes det også lærerforskning, et eksempel på det er Fritz Oser og Wolfgang Althof som har laget en typologi over beslutningsstrategier læreren har, som de har basert på 60 kvalitative intervjuer om moralske dilemmaer. Typologien oppsummerte fem måter å løse moralske konfliktsituasjoner, hvor læreren:

1. Unngår problemet og nekter ansvar for å løse det
2. Delegerer løsningen av problemet til kollegaer, administrasjon eller ledelse
3. Løser problemet på egenhånd, ofte på en spontan og så lettvindt måte som mulig
4. Prøver å balanserer ulike etiske prinsipper å finne en løsning som er best for eleven
5. Handler som i punkt fire, men læreren velger å involvere de som er berørt av situasjonen.

Oser og Althof kalte denne tilnærmingen en *fullstendig diskurs* (Oser og Althof i Leer-Salvesen, 2015:15).

De to første kaller Oser og Althof for *avoiding*, og her unngår profesjonsutøveren å ta ansvar for å løse en sak. Den andre posisjonen kalte de for *putting security first or delegation*. Det som kjennetegner denne er at lærerne skyver ansvaret for å ta beslutninger over på andre, ofte ledelsen, rektor, skolen administrasjon, foreldre eller andre kollegaer. Oser og Althof påpeker at en slik involvering av andre først og fremst er karakterisert av at læreren overfører eller delegerer sitt profesjonelle ansvar. De argumenterer for at en slik overføring

av ansvar i kompliserte situasjoner, kan forventes at lærerne som gjør dette definerer seg som instruktører (Leer-Salvesen, 2015).

En vid forståelse av etikk må omfatte både det gode og rette. Det gode innebærer hva etikk dreier seg om, og det rette refererer ofte til en etikk som er opptatt av prinsipper og regler som kan rettferdiggjøre valgene og handlingene man tar i etiske dilemmaer. Det gode liv, den gode læreren, og den gode skolen dreier seg mer om rett handling. Med en så vid forståelse av etikk, åpner det opp for at alt kan ha et etisk perspektiv. Det betyr likevel ikke at «alt er etikk», men at etiske perspektiver, sammen med andre, ikke kan utelukkes i utgangspunktet (Afdal, 2018). Det er vanlig å gi en snever definisjon på etikk, ofte begrenses den til å handle om prinsipper og menneskets atferd, altså «det rette». Andre definisjoner på etikk dreier seg gjerne om rasjonelle og bevisste vurderinger og valg. Problemet med denne definisjonen er ikke at etikken kan være rasjonell og handle om omsorg, men at etikken avgrenses til dette. Etikken kan være rasjonell og relasjonell, men den må ikke være det (Afdal, 2018). «I mange bidrag som diskuterer profesjon og verdier, innsnevres etikk normativt på den ene eller den andre måten» (Afdal, 2018:223). En innsnevring som dette fungerer dårlig i empiriske analyser.

De siste årene har det skjedd to ting parallelt. For det første utformes læreplanen med testbare mål, og for det andre er det blitt utviklet et regime med testing innen utdanningssektoren, som kan registrere om målene nås. Derfor kan vi si at det gode kan gi et tall (Afdal, 2014:31). Dette er ikke nytt, Jeremy Bentham (1748-1832) som regnes som utilitarismens grunnlegger, ga det gode også et tall. Utilitarisme kommer fra ordet utility, som på norsk oversettes til nytte. Det er ikke nytte som er det endelige målet for det gode, men lykke som er det endelige gode. Lykke er egenverdi, fordi «lykke er det gode som ikke kan begrunnes i noe annet, men som begrunner andre goder» (Afdal, 2014:31). Bentham sier at lykke er som lyst minus smerte. Altså finner vi ikke det menneskelige gode i menneskets fornuft eller tenkning. Det menneskelige gode finner vi, ifølge Bentham, i

mennesket som naturvesen, og det vil derfor være det samme for alle mennesker i alle kulturer til alle tider (Afdal, 2014).

Det nyttige, og gode er det som gir mest lyst og minst smerte. «Det utilitaristiske prinsipp formuleres ofte som størst mulig lykke for størst mulig antall» (Afdal, 2014:32). Altså er målet for en handling å få mest mulig lykke for alle som er involverte. Utilitarisme er altså ingen egoistisk etikk i en snever forstand. Senere utgaver av utilitarismen kalles for *konsekvensetikk*. I konsekvensetikken finnes det andre goder en lykke. I noen utgaver vil man ha flere alternative goder, eventuelt hierarkier av verdier. Man må finne de mest effektive midlene for å fremme et gitt mål, et gitt gode. Her dreier det seg om en instrumentell rasjonalitet. Utilitarisme og konsekvensetikk er teorier innenfor det som kalles for *teleologisk* etikk (Afdal, 2014).

En annen måte å tenke etikk på er gjennom regler og prinsipper, nærmere bestemt pliktetikk og regeletikk. Konsekvensetikken er opptatt av målet og av de mest effektive midlene for å nå målet, er plikt- og regeletikk opptatt av midlet og reglene for midlet. Midlet kan oversettes med handlinger, for enkelthetens skyld. Regel- og pliktetikk er opptatt av hva som er det rette og av hva som er rett handling – ofte uavhengig av hva som blir konsekvensen. Her spør man om reglene og prinsippene for å ta det rette valget (Afdal, 2014).

Profesjonelle lærere må vite hva profesjonsetikk er, og de må kunne plassere profesjonsetikken i forhold til etiske teorier, allmenmoral, plikter og ansvar som yrkesutøvere. Profesjonsetikken fungerer som en gren i etikken, den er en etikk på et avgrenset yrkesområde. Moralfilosofen Michael Bayles definerer profesjonsetikken slik «alle oppgaver som involverer etikk og verdier i yrkesrollen, og som veileder profesjonelle i deres yrkesutøvelse» (Ohnstad, 2010:20). Bayles viser til hvordan profesjonsetiske normer henger sammen med allmenne normer i samfunnet. Han mener at noen profesjoner trenger en



spesiell profesjonsetikk fordi de profesjonelle ofte blir konfrontert med etiske dilemmaer og verdiproblemer. For eksempel kan lærere og skolens ledelse oppleve krav fra foreldre som er etisk vanskelige å håndtere, og som mange kan vurdere som feil å gjøre (Ohnstad, 2010).

Når man ser på hvordan ulike typer etikker er satt sammen kaller Afdal det for etiske logikker. Man ser på hvordan elementer i de ulike typene er satt sammen og hva de består av. Altså dreier det seg om etiske teorier, men på et abstrakt nivå. Afdal (2018) går gjennom fire etiske logikker for å forstå verdier og etikk som prosesser. Disse vil jeg kort presentere.

Den første logikken kaller han for prinsipp- eller regellogikk. Her er Kants etikk den mest kjente. Begrepet pliktetikk brukes også, men i denne sammenhengen sees det mer på hvordan menneskets etiske valg styres av regler og prinsipper. For eksempel hvis en lærer står overfor det etiske dilemmaet på hvem i klassen han skal bruke mest tid på å hjelpe de neste ukene, da må han avklare hvilke prinsipper og regler som er gyldige for hans valg. Det er flere ulike prinsipper og regler som kan være aktuelle, for eksempel elevenes rettigheter. Noen regler og prinsipper kan gi elevene like forutsetninger for læring og kunnskap, i den forstand at elevene prioriteres ulikt ved at svakere elever får mer hjelp. Noen ganger blir det lik fordeling av tid på alle elevene (Afdal, 2018).

Når man handler, eller når man skal begrunne sine handlinger, bruker man prinsipper og regler. Det er viktig i et fellesskap at man ikke handler ut i fra egne private regler, altså er det viktig at skolen har kartlagt hvilke prinsipper og regler som gjelder.

Den andre etiske logikken kaller Afdal for instrumentell logikk, det er en mål-middel-logikk, hvor den etiske handlingen bestemmes av målet som er satt og av middelet som er mest effektivt for å virkeliggjøre målet. Denne etikk logikken er moralfilosofisk og knyttet til

utilitarisme, størst lykke for flest mulig, er det utilitaristiske prinsippet. Denne måten å tenke på kalles for konsekvensetikk. Altså er det avgjørende hvilke konsekvenser de ulike handlingsvalgene får, ikke om de er i samsvar med reglene eller prinsippene. Ved instrumentell logikk vil man altså maksimere frem det som er et godt resultat (Afdal, 2018). Det er finnes flere måter å definere hva som er et godt resultat. Klassisk utilitarisme lagte en teori om lykke som lyst minus smerte. I skolesammenheng kan et godt resultat være så god score på PISA-test som mulig. «En instrumentell logikk leter altså etter handlingsalternativer og rutiner som kan maksimere det som defineres som det gode» (Afdal, 2018:225).

Karakterlogikken er den tredje etikken Afdal tar for seg. Karakterlogikken er forskjellig fra instrumentalisme ved at den har en videre forståelse av hva som er godt og hva som er etikk. Karakterlogikken er ikke opptatt av handlingsvalgene, men heller om menneskets karaktertrekk og utvikling om det gode liv. Verdier og etikk kan være en del av alt, og ikke bare begrenses til spesielle etiske spørsmål og dilemmaer. Da blandes verdier og etikk med for eksempel politikk, kunnskap, økonomi og juss (Afdal, 2018). Karakterlogikken hører hjemme i den dydsetiske tradisjon. Dyder er karaktertrekk ved mennesker som mot, rettferdighet måtehold og visdom. I pedagogikken er det en sammenheng mellom dydsetikk og tanken om dannelse. «Lærerens profesjonelle verdier er ikke primært knyttet til å gjøre rette etiske valg, men å utvikle seg til å bli gode mennesker» (Afdal, 2018:226). Schatzki kritiserer troen på at individer kan styre sine handlinger ved å sette målet først for så å finne midlene som kan nå disse målene. Han mener at menneskelig handling først og fremst er ureflekterte responser på bestemte situasjoner. Altså en læreres handling kan ikke analyseres bare som individuelle og kognitive valg, men som deltagende i ulike praksiser (Afdal, 2018).

Den fjerde og siste logikken Afdal tar for seg er relasjonslogikken. All etikk kan på en eller annen måte bli sett på som relasjonell. Det handler om menneskers relasjon til noen eller noe. Forskjellen mellom de andre og relasjonslogikk er at prinsipp-/regellokk, instrumentell

logikk og karakterlogikk henter de etiske ressursene fra andre steder, i for eksempel prinsipper, regler, verdier og dyder. Relasjonslogikkene finner sine ressurser i selve relasjonene. Reglene kan stå i veien for å se andres spesielle situasjon. Relasjonslogikken er dialogisk, det betyr at etikken blir til gjennom samtale med andre. For en lærer betyr en relasjonslogikk etisk sansing, det viktigste er ikke å finne på regler, mål og karakter, men heller å se og høre enkeltelevene (Afdal, 2018).

I 2009 startet utdanningsforbundet prosessen med å utvikle en etisk plattform for læreprofesjonene, «Utdanningsforbundet vil forankre og synliggjøre våre verdier, rettigheter og plikter som førskolelærere, lærere eller ledere gjennom å utarbeide yrkesetiske retningslinjer» stod det i vedtaket fra landsstyremøtet i 2009 (Afdal, 2014:90). Begrunnelsen for å utvikle en profesjonsetiske plattform var å:

- Videreutvikle etisk forsvarlig praksis i barnehage og skole.
- Fremme felles ansvar for beslutninger, slik at ikke førskolelærere, lærere og ledere blir stående alene i møte med dilemmaer og vanskelige valg i yrkeshverdagen.
- Høyne tilliten mellom profesjonen og samfunnet.
- I større grad stå for, og begrunne valgene vi tar (Afdal, 2014:91).

Den profesjonsetiske plattformens hensikt ble tidlig formulert. «Spørsmålet er med andre ord ikke om den profesjonsetiske plattformen skal være retningsgivende og forpliktende eller ei, men på hvilken måte vi mener at plattformen bør være retningsgivende og hva slags retning og hvilke type forpliktelser vi mener det er mest hensiktsmessig å forfekte» (Afdal, 2014:99). Den profesjonsetiske plattformen har noen sentrale og grunnleggende verdier, men den bør også være i bevegelse og under diskusjon (Afdal, 2014).

For å belyse etiske dilemmaer knyttet til taushet og meldeplikt trenger man den profesjonsetiske plattformen. For det første, å utvikle etisk forsvarlig praksis i barnehage og skole er viktig for å kunne ivareta elevene. For det andre å fremme felles ansvar for å ta beslutninger, slik at ikke lærere og ledere blir stående alene i møte med dilemmaer og vanskelige valg i yrkeshverdagen. Dette gir frihet til å stole mer på inntrykkene man får i et miljø. I studien til Stølsvik og Hellum (2011) som viser at jo eldre lærerne er jo lengre tid tok det før saker ble meldt til barnevernet. Dette er noe den etiske plattformen forhåpentligvis forebygger. For det tredje vil den etiske plattformen høyne tilliten mellom profesjonen og samfunnet. Og for det fjerde vil den bidra til i større grad stå for, og begrunne de valgene profesjonsutøveren står overfor.

### **«Lærerethos»**

Oser drøfter begrepet «lærerethos», han skiller mellom instrumentell og etisk rasjonalitet. Han betrakter disse rasjonalitetsformene for «kognitive regelsystemer». Den didaktiske rasjonaliteten er en klar instrumentell karakter og funksjon, fordi det i første omgang er mål- / middelorientert. Den er festet i en gyldig pedagogisk tenkning, som har vært gjenstand for en individuell tolkning og bearbeiding. Det er ikke slik at lærerens ansvar er begrenset til skolehverdagens generelle vurderingen av hvilke virkemidler som kan medvirke realisering til en bestemt målsetting. Derfor må lærere også være i stand til å kunne gi gyldige etiske begrunnelser for sine prioriteringer, for veivalg og den måten han eller hun utformer læringsmiljøet på. Læreren skal kunne vurdere hva som kan tjene hver enkelt elev best ut i fra en helthetsvurdering av elevens behov. Læreren skal være rettferdig overfor sine elever, og noen ganger kan han eller hun forsvare det å bruke mer tid med en elev ut i fra omsorgshensyn. «Den yrkesetiske rasjonalitetens viktigste funksjon er å søke etter gyldige etiske begrunnelser for de overveielser, beslutninger og valg som legges til grunn for lærerens handling i klasserommet» (Bergem, 1993:36). Utformingen av den yrkesetiske rasjonalitet blir påvirket av den enkeltes erfaringer, kunnskaper og verdioppfatninger vil den få en unik utforming av hver enkelt lærer. Noen stiller store krav til lærerens pedagogiske innsikt og hennes didaktiske kunnskaper og ferdigheter. Andre kan utfordre på en spesiell

måte til at læreren skal evne mer generell yrkesetisk refleksjon (Bergem, 1993). I Bergems studie finner han ut at lærerutdannerne forbinder begrepet yrkesetikk med den enkelte lærers respekt, eller mangel på respekt, for de bestemmelsene som er nedfelt i lov og reglement (Bergem, 1993).

### **De profesjonelles overlevelsesstrategier**

Som vi har sett sier Bergem at lærere må kunne begrunne de etiske valgene de tar. Og en del av lærerens profesjon og skjønn handler om å overleve de utfordringene man møter på i skolehverdagen, derfor vil jeg ta for meg Kari Killéns (2004) overlevelsesstrategier i de neste avsnittene.

Stølsvik og Hellum (2011) mener det er lite tvil om at profesjonelle synes det er utfordrende å møte barn som man er bekymret for eller som man vet har det vanskelig. Killén (2004) beskriver mekanismer som kan råde blant profesjonelle i møte med omsorgssvikt. Jeg vil ta utgangspunkt i noen av dem for å beskrive det «usynlige» som kan skje parallelt med det synlige arbeidet i forhold til barnet. Killén (2004) skriver om overlevelsesstrategier hos de profesjonelle, hun beskriver flere strategier, og jeg vil se nærmere på *bagatellisering*, *problemforflytning*, *projisering av utilstrekkelighet*, *distansering* og *ansvarsfraskrivelse*, og *normtenkning*. Disse strategiene vil passe til empirien i denne oppgaven.

#### *Bagatellisering*

Når man bagatelliserer så vil man overdrive det som er positivt og så toner man ned det som er negativt. «Ved å overse barnet kan vi beskytte oss selv mot å bli overveldet av andres smerte og ansvaret for å lindre den» (Jetlund i Killén 2004:76). Hun sier at når man bagatelliserer så vil også behandlingsplanene bli urealistiske, det blir «drømmeløsninger». Killén hevder at vi har en stor evne til å lukke øynene og bagatellisere barns lidelser.

### *Problemflytning*

Her viser Killén til situasjoner hvor de profesjonelle isteden for å ta tak i omsorgssviktsituasjonen, gjør den mindre, slik at det blir mer en praktisk utfordring som blir familiens hovedsak. Det er enklere å gjøre noe med et praktisk problem, enn omsorgssvikten, og da vil den profesjonelle sitte igjen med følelsen av at han eller hun har gjort en forskjell. For eksempel at en elev som blir fysisk og eller psykisk mishandlet, som har utviklet atferdsvansker, blant annet i klassesituasjonen, kan få tilbud om klassebytte. Og på denne måten blir omsorgssvikten omdefinert til et pedagogisk problem, og det egentlige problemet skyves bort. Killén hevder at profesjonelles bruk av denne strategien vil økes med ressursknapphet og lav prioritering.

### *Projisering av utilstrekkelighet*

I steden for å forholde seg til situasjonen som en faglig utfordring, har de profesjonelle lett for å forholde seg til det som deres personlige problem. Dersom de profesjonelle forholdt seg til det som et faglig problem, ville ikke begrensede resultater oppleves som personlige nederlag.

### *Distansering og ansvarsfraskrivelse*

Det kan oppstå et annet selvforsvar når profesjonelle distanserer seg fra saker som oppleves krevende eller som trigger negative følelser. Da kan profesjonelle henvise saken videre til andre for å selv slippe å ta tak i det.

### *Normtekning*

«Vi står i fare for å basere vårt arbeid mer eller mindre på egne normer og verdier» (Killén, 2004:80). Hun sier at det å besvare egne vurderinger av omsorgssvikt på egne normer betyr

at arbeidet utfordrer oss både på holdninger og følelser. Killén legger til at det har en sammenheng med mangelfulle og mangelfullt integrerte kunnskaper om foreldrene, barna og deres nettverk.

### *Rolleforvirring og rollebytte*

Profesjonelle har en tendens til å ta på seg andre roller når de har en mistanke om at noe ikke er bra. Man vil være sikker i sin sak før man melder i fra, og tar gjerne derfor på seg rollen som etterforsker og forhører også videre for å finne ut av om det er hold i mistankene. Etter lovforståelsen har de profesjonelle plikt til å melde i fra når de har grunn til å *tro* at noe er galt. Det i seg selv er vanskelig sier Killén (Killén, 2004). Killén (2004) legger vekt på at det er barneverntjenesten som skal foreta undersøkelser. Noe som kan være av stor betydning for om noe skjer, er om den enkelte som møter barna er i stand til å observere og vurdere barnets atferd som problematisk. Profesjonelle gjør egne vurderinger om de ønsker, tør eller orker å melde fra og hvilke ubehag det kan medføre.

Disse mekanismene og overlevelsesstrategiene som Killén peker på kan være med å prege profesjonelles vurderinger, holdninger og handlinger på irrasjonelt vis. Og vi ser at disse strategiene kan være medvirkende årsaker i de tilfellene hvor ansatte i skolen vegrer seg for å gå inn i problematikken knyttet til omsorgssvikt (Killén, 2004).

### **Skjønnsutøvelse**

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan profesjonelle utøver skjønn når de møter på vanskelige situasjoner, slik som å håndtere bekymringsmeldinger. Hva er profesjonelt skjønn, hva betyr det å utøve skjønn og hvilke rammer har lærere rundt skjønnsutøvelse? Profesjonsforskerne Harald Grimen og Anders Molander har pekt på at «på tross av skjønnets fremtredende rolle i idealtypiske modeller av profesjonalisme har

profesjonslitteraturen merkelig lite å si om begrepet skjønn» (Grimen og Molander, 2008:179). De fleste teoretikere legger vekt på at profesjonelt skjønn innebærer en myndighet til å ta beslutninger i en yrkesrolle, og at denne friheten er relativ til noen standarder (Leer-Salvesen, 2015:80).

### **Skjønnets kjennetegn**

Å utøve skjønn betyr at vi kommer frem til en beslutning ved å tenke, enten den er stor eller liten, omfattende eller enkel, med utgangspunkt i gitte holdepunkter. De beslutningene vi tar kan være både gode og dårlige. Det vil avhenge av hvilke hensyn vi tar eller hvilke parametere vi legger til grunn for vårt skjønn. Man kan enkelt si at det dreier seg om å bruke det vi har lært og det vi har erfart for å treffe en god beslutning (Garbo og Raugland, 2017).

Å være en god profesjonsutøver er å kunne reflektere og være oppmerksom rundt detaljene i enkeltsakene sier Leer-Salvesen (2015). De profesjonelle har arbeidsoppgaver som kan kjennetegnes ved at de er avgrensede, spesialister og har en ubestemt karakter. Denne ubestemtheten eller usikkerheten innebærer at det ofte ikke er klare grenser som kan tilsi hva som er rett handling under de bestemte situasjonene (Leer-Salvesen, 2015).

Garbo og Raugland skriver også om skjønnets som en usikkerhet. Og de sier at «skjønnetsutøvelse er å bruke hodet» (Garbo og Raugland, 2017:40). Det betyr å tenke seg om og forstå beslutningene på hva som er det beste å gjøre i bestemte situasjoner, hvor ikke alt kan planlegges på forhånd. Når en lærer går inn i et møte med en eller flere elever vil det alltid være en grad av usikkerhet knyttet til hva som kan skje videre. Den viktigste årsaken til det er fordi både læreren og eleven eller elevene er at møte er mellommenneskelig, dynamisk og relasjonelt fenomen. Også Harald Grimen og Anders Molander beskriver skjønnets kjennetegn. De beskriver det slik: «Skjønn er en form for praktisk resonnering, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete tilfeller, men hvor



holdepunktene er svake» (Grimen og Molander i Garbo og Raugland 2017:41). Videre skriver de at «Skjønnnet skal lukke kildene til ubestemthet» (Grimen og Molander i Garbo og Raugland 2017:41). Den som utøver skjønn vil kjenne på en ubestemthet. Noe ubestemthet må lukkes fordi beslutninger må tas, basert på den informasjonen og erfaringene skjønnsutøveren har. Hvis skjønnsutøveren føler stor grad av usikkerhet, anbefaler Garbo og Raugland (2017) at han eller hun bør konsultere det med andre før det trekkes en konklusjon.

### **Svakt eller sterkt skjønn?**

Ut fra Ronald Dworkins beskrivelse av svakt skjønn, kan det argumenteres for at lovteksten med dette angir noen bestemte hensyn profesjonsutøverne må ta stilling til for å vurdere om avvergeplikten inntreffer eller ikke. *Etter* at en lærer har fått en bekymring av en viss styrke for et barn, gir det derimot ikke mening å si at læreren utøver svakt skjønn. Når bekymringen er sterk, blir nemlig friheten til å utøve skjønn i den videre håndteringen av saken *erstattet av en plikt* til å melde til barnevernet (Lee-Salvsen 2015:246)

Dworkin skiller mellom to typer skjønn, det *sterke* og det *svake skjønn*. Jeg vil se nærmere på hva han legger i begrepet svakt skjønn fordi det kan være relevant for analysen min. I forhold til mine undersøkelser er det relevant å påpeke at meldeplikten pålegger, blant annet, lærere å melde alvorlige tilfeller av for eksempel omsorgssvikt og misbruk til barnevernet. Meldeplikten pålegger dermed profesjonsutøveren en plikt som omfatter ett bestemt handlingsvalg, men ofte er det i de uforutsette situasjonene læreren må ta avgjørelser. Det betyr at lærere handler etter det Dworkin kaller for svakt skjønn. Svakt skjønn handler om at profesjonsutøveren må ta hensyn til lover, regler og retningslinjer som ikke kan anvendes mekanisk, men krever bruk av egen dømmekraft (Dworkin, 2017). Sterkt skjønn handler om å ta avgjørelser ved å være bundet av bestemte standarder. Svakt skjønn er mindre bundet av standarder, og oppstår når standardene er vage og innebærer frihet til å velge mellom reelle handlingsalternativer. Dworkin mener at når man utøver skjønn er det

ofte snakk om svakt skjønn, selv om man ofte tror man har et sterkt skjønn. Selv om man tror man er frie til å ta beslutninger, er det sjelden tilfellet sier han (Dworkin, 1993 i Grimen og Molander, 2008). Av den grunn at man forpliktes av standarder (Dworkin, 1993 i Grimen og Molander, 2008:181-182). I forhold til min egen oppgave er det viktig å poengtere at meldeplikten gjør at læreren har en plikt til å sette taushetsplikten til side. Dworkin sikter også til tilfeller der profesjonsutøveres plikt er definert på standarder som allmennkunnskap, hvor man kan tolke den «beste løsningen» på forskjellige måter. En slik åpenhet i tolkning av retningslinjer gir læreren et visst handlingsrom (Dworkin, 2017).

Dworkins teorier har fått kritikk. Denis Gilligan argumenterer for at Dworkins teori kan gi et feilaktig bilde av at det eksisterer et skille mellom det åpne rommet for skjønnsutøvelsen på den ene siden og de omliggende hensynene og standardene på den andre siden. Hvor denne grensen befinner seg kan være vanskelig å se, sier Gilligan, og spesielt hvor de er uklare eller er i konflikt med hverandre. Denne grensen kan være vanskelig å trekke, mener Gilligan, spesielt hvor standardene har mangler, er vage eller er i konflikt med hverandre (Gilligan, 1986; Leer-Salvesen, 2015). Selv med denne kritikken, mener jeg at begrepet svakt skjønn gir de ressursene jeg trenger for å analysere læreres vurderinger av bekymringer og samarbeid med barnevernet. Lærere har både lovverk og styringsdokumenter som gir føringer på hvordan de skal ta hensyn til i skjønnsutøvelsen, men det er først når skjønnsutøvelsens rimelighet kan trekkes i tvil, for eksempel ved mistanke om brudd på meldeplikten, at lærerens beslutninger kan tas opp til vurdering eller overprøves av andre (Leer-Salvesen, 2015). Dworkins teori innebærer for det første at profesjonsutøverens skjønnsutøvelse må forholde seg til de rammene lovverket og samfunnsmandatet gir for yrkesutøvelsen. For det andre er skjønnsutøvelse noe man må kunne redegjør for overfor myndigheten som har laget standardene og gitt profesjonsutøverne handlingsrom.

Beslutningstagning og bruken av dømmekraft er vesentlige sider ved skjønnsutøvelsen (Leer-Salvesen, 2015). Selv om dette er vesentlige sider ved skjønnsutøvelsen, er det ikke for

læreren å fritt frem å ta avgjørelse etter eget hode. I følge Raugland (Brøyn, 2017) så innebærer bruk av skjønn at læreren i ettertid skal kunne forklare og forsvare de beslutningene som ble tatt, og da skal man kunne vise at man har tilfredsstilt de kravene som ligger bak en forsvarlig skjønnsmessig beslutning. Raugland nevner tre forutsetninger som må være på plass. For det første må kildene for beslutningene hentes fra oppdragsbeskrivelsen, der nest må det ha skjedd en bedømmelse av den som skal hjelpes. Det betyr at det skal ha vært en vurdering som tar utgangspunkt i individ og kontekst. Til slutt skal læreren ha drøftet saken med kollegaer før det er tatt en beslutning (Brøyn, 2017).

### **Det gode skjønn**

Det er flere som stiller spørsmålstegn til hva et godt skjønn er, to som svarer på dette er Garbo og Raugland (2017). De sier at det som kjennetegner et godt skjønn er en bevissthet rundt det oppdraget lærere har som skjønnsutøvere. Den kunnskapen de har både i det faglige og i helhet i relasjonen til elevene de har, og ikke minst at de kan gjøre rede for hvorfor de kom til den beslutningen de gjorde i den gitte situasjonen (Garbo og Raugland, 2017). Slik Garbo og Raugland beskriver det gode skjønn, kan vi koble det til Dworkins svake skjønn. Som vi har sett er det svake skjønn basert på å ta beslutninger ved bruk av egen dømmekraft, eller ved hjelp av allmenne normer. Og på samme måte skal det gode skjønn kunne begrunne for de beslutninger man tar i de ulike situasjonene.

Garbo og Raugland (2017) profesjonsforståelse bygger på at statusen som profesjonsutøver er en kontrakt med staten, eller storsamfunnet. På vegne av storsamfunnet, eller staten får profesjonene ansvar for å utføre tjenester, fordi de har en kompetanse som gjør dem i stand til det. Profesjonsutøverne, som et fellesskap, skal garantere for at de utfører oppgavene i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Når profesjonsutøvere har retten til å ta beslutninger, må de også kunne redegjøre overfor offentligheten for at deres beslutninger og handlinger leder til er gode.

## Trygghet

### Tillit

Profesjonsetikken handler om tillit til profesjonell yrkesutøvelse. Tilliten er ikke noe som kan kreves, den skapes i relasjon mellom lærer og elev, og mellom lærer og foreldre (Ohnstad, 2010).

Koblingen mellom tillit og profesjon er ikke like lett å gripe. De to viktigste perspektivene på forholdet mellom profesjon og tillit er hva tillitsgivere gjør, og hva tillit gjør i relasjonen mellom personer. Hva tillit gjør i relasjoner, bygger på hva tillitsgiverne gjør, nemlig det å overlate noe til andres varetekt i god tro. Men det er ikke alltid slik at det tillitsgiverne gjør har den forventede virkningen (Molander og Terum red., 2008:197). Det største kjennetegnet på tillit er fravær av forholdsregler. «Den som får fortrolig informasjon, får også skjønnsbasert beslutningsmakt» (Grimen, 2008:198). Niklas Luhmann sier at å vise tillit er et vågestykke, fordi makt kan misbrukes, og man har ingen garanti for at den som har mulighet til å misbruke, den gjør det (Molander og Terum red., 2008:198).

Noe av det viktigste, men også vanskeligste med tillit til profesjonelle er at tilliten kan gjengjeldes med makt (Molander og Terum red., 2008:198). Tillit kan danne en relasjon som gir mulighet til at egne meninger slår igjennom. På den måten kan en persons tillit bli maktbasen til en annen (Molander og Terum red., 2008:198).

Å gi et presist innhold på begrepet tillit er vanskelig. Å ha tillit til noen likner på det fenomenet vi sikter til når vi sier at vi stoler på noen. Tillit krever en viss type kontekst eller strukturelt grunnlag som bidrar til en viss orden eller systematikk. Å se for seg en tillitsrelasjon i en totalt kaotisk verden kan være vanskelig. Men når det snakkes om tillit

mellom personer og sosiale fenomener som er skapt av personer, er grunnlaget for denne at personene oppfører seg på en *ordnet og forutsigbar måte* (Lorentzen, 2005) Grimen skriver:

Personer som handlar i institusjonelle kontekstar, syner at dei er pålitelige mellom anna ved å utføre rutinar på ein adekvat eller god måte, utan at dei nødvendigvis har det å vera påliteleg som eit mål med handlingane sine (Lorentzen, 2005:56).

Dette krever imidlertid at samfunnet har grunn til å tro at rutinene blir utført på en god måte, eller bedre, at de selv faktisk er i stand til å undersøke, eller få informasjon om at dette er tilfelle. I den grad det er mulig å sjekke om rutinene blir utført på en god måte, er grunnlaget for tilliten mulig å evaluere.

### **Tilknytningsteori**

Ofte forstår man lærer-elev-relasjon ut i fra det psykologiske behovet vi har for å knytte oss til andre mennesker gjennom nære relasjoner. Denne forståelsen er forankret i tilknytningsteorien. I denne sammenhengen blir tilknytningsteorien ment som et perspektiv som gir forståelse av selve lærer-elev-relasjonen. Når en lærer sliter med relasjoner til enkeltelever kan tilknytningsprosesser bidra til å øke innsikten i hvorfor vanskelighetene har oppstått (Drugli, 2012).

Tilknytningsteorien er utviklet av Mary Ainsworth og John Bowlby. Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd mellom mennesker. Det er godt bevist at mennesker trenger sosiale relasjoner, det påvirker helsen ved at de influerer på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering. Alle har det behovet om å være i nære sosiale relasjoner med andre. For barn og unge må dette behovet møtes i hjemmet og i skolen (Drugli, 2012).

Elever som trives, føler seg trygge, de har en god relasjon til læreren sin og vil være bedre rustet til å utvikle seg på skolen. Tilknytningsatferd blir ofte aktivert hos elevene når de føler seg utrygge, er redde, utsettes for fare og så videre. I slike situasjoner trenger elever i alle aldre å ha en trygg voksen som gir dem støtte. Ofte er dette en lærer (Drugli, 2012).

I følge Bergin og Bergin har tilknytning to hovedfunksjoner i klassen. Tilknytningen mellom lærer og elev vil gjøre elevene trygge, dette vil føre til frigjøring av elevenes energi til læring og utforskning. For det andre vil elevenes tilknytning danne et viktig grunnlag for deres sosialisering. Elever som har gode relasjoner til læreren vil se på læreren som en god rollemodell når det gjelder atferd og verdier (Drugli, 2012).

I 1999 gjorde Howes og Ritchie en studie med ca. 3000 barn for å undersøke tilknytningsmønstre mellom elever og lærere. De fant fire mønstre som minner om tilknytningsmønstrene mellom foreldre og barn. *Trygg tilknytning*: elevene viste at de likte læreren, med for eksempel å gi en klem. De gikk til læreren når de trengte hjelp eller trøst. Elevene samarbeidet godt med læreren. Den andre er, *nesten trygg tilknytning*. Disse elevene viste noe unnvikende atferd men også noe trygg atferd overfor læreren. Lærerne vurderte ikke disse relasjonene som noe stort problem. *Unnvikende tilknytning*, her var elevene mer opptatt av utstyr og det som skjedde i klassen enn å ha kontakt med læreren og andre medelever. De henvendte seg lite til læreren, og de avviste ofte læreren når læreren kom for å hjelpe. De søkte ikke trøst, og kunne ofte trekke seg unna hvis læreren ønsket å trøste dem. Og til slutt *ambivalent tilknytning*, elevene her viste irritasjon overfor læreren uten noen synlig grunn. De kunne gråte, men var vanskelige å trøste. De var krevende i sin kontakt med læreren, men var ikke fornøyde da læreren forsøkte å respondere (Drugli, 2012:28)

Både med den unnvikende og ambivalente tilknytningen mellom lærer og elev kan det være et behov for at læreren får veiledning og støtte slik at samspillet mellom dem blir bedre. Hvis

dette ikke blir gjort, vil elevene mest sannsynlig miste mange muligheter for læring og utvikling i sitt samspill med læreren (Drugli, 2012).

Hvis en lærer skal bygge en trygg tilknytning med en elev som fra før har utrygge tilknytningsmønstre, kreves det at læreren forholder seg på en måte som gjør at eleven får nye samspillserfaringer. På den måten kan elevens gamle erfaringer erstattes med nye, dette er en prosessen som vil ta tid.

### **«Trygge rom»**

Robert Jackson (2017) har skrevet *Veivesere*, en anbefaling gitt av Europarådet. Dette er anbefalinger fra Europarådet som ble sendt til sine medlemsland om hvordan man kan fremme et trygt læringsmiljø eller *safe space*. I et trygt klasserom skal elevene kunne uttrykke sine synspunkter og posisjoner, selv om de er forskjellige fra lærerens eller medelevers. Europarådet sier likevel at det er viktig med noen grunnregler som alle forstår og som alle er enige om når det gjelder høflighet og følsomhet. På denne måten kan de sikre inkludering og respekt for andre (Jackson, 2017).

Europarådet foreslår anbefalingen om å sørge for «et trygt læringsrom, for å oppmuntre mennesker til å uttrykke seg selv uten frykt for å bli bedømt eller latterliggjort» (Jackson, 2017:47), når det gjelder de pedagogiske forutsetningene for å utforske mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn i skolen. Disse anbefalingene er i samsvar med Europarådets arbeid med menneskerettighetene, opplæring til demokratisk medborgerskap og interkulturell dialog. Et trygt klasserom er relevant for beslutningstakere like mye som for lærere, skolesamfunn og utdanningsinstitusjoner (Jackson, 2017).

En forskning som er gjort i USA (Holley og Steiner, 2005; Jackson, 2017:48) med studenter innen sosialt arbeid, viste at studentene identifiserte noen karakteristika for klasserom som ble opplevd som «trygge». Dette er det de kom frem til:

- Lærere burde være ikke-dømmende og nøytrale. Være komfortable med konflikt, være støttende og respektfulle.
- Medstudenter skal være ikke-dømmende, åpne for nye ideer, og kunne dele egne ideer og meninger.
- De selv: Studenter burde være åpne, aktiv deltagende, støttende og respektfulle mot andre.

(Holley og Steiner, 2005; Jackson, 2017:48)

Et stort flertall av de som ble spurt, sa det var viktig å skape et trygt klasserom, i tillegg til at de følte de lærte mer i slike klasserom. De fleste studentene la for det meste ansvaret på læreren for å kunne skape et trygt klasserom, og de var ikke alltid bevisste på sin egen rolle i å skape eller forhindre at det skulle være trygt (Jackson, 2017). Det at studentene la ansvaret for at det skulle være et trygt læringsmiljø på læreren er interessant, og dette vil jeg komme tilbake til i analysen.

Forfatterne av denne studien konkluderte med at det var urealistisk at et klasserom kunne forventes å være trygt for alle studentene. Ifølge dem er det beste som kan skje er at rommene blir tryggere. Forfatterne anbefalte også at det lages elevutviklende retningslinjer for klasseromsdiskusjon, da kan elevene lære hva slags oppførsel og holdninger som forventes av dem.

De fleste ble også utfordret på områder som personlig utvikling og bevissthet. Studenter rapporterte at det var mer sannsynlig at de lærte om andre, utvidet egne synspunkter, økte selvbevissthet og utviklet effektive kommunikasjonsferdigheter i et trygt rom. De rapporterte



også at innholdet var mer "virkelig", "praktisk" og "erfaringsbasert" i et trygt læringsmiljø» (Jackson 2017:49).

Her ser vi at et flertall av studentene opplever at de lærer mer i klasserom hvor det er et trygt læringsmiljø. Studentene opplevde også at det de lærte i klasserommet var mer virkelig, praktisk og erfaringsbasert.

## Relasjon

Hvordan kan læreren skape gode relasjoner til elevene når skolen er preget av målstyring, et sosialt miljø med ulike kulturelle koder og i tillegg mange barn med ulike utfordringer? Ved hjelp av *epistemisk tillit*, skal jeg se nærmere på dette. Epistemisk tillit er et sammensatt begrep. Det peker på epistemologi, som betyr læren om hvordan kunnskap oppnås, og dreier seg om individets tillit og vilje til å ta imot ny kunnskap og oppleve den som relevant og brukbar. Når elevene har en trygg relasjon til læreren vil de kjenne på epistemisk tillit. En åpenhet og oppmerksomhet overfor kunnskapen læreren formidler. Dette tillitsforholdet åpner for elevenes læring. En lærer som har evnen til å være interessert i å se barnet innenfra vil fremme en trygg tilknytning. En lærer som også evner å forstå og se barn innenfra vil fremme epistemisk tillit i alle relasjoner, også de elevene som gjemmer seg. Dette vil gjøre at elevene er mer tilgjengelig for læring og beskjeder som kommer fra læreren (Barndtzæg, Torsteinson og Øiestad 2016).

Barn er avhengige av voksne, og barnets spontane tillit kommer til uttrykk til de voksenpersonene som tar seg av dem, og som vil gi barna det de trenger. Denne tilliten utvikler en grunntrygghet hos barnet som er nødvendig for dets utvikling. Etterhvert som barnet blir eldre vil denne tilliten avta, da det vil oppdage at ikke alle voksne alltid har rett, og de gjør seg egne erfaringer om livet (Bergem, 1993).

For å bygge en god tillit og relasjon til elevene må læreren bry seg om dem, vise interesse for hver enkelt elev, vise støtte og ha forventninger om utvikling. Når læreren klarer å bygge

denne relasjonene vil elevenes atferd og læringsresultater påvirkes positivt (Udir, 2016). En støttende lærere, bør være støttende både emosjonelt og faglig. Emosjonell støtte kan være å bli kjent med elevenes sosiale situasjon. Faglig støtte handler om at læreren viser interesse for at eleven skal mestre, og at de opprettholder motivasjonen for læring. Elevene trenger å vite hva læreren forventer av dem. Det må være en gjensidig respekt og tillit som gjør at lærer og elev kan være sammen om arbeidet som skal gjøres (Udir, 2016).

Garbo og Raugland (2017) sier at når elevene snakker om sine lærere, vil de ofte fortelle om hvordan de følte seg sett og forstått. Og dette viser hvor sentralt det relasjonelle er i læreryrket. Ekspertgruppa, (som har bestått av: Berit Askling, Thomas Dahl (leder), Kåre Heggen, Lise I. Kulbrandstad, Troun Lauvdal, Sølvi Mausethagen (sekretær), Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Frefrik W. Thue (Ekspertgruppa, 2017)) som ble satt sammen av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, skulle se på lærerrollen. De sier at læring skjer gjennom relasjonene, i det sosiale samspillet mellom lærere og elevene. Dette er en oppfatning som går tilbake til antikken da Sokrates gjennom dialog forløste kunnskap hos sine samtalepartnere. Det er også flere studier som fremhever lærerens arbeid med å skape og opprettholde gode relasjoner til elevenes læring. John Hatties peker på at det viktigste for at elevene skal lære er nettopp relasjonen til læreren. Han sier at dette er en relasjon som handler om kjærlighet i platonsk forstand, altså «en kjærlighet til kunnskap og en kjærlighet til elevene» (Ekspertgruppa, 2017:24). Videre sier ekspertene at mange fremstiller relasjonen i læreryrket som en motsetning til det faglige, men dette sier ekspertene ikke stemmer. De sier at relasjonen både påvirker og definerer undervisningen og læringen. Fordi kommunikasjonen i klasserommet, altså undervisningen, kvaliteten på relasjonen og mulighetene den skaper henger tett sammen. Og med det sier ekspertene at det å beherske både det relasjonelle, men også det faglige vil være det som sterkest kjennetegner lærerarbeidet og lærerrollen (Ekspertgruppa, 2017). Altså er læreryrket et relasjonelt yrke. For det første er læreren, som fagperson og som individ, et av elementene i den relasjonelle prosessen. Det andre elementet er hver enkeltelev. Det tredje og siste er det innholdsmessige som samhandlingen skal omhandle. Det viktigste verktøyet læreren har

er seg selv, å være lærer er å arbeide relasjonelt og kunne bruke, forstå og justere seg selv i samspill med andre. De tre elementene er vanskelige, og vanskelighetsgraden fra første til siste element er stigende. Å bli bedre til å mestre dette er viktige sider ved lærerens profesjonalisering. Å mestre dette kan ikke skje gjennom teoristudier alene, den erobres gjennom erfaringer og refleksjoner over erfaringene (Garbo og Raugland, 2017).

«Lærerens og ledelsens relasjonskompetanse er avgjørende for både elevenes læring, god vurderingspraksis og utvikling av læringsmiljø» (Udir, 2016).

Relasjons- og omsorgsteori er en måte å formatere det moralske og etiske på. «All omsorgsetikk er relasjonsetikk, men ikke all relasjonsetikk er omsorgsetikk» (Afdal, 2014:40). Ved mistanke om alvorlig omsorgssvikt som krever meldinger til barnevernet, har lærere plikt til å sende en bekymringsmelding til barnevernet, i følge Opplæringsloven (2018) §15-3. Det er vanskelig å definere begrepet omsorgssvikt, det finnes mange definisjoner på det. Bunkholdt og Sandbæk (2008) deler begrepet omsorgssvikt inn i hovedgrupper; *passiv fysisk mishandling* (Bunkholdt og Sandbæk 2008).

### **Profesjonelle normer**

Profesjonelle normer er en spesifisering av de mer universelle normene i samfunnet. For eksempel er det foreldrenes ansvar å ivareta barna, dette er ikke profesjonsetiske normer. Noen normer gjelder alle, mens noen gjelder for mennesker i spesielle roller, for eksempel ansvar som angår foreldre hører til foreldrerollen, og ikke til dem uten barn. Slike normer kalles for rollerelaterte normer. Rollerelaterte normer tilhører også profesjonsetikken, da refererer normene til personer i bestemte yrkesroller. Bayles viser til eksempler på verdier som har brede aspekter i samfunnet, men som også står sentralt innenfor lærerens profesjonsetikk. Disse er beskyttelse mot skade, frihet og selvbestemmelse, like muligheter og privatliv. Bayles mener at profesjonelle normer og verdier bør være i overenstemmelse

med vanlige samfunnsborgeres oppfatning av hvordan mennesker skal bli behandlet. Altså betyr det at hvis det forekommer avvik mellom profesjonsetiske normer og allmenne normer skal de kunne begrunnes ut i fra læreprofesjonenes samfunnsmessige oppgave (Ohnstad, 2010). I praksis innebærer det at læreren har mandat til å gjøre ting i skolen som ikke har samme legitimitet i samfunnet. Det kan være at læreren kan sende elevene ut i friminutt, selv om det er stygt vær. Læreren kan begrunne det med det er bra for elevene, de får pause fra undervisningen, frisk luft og mulighet for å bevege seg. Læreren har et samfunnsmandat som gir begrunnelser for dette. Læreren vet at når elevene får frisk luft så stimulerer det til bedre læring. Læreren handlinger og beslutninger begrunnes pedagogisk som godt for elevene, for deres læring og utvikling (Ohnstad, 2010).

### **Oppsummering**

I dette kapitlet startet jeg med å presentere tidligere forskning som er gjort innenfor oppgavens temafelt. Jeg delte kapitlet inn i tre deler, hvor jeg begynte med profesjonsetikk og så på Afdals etiske logikker. Videre tok jeg for meg lærerens skjønn, og sett på Dworkins teori om svakt og sterkt skjønn, i tillegg til Garbo og Raugland som ser på skjønnet som en usikkerhet og som prøver å gi et svar på hva det gode skjønn er. Til slutt har vi sett på trygghet, i form av tillit, i klasserommet med utgangspunkt i Europarådets forslag til «trygge rom» og hvordan lærere kan skape gode relasjoner ved hjelp av epistemisk tillit. Dette er en del av oppgavens teoretiske perspektiver, og vil bli brukt til å analysere og drøfte oppgavens empiriske materiale.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode. Utgangspunktet og tema for forskningen har vært veiledende for valget av metode. Oppgavens hensikt er å finne ut av hvordan meldeplikten kan gjøre det utfordrende for et godt samarbeid mellom lærere og barneverntjenesten. For å kunne svare på det har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervju. Jeg vil i det neste kapittelet presentere prosessene fra start til slutt.

Først vil jeg starte med å presentere og begrunne mitt forskningsdesign. Videre følger utvelgelsesprosessen av informantene i denne studien. Så vil jeg presentere utformingen av intervjuguiden og transkribering og analyse av intervjumaterialet. Der etter vil jeg se på studiens pålitelighet og gyldighet før jeg avslutter kapittelet med noen etiske refleksjoner.

### Forskningsdesignet

Johannesen m.fl. (2004) skriver at det er i en tidlig fase at det må tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Det er denne fasen som kalles forskningsdesign (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til min studie, med intervju som metode for datainnsamling. Jeg vil kort redegjøre for den kvalitative metodens særtrekk, før jeg går videre på hvordan prosessen med metode har vært. I kvalitativ forskning har forskeren med seg utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Det betyr at forskeren har antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder forskningen. Postholm (2010) sier det er tre begreper som representerer et innhold og som sier noe om kvalitativ forskning og rollen forskeren har i disse studiene. Disse begrepene er *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* (Postholm, 2010:33). Creswell og Denzin og Lincoln definerer kvalitativ forskning som en undersøkelse av menneskelige og/eller prosesser i deres naturlige omgivelser. Forskeren prøver å danne seg et helhetlig eller

komplekst bilde av informantenes perspektiver når det gjelder et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010:35).

En plan for kvalitative studier er aldri fastlagt på forhånd. Det er fordi forskeren tar hensyn til situasjonelle betingelser. I den kvalitative forskningsprosessen fokuserer forskeren på informantenes perspektiv, og det er dette som vil avgjøre om forskerens antagelser kan bekreftes, avkreftes, og nye forhold som forskeren ikke på forhånd hadde reflektert over, kan bringes inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2010).

### **Utvalget**

Ved bruk av kvalitativ metode er strategisk utvelgelse av informantene vanlig. Ved et slikt utvalg vil forskeren velge de informantene som trengs, slik at relevant og nødvendig data bli samlet inn (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:102). Jeg valgte å bruke *snøballmetoden* da jeg skulle finne informanter til studien. Ved bruk av snøballmetoden rekrutteres informantene ved å forhøre seg om hvilke personer som kan mye om det temaet som undersøkes, og som forskeren bør få kontakt med (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:105). Jeg valgte denne metoden fordi det kan være vanskelig å vite hvem fra barnevernet og skolen som har erfaring innenfor mitt felt.

Jeg har brukt snøballmetoden for å skaffe informanter. Den ene kontaktpersonen er mor til ei venninne, som jeg tilfeldigvis møtte da jeg var ute å handlet. Jeg fortalte om oppgaven, hun syntes det var veldig spennende og fortalte om kollegaer i barnevernet som hun tenkte kunne være gode kandidater til studien. Den andre kontaktpersonen er en bekjent som anbefalte de lærerne jeg endte opp med. En fordel ved å gjøre dette, er at det kan være lettere for disse personene å få informantene til å delta på intervju. Dette kan også bidra til å få informanter som er motivert og engasjert til å være med. Ett problem med dette er at jeg ikke kan vite hvem kontaktpersonen utelukker eller hvem hun/han velger å inkludere.

Resultatet ble fire informanter, to lærere og to barnevernspedagoger, hvor alle har god erfaring fra yrket sitt. Lærerne jeg har intervjuet har begge jobbet i ungdomsskolen i ca. 15 år. Eva gikk lærerskolen og har senere studert flere samfunnsvitenskapelige fag i tillegg til språk. William er adjunkt med opprykk og har mellomfagene KRLE og historie. Han har også flere samfunnsfag og språk. Noora har jobbet godt over fire år i barnevernet og er utdannet barnevernspedagog. Hun har en master i sosialt arbeid. Hun har hatt ulike roller i barnevernet, som betyr at hun har ulike erfaringer i fra det arbeidet. Siste informanten Sana har jobbet i barnevernet i syv år. Hun har også master i sosialt arbeid, og er utdannet barnevernspedagog.

Informantene er anonymisert. De har alle fått fiktive navn, som ikke kan knyttets til etnisitet eller religion. Navnene Eva, Noora, Sana og William har jeg valgt å gi dem med inspirasjon i fra den populære nettdramaserien SKAM laget av NRK P3 som gikk på TV i perioden 2015-2017 (Solum, 2019). Jeg ville gi informantene navn, men syntes det var vanskelig å bare velge tilfeldige navn. Jeg fikk en ide om å ta navn fra serien skam. Jeg valgte å bruke navn fra hovedkarakterene i serien. Fordelen ved å bruke disse navnene gjør at det er veldig tilfeldig hvem som får hvilke navn, og på den måten bevarer anonymitet. Ulempen ved å bruke disse navnene kan være at man blir farget av karakterene i fra serien. Ved å bruke navnet Sana, kan man assosiere til den sterke muslimske og feministiske karakteren. Og ved å bruke Noora og William kan man tenke at informantene har et forhold, slik som karakterene har i serien. Derfor er det viktig å poengtere at seriens karakterer ikke kan knyttes til informantene i denne studien.

## **Intervju**

### **Semi-strukturerte intervjuer**

Jeg valgte å benytte meg av semi-strukturerte intervju. Dette er en intervjuform som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, hvor spørsmål, temaer og

rekkefølge kan variere (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:133). I denne type intervju er spørsmålene som regel ment til å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon. Intervjuguiden kan i tillegg inneholde underpunkter eller underspørsmål for å kunne dekke eller utdype de forskjellige temaene. Vanligvis har en intervjuguide en bestemt rekkefølge på temaene, men denne kan endres hvis informanten begynner å snakke om et nytt tema. Et delvis strukturert intervju kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:135). Jeg ønsket å få svar på en rekke spørsmål som jeg på forhånd hadde sett for meg var viktige. Disse ble formulert ned til 14 overordnede spørsmål til lærerinformantene og 9 overordnede til barnevernspedagogene som skulle føre intervjuet fra start til slutt. Jeg hadde på forhånd lagt noen oppfølgingsspørsmål som jeg så for meg kunne passe, i tilfelle informantene kom til å svare kort på spørsmålene. Det opplevdes som en sikkerhet å ha en intervjuguide utformet på forhånd, som jeg kunne følge for å vite at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg ønsket. Samtidig er jeg bevisst på at mine spørsmål ikke nødvendigvis er det informantene ser på som viktig når det kommer til taushetsplikten og samarbeidet.

Det semi-strukturerte intervjuet er ifølge Johannesen m.fl. (2004) et intervju basert på intervjuguiden. Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som intervjueren skal gjennom i løpet av intervjuet. Temaene kommer fra forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:135).

Jeg mener at semi-strukturert intervju var den mest konstruktive formen for å innhente de dataene jeg trengte. Fordi dette ga meg muligheten til at samtalene kunne bli formelle i den grad jeg selv ønsket. Det kunne vært interessant å forske på dette gjennom observasjon som metode, da kunne man sett det fra et annet perspektiv. På grunn av ønsket om å høre hvordan de opplever samarbeidet og hvordan de forholder seg til taushetsplikten, har jeg



sett det som mest hensiktsmessig å gjøre kvalitative intervjuer. Og på den måten mener jeg at jeg vil få det mest hensiktsmessig resultatet i forhold til utgangspunktet for studien min.

## **Intervjuguide**

Før intervjuet fant sted hadde jeg på forhånd en intervjuguide (vedlegg 1). Det var viktig for meg at deltakerne følte seg trygge under intervjuet, og derfor ønsket jeg å starte med enkle faktaspørsmål som omhandlet dem. Før jeg gikk videre med mer kompliserte og delvis sensitive spørsmål. I følge Johannesen m.fl. bør slike spørsmål komme midt i intervjuet slik at man ikke forlater informantene i en negativ emosjonell tilstand. De anbefaler at man avslutter med følelsesmessig nøytrale spørsmål som roer ned en eventuell anspent stemning. Når intervjuet er ferdig bør det avrundes på en ryddig måte (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:137). For å få informantene til å snakke mer, benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål. Det er en strategi som kan brukes for å gå i dybden på ulike temaer (Postholm, 2010). Det var en utfordring å stille åpne spørsmål uten å lede informantene i en retning jeg ville. Jeg stilte spørsmål om de hadde hatt noe direkte kontakt med hverandres instanser og om de i så fall om de opplevde dette samarbeide som godt.

At intervjuene og intervjuguiden min var semi-strukturert, bidrar til å forhindre ledende spørsmål.

I intervjuguiden min hadde jeg med en case fra Ohnstad (2010:51), tanken var at informantene skulle få casen og reflektere rundt dilemmaet på hva som kunne være beste løsning. Casen ga ikke det jeg ønsket. Casens alvorlighetsgrad var såpass stor at alle informantene visste godt hva de skulle gjøre. Informantene reflekterte ikke så mye rundt casen, men ga heller konkrete svar hvor de var ganske samstemte i svarene sine. Det jeg kunne gjort annerledes var å ha flere caser, hvor alvorlighetsgraden ikke hadde vært like

tydelig. Men den ble en god avslutning, hvor informantene fikk vise hvordan de tenkte når slike situasjoner oppstår.

### **Gjennomføring av intervjuene**

For at informantene skulle føle seg trygge og komfortable, og forhåpentligvis være mer åpne, vil det være en fordel å gjennomføre intervjuene på et sted som informantene slapper av (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:138). Derfor lot jeg informantene velge hvor intervjuet skulle gjennomføres. Noen møtte jeg hjemme, andre på kontoret. Dette opplevde jeg som vellykket, da deltagerne hadde mye å komme med, mer en jeg hadde forventet. Å skape trygghet under intervjuet er viktig (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004). Derfor startet jeg intervjuet med å presentere meg selv og å informere om forskningen. Jeg hadde ikke gitt informantene spørsmål på forhånd kun en kort forklaring på hva jeg ønsket å forske på. Jeg forsøkte å opptre lyttende og positiv, samtidig uten å virke ledende. Ved behov stilte jeg oppfølgingsspørsmål.

Jeg ser i ettertid at jeg kan ha stilt informantene noen ledende spørsmål av og til da jeg var usikker på hva de mente. Når hensikten egentlig var å oppklare det jeg opplevde som uklart. For eksempel hvis det ble sagt at «det er jo veldig viktig». I stedet for å spørre «hva mener du med det?» eller «kan du utdype?» kunne jeg ta meg selv i å si «Ja, så du tenker at det burde være mer fokus på det?». Oppfølgingsspørsmål skal hjelpe forskeren til at informanten går i dybden på temaet (Postholm, 2010:80). Likevel opplevde jeg ikke at spørsmålene ble ledene, da de heller ble oppklarende. Det ble ikke noe negativ konsekvens av det da flyten i intervjuene gikk fint, det ble heller til å skape en god flyt i samtalen ved å vise at jeg fulgte med på det som ble sagt.

Selve intervjuet tok 30-60 minutter og ble tatt opp på båndopptaker.

## **Bearbeiding av data**

### **Transkribering**

Etter gjennomføring av intervjuene sitter man som forsker igjen med et inntrykk av hva informantene sa uten å huske alt i detalj. Det produseres mye data på kort tid under intervjuene. Det kan være vanskelig å se på disse med objektive øyner der og da. I gjennom transkriberingen utviklet jeg et nytt blikk på dataene som er samlet inn. Jeg fikk distansert meg til det som ble sagt gjennom å skrive det ned, på den måten kan forstyrrende førsteinntrykk bli av mindre betydning, og på samme tid blir jeg bedre kjent med materialet.

Intervjuene foregikk på en uke. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene da jeg var ferdig å intervju alle deltakerne. Jeg transkriberte ordrett, noe som resulterte i 31 sider med tekst (Calibri, str. 12, linjeavstand 1,5). Jeg kommenterte ikke lyder som «ehm», «hm» og «eh», jeg konkluderte ganske raskt i transkriberingsprosessen at dette ikke hadde avgjørende betydning for analysen, og valgte å kutte dem ut. Jeg var interessert i hva som ble sagt fremfor hvordan det ble sagt.

Etter at intervjuene ble transkribert og arbeidet med, sendte jeg det transkriberte intervjuet tilbake til den enkelte informant. Da fikk de mulighet til å kommentere, eller endre på ting som de mente var dårlig formulert.

### **Analyseprosessen**

I analysen av intervjuene gjennomførte jeg en fenomenologisk analyse (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:158). Ved bruk av en slik analyse er meningsinnholdet i datamaterialet fokuset for forskeren. Det er vanlig å organisere datamaterialet i kategorier som angis med kodeord for å få tak i meningsinnholdet. Disse kategoriene angir de ulike teamene som kommer opp i intervjuet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2004:158). For

å analysere meningsinnholdet, viser Johannesen m.fl. til fire hovedsteg (2004:158-159) som jeg benyttet meg av i analysen min.

Det første steget i analysen bestod av at jeg foretok en meningsfortetting av de transkriberte intervjuene. Jeg laget meg et dokument med sitater fra intervjuene som jeg så på som mest sentrale. Videre foretok jeg en koding av dette materialet hvor jeg brukte ulike farger for de ulike kategoriene. Koding er «nedbryting av en tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av ett eller flere nøkkelord til et teststykke» (Kvale og Brinkmann, 2015:355). Jeg brukte fargekoder for å markere ulike temaer og sortere sitater fra deltakerne. Jeg så etter gjennomgående tendenser i materialet og meningsbærende elementer. Dette var en god forberedelse til analysen.

Jeg forsøkte flere ganger å finne kategorier jeg ble fornøyd med og som fanget opp de nødvendige aspektene. De kategoriene jeg endte opp med var «barnets beste», «trygghet», «tillit», «felles opplevelser» og «samarbeid med hverandre». Disse ble valgt med utgangspunkt i hva jeg ønsker å si noe om på bakgrunn av forskningsspørsmålene og i kombinasjon med hva jeg anså som viktig for informantene. Etter kategoriprosessen hadde jeg fortsatt mye materiale og alt fikk ikke plass i oppgaven, naturligvis. Valgene for hva som ble med og hva som ble utelatt handlet om hva som ble gjentatt flere ganger, samtidig som jeg ville vise forskjeller mellom informantene. Dersom noe ble gjentatt av flere informanter har jeg valgt å understreke dette selv isteden for å sitere alle. Altså er det noen sitater som representerer flere av informantene.

Kvale og Brinkmann (2015) sier at det å analysere er å dele noe opp for å gjøre dataene oversiktlige. Forskeren skal ha et objektivt og nøytralt blikk på den transkriberte teksten for å hente meningsinnholdet i den, som også skal besvare forskningsspørsmålene (Kvale og

Brinkmann 2015). Derfor er det viktig at forskeren ikke tillegger deltakerne meninger eller snakker for dem, men prøver å forstå hva det betyr i lys av teorien.

### **Pålitelighet og gyldighet**

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap ofte i sammenheng med begrepene *objektivitet*, *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Kvale og Brinkmann, 2015:272). Disse begrepene er alternativer til validitet og reliabilitet i kvantitativ forskning (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2004). Det vil aldri være mulig å analysere datamaterialet hundre prosent representativ eller sant, selv om man som forsker ønsker å være så nøytral og objektiv som mulig (Nilssen, 2012:68). Jeg har vært bevisst på dette og har prøvd å ha en åpen tilnærming så langt det lar seg gjøre. Jeg har lyttet til og flere ganger gått gjennom de transkriberte intervjuene. Jeg har presentert sitater fra intervjuene og henvist til litteratur fra oppgaven, slik at leseren hele tiden kan forstå de konklusjonene som trekkes i oppgaven.

Det normale kriteriet på reliabilitet eller pålitelighet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette samsvarer ikke med logikken i kvalitative intervjuer (Postholm, 2010). I stede for å snakke om reliabilitet, har fenomenologiske forskere en tendens til å bruke begrepet *pålitelighet* som en mer hensiktsmessig term (Postholm, 2010:169). Det er også umulig å gjenta et intervju å få det samme resultatet som første gang, fordi informanten ikke kan repetere ordrett. Det kan være fordi han eller hun ikke husker hva som ble sagt, og delvis på grunn av den økte innsikten informanten fikk fra det første intervjuet.

Validitet eller gyldighet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2004:195). Man kan skille mellom ytre og indre validitet. Ytre validitet er å kunne ta resultatene fra studien i begrenset omfang og kunne generalisere

dette, på den måten kan studien regnes for å gjelde en større mengde data enn det studien undersøkte (Dahlum, 2019). Kvalitative metoder har ikke til hensikt å generalisere funn, men heller si noe om interessante tendenser i landskapet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2004). I min studie er altså ikke målet å generalisere men overføre kunnskap, ettersom hensikten er å få innsikt i hvordan instansene jobber sammen, men også å generere kunnskap og fortolkninger som kan brukes til å forstå hva som kan gjøre det vanskelig å jobbe med andre i andre yrker. Indre validitet dreier seg om muligheten en studie gir for at funnene kan forklares gjennom hypotesen (Dahlum, 2019).

### **Overførbarhet**

En ulempe ved kvalitativ studie er at den er vanskelig å reprodusere (Kvale og Brinkmann, 2015). Selv om dette ikke har vært mitt mål, vil man også få problemer med å generalisere i en slik studie. Det er viktig å presisere at gyldigheten gjelder for dette materialet, og forteller lite om hvordan resten av lærere og barnevernspedagoger jobber sammen. Til tross for dette gir denne studien noen tendenser som kan si noe om hvordan informantene opplever samarbeidet.

Noe som kan svekke denne studien er overførbarheten, fordi det vil være vanskelig å overføre funnene til tidligere studier, da det er lite dokumentert forskning (Leer-Salvesen, 2015:31). For å kunne sikre troverdighet av funnene kunne jeg stille oppfølgings spørsmål om jeg ble usikker på hva informanten egentlig sier. Jeg benyttet meg av denne formen for troverdighetssikring i intervjuene om jeg var usikker på noe, for å sikre forståelse både for min egen del men også for informantens.

## **Etiske refleksjoner**

På grunn av at jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene og fordi det var en mulighet for sensitiv informasjon som kunne komme frem i intervjuene måtte jeg melde forskningsprosjektet mitt inn til NSD. Etter mye frem og tilbake med NSD fikk jeg endelig klarsignal til å gjennomføre prosjektet og intervjuene. Grunnen til dette var fordi NSD forholdt seg kritiske til at informantene skulle dele egne erfaringer. Jeg måtte derfor gjøre endringer i forskningsdesignet for å sikre at personlige historier ikke skulle komme frem. Skulle det bli tilfellet, var det hensiktsmessig å anonymisere historiene.

Under transkriberingen ble lydfilene kryptert, og etter at alt var ferdig transkribert ble lydfilene slettet.

Et forskningsintervju er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, fordi det er forskeren som kontrollerer og definerer temaene og spørsmålene i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015:22). Dette var også en av grunnene til jeg valgte semi-strukturert intervju. Ved bruk av denne strukturen hindrer man styring i større grad av samtalen, og gjennom åpne spørsmål sørge for at informanten ikke trenger å snakke om emner han eller hun ikke er komfortable med.

Jeg vil legge til at William var veldig forsiktig i intervjuet. Som skyldes at han har hatt noen sensitive saker. Det er noen deler av intervjuet jeg ikke kan ta med for å beholde anonymiteten til William, og derved også noen av elevene hans.

Gjennomgående i intervjuene opplevde jeg at alle de fire informantene la til grunn at barnets beste var det viktigste. Jeg vil se videre på hva informantene legger i barnets beste i slutten av kapitlet.

## **Studiens begrensninger og videre forskning**

Det oppgaven ikke sier noe om, er elevenes opplevelse ved å være i kontakt med begge instansene. Vi har sett på hvordan lærere og barnevernsarbeidere opplever å jobbe sammen og dilemmaer rundt taushetsplikt og meldeplikt, det kunne også vært interessant å se dette fra elevenes side.

Jeg er innforstått med at svarene oppgaven gir ikke nødvendigvis kan generaliseres til å gjelde alle opplevelsene av samarbeid mellom lærere og barnevernet ettersom studien har et lite utvalg og empirisk materiale. Oppgaven kan derimot være med på å vise interessante tendenser til hvordan lærere og barnevernet jobber sammen. Og forhåpentligvis kan den være med til å bidra rundt debatten om hvordan samarbeidet faktisk er, slik at det kan bli enda bedre i fremtiden.

## **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for mitt valg av forskningsmetode. Jeg har vist hvorfor jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer for å gjennomføre studien. Jeg har begrunnet mitt forskningsdesign og vist hvordan utvelgelsesprosessen av informantene har foregått, i tillegg har jeg redegjort for intervjuguiden og måten intervjuene ble utført. Og til slutt har vi sett på studiens pålitelighet og gyldighet, og noen etiske forskningsrefleksjoner.



## 4 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere det empiriske materialet for denne studien. Funnene jeg har kommet frem til har utgangspunkt i de fire kvalitative intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har delt kapittelet inn i følgende kategorier. Disse kategoriene er: (i) trygghet for eleven, (ii) etter beste skjønn og (iii) barnets beste. Disse tre kategoriene er rammen for kapittelet og vil inneholde underkategorier som består av funn fra eget materialet.

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å besvare forskningsspørsmålene. Hvordan reflekterer Eva og William (lærerinformantene) rundt pliktene de står overfor i forhold til taushetsplikten og meldeplikten? Er det noe som kan hindre dem fra å melde til barnevernet? Hvordan opplever alle informantene å samarbeide med hverandre? Finnes det noen utfordringer her? Har informantene noen forslag til hvordan deres samarbeid kan bli enda bedre enn det er nå? Og hva betyr barnets beste for barnevernspedagogene og lærerne, og hva legger de i begrepet?

Det som presenteres og analyseres i det følgende kapittelet er transkriberinger av de fire intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har spurt informantene om hva som er bra og hva som er problematisk ved taushetsplikten og hva de anser som sine viktigste oppgaver og med mer (vedlegg 1). Jeg har sett på samarbeidet mellom skolen og barnevernet, og jeg har spurt alle informantene hva de tenker må til for at samarbeidet kan bli enda bedre enn det det er nå. Gjennomgående opplevde jeg at alle fire la til grunn at barnets beste var det viktigste. Jeg vil se videre på barnets beste betyr mot slutten av kapittelet.

## Trygghet for eleven

Denne delen tar utgangspunkt i hvordan lærerne forstår sin rolle i møte med taushetsplikt og meldeplikt. Dette kommer til å innebære både hvordan læreren oppfatter sin rolle når de møter på vanskelige situasjoner, relasjoner til elevene og tilliten Eva og William har til dem. Det vil også handle om trygghet, fordi det er noe som ofte kommer frem i intervjuet med Eva, og i intervjuet med William.

«Min viktigste oppgave [som lærer] er at jeg skal være en trygg voksenperson, drive en god klasseledelse slik at elevene føler seg trygge og føler seg sett slik at de kan få utnyttet sitt potensiale på en best mulig måte», sier Eva. Hun synliggjør at elevenes trygghet settes høyt, og anser det å skape denne tryggheten som svært viktig for at også elevene skal bli trygge på hverandre.

Eva er ikke alene om å hevde at trygghet er en viktig faktor for elevene, dette bekrefter William: «Elevene skal lære noe. Og de tingene som må være på plass for at de skal lære noe, er jo at de er trygge og de må være i et trygt klassemiljø. Læring er målet». William mener at dette er hans hovedoppgave.

Vi ser her at begge vektlegger trygghet som en viktig faktor når de snakker om deres oppgaver og rolle som lærer i et klasserom. De er begge enige om at læring er målet, med trygghet som et middel for å oppnå bedre læring. Det skal være trygt for elevene å være seg selv, og det skal være rom for elevene å prøve seg frem, selv om svarene ikke alltid er rett. Eva er spesielt opptatt av sin rolle som en trygg voksenperson og har høyt fokus på å skape en god relasjon til sine elever. Når Eva og William klarer å skape disse trygge rommene, vil de få en relasjon som i større grad skaper tillit hos elevene. Med andre ord høster et trygt klassemiljø gode relasjoner.

Det som Eva og William sier her samsvarer med Jacksons (2017) Veivisere, noe jeg viser i drøftingskapittelet. En studie som ble gjort i forbindelse med Jackson (2017) viser at et flertall av studentene som var med i studien opplevde at de lærte mer i klasserom hvor det var et trygt læringsmiljø. Eva og William jobber på denne måten: Relasjon først, så læring. I intervjuene nevner de ikke noe teori for måten de arbeider på, men at det er ut i fra skjønn og egne erfaringer etter mange år i klasserommet.

Denne tryggheten som nevnes kan også føre til større taushet hos lærerne. De får stadig vite om ting som er tøft og bekymringsfullt for elevene. De må da forholde seg til meldeplikten, og derfor melde det de får vite videre til barnevernet. «Etterhvert som en får relasjon med elevene får en vite ganske mye om elevene.. vanskelige ting.. alt egentlig». Her sier William at når han får bygget relasjoner med elevene så åpner de seg mer og mer til ham og forteller om det meste som foregår i livene deres, også vanskelige ting. Eva har opplevd at elever kommer og forteller henne noe som gjør at hun er nødt til å ta det videre. Da pleier hun å si til elevene at «jeg har lyst til å snakke med den og den om dette. Er det greit for deg?». Eva velger å gjøre det på denne måten fordi hun for det første ikke ønsker å miste tilliten hun har hos vedkommende, som forteller om noe vanskelig eller personlig. For det andre så mener hun at elevene har rett til å vite hvem som vet hva. Eva sier også at «hvis jeg går videre med noe som en elev har fortalt meg, snakker jeg alltid med eleven på forhånd slik at eleven vet hvem jeg snakker med. Slik at jeg ikke mister tilliten til eleven». Med andre ord er Eva redd for at eleven skal føle seg sviktet om hun forteller det videre uten å informere eleven om det. Eva ønsker å være en trygg voksenperson for elevene sine, og jeg opplever at det ligger en redsel for tillitsbrudd hos Eva. Ved å håndtere vanskelige saker på denne måten, viser Eva respekt for elevene og tilliten opprettholdes mellom dem.

Barnevernspedagogene Noora og Sana snakker ikke om trygghet for eleven på samme måte som lærerinformantene gjør. De snakker ofte om barnets beste, og derfor vil det som kan relateres til trygghet for eleven adresseres i delen om barnets best.

## **Tillit – taushet for hvem?**

For Eva og William er det viktig å ha god relasjon til elevene, men det er også viktig å ha tillit hos foreldre og foresatte og ha en god dialog med dem. Dette kommer jeg tilbake til senere i denne delen. Først vil jeg se på hva lærerne og barnevernspedagogene sier om taushetsplikt. William sier «Den betyr jo ganske mye, du får vite ganske mye om elevene.. Vi får vite ganske mye om elevene som vi ikke skal snakke med noen andre, så den betyr mye ja. Jeg vet ikke hva mer jeg kan si». Jeg opplever at William forstår at det er viktig at lærerne har en taushetsplikt. Som lærer får man vite mye om elevene, alt fra hvordan de har det hjemme, og sammen med venner, til det som angår livene og hverdagene til elevene rett og slett. William sier han ikke vet hva mer han kan si om taushetsplikten. Når han sier det, oppleves det kanskje som om han tar den som en selvfølge. Senere i intervjuet legger han til at «på skolene så er det som om det er noe som alle bare kan. Det er akkurat som det er en selvfølge». De snakker lite om taushetsplikten med kollegaer, og når de starter i ny jobb på skolen er det bare et skjema de skriver under på. På spørsmålet om taushetspliktens betydning i jobbsammenheng, svarte Eva annerledes enn de andre informantene svarte på spørsmålet om hva taushetsplikten betydde for dem i yrket sitt. Hun svarte isteden på hva den betyr for elevene hennes. Gjennomgående i intervjuet viser hun at hun har kontroll på hva taushetsplikten betyr for henne som lærer, og derfor at hun valgte å fokusere på hva den betyr for elevene. Det er interessant at Eva velger å fokusere på elevene her. Jeg opplever at hun er opptatt av at elevene skal kunne snakke med henne om vanskelige ting og vite at hun har en plikt som gjør at hun ikke kan snakke med hvem som helst om det. Opptil flere ganger forteller hun at hun er opptatt av hvem som får vite hva, og hvor hun utveksler informasjon med andre.

«Vi er forsiktig med at vi ikke snakker om elevsaker på personalrommet. Vi skiller det liksom. Når vi snakker om elevene er det på arbeidsrommet, eller annet lukket rom. Da har vi kontroll på hvem som er der» (Eva).

Det er tydelig for meg at hun vet hvordan hun skal håndtere taushetsplikten. Videre sier hun at fordelene med en taushetsplikt for elevene er at de er «trygge på at ting som skjer på skolen ikke kommer ut til andre. Det tenker jeg er veldig viktig at de skal føle seg trygge på at ting blir holdt der det skal være». Igjen tar Eva opp trygghet som en viktig faktor. Jeg opplever at hun ser på trygghet som mer enn at elevene skal lære noe i klasserommet, Eva er også opptatt av at de skal være trygge på henne som lærer slik at de kan komme til henne med vanskelige ting. Eva legger vekt på ønsket om å være en lærer som vil hjelpe elevene sine når de har det vanskelig.

«Jeg er jo også lærer for sønnen min sine kamerater. Og de har jeg kjent siden de var små, og sønnen min går på en annen skole, på grunn av skillelinjene. Og da tok jeg for meg de elevene med en gang helt i starten av året og forklarte de at jeg er mor til [Chris] og når vi er her [på skolen] er jeg læreren deres jeg har taushetsplikt, så det betyr at jeg ikke kommer til å snakke om dere hjemme, ingen positive ting eller negative ting. Og jeg kommer heller ikke til å snakke om sønnen min med dere når vi er på skolen. Det skiller jeg veldig. Da tror jeg de ble ganske trygge på at dette var greit liksom. Da var jeg læreren deres på skolen, og treffer jeg dem på gata eller hjemme da er jeg mor til kompisene deres. Og sånn praktisk så betyr det jo at vi må være veldig forsiktige selvfølgelig, vi må passe oss på hva vi sier til hvem» (Eva).

Her viser Eva et eksempel på hvor viktig det er for henne at alle elevene skal føle seg trygge med henne som lærer. I sitatet over forteller hun at kompisene til sønnen syntes det var vanskelig å vite hvor de hadde henne i starten, det ble en rollekonflikt for dem. Men da valgte hun å forklare dem at hun har en taushetsplikt på skolen som gjør at hun ikke kan og heller ikke kommer til å fortelle negative eller positive ting om guttene. Og når hun møter dem utenfor skolen skal hun være mor til sin sønn og ikke læreren deres.

William og Eva snakker ikke så mye om hva slags forhold de har til foreldre og foresatte. William sier at «det blir.. fort en samtale med foreldrene.. de må jo gjerne vite om dette [det

elevene kommer å forteller]. Og som regel er det jo helt, går det jo fint å snakke med foreldrene om det». William tar kontakt med foreldrene når elevene kommer og forteller om ting de synes kan være vanskelig. Han sier senere at han har som regel et godt forhold til foreldrene og derfor skjer det ofte at når han står i caser hvor det kunne vært en mulighet å melde i fra, så snakker han med foreldrene først. Han sier: «det er litt sånn caser hele tiden, men ikke slik at jeg har tenkt på barnevernet i og med at jeg har hatt et godt forhold til foreldre der hvor det ser ut som det fint kan ordnes bare sånn». Eva sier i intervjuet at «..også foreldrene involverer vi jo alt etter hva det gjelder selvfølgelig». Jeg forstår det slik at både Eva og William har et godt forhold til foreldre og foresatte. Eva sier blant annet at hun kan «gi litt råd til foreldrene» når hun har utviklingssamtaler med elever som har det litt vanskeligere.

### **Taushetsplikt**

Alle informantene forstår hva taushetsplikten inneholder. Men jeg oppfatter at Eva og William fremstår som usikre når det kommer til det juridiske ved den. Eva sier blant annet at:

Vi har ikke taushetsplikt for hverandre. Det er jeg egentlig litt usikker på faktisk om vi har. For det at vi som er et kollegium samarbeider jo, så hvis det er slik at vi har taushetsplikt overfor våre kollegaer så forstår jeg ikke, da begriper jeg ikke hvordan vi skal kunne gjøre en god jobb. Jeg tror ikke det. Jeg har alltid oppfattet det at vi har taushetsplikt ut.. hvis det er en taushetsplikt innad på skolen, hvordan vi skal kunne komme videre med det? Hvordan skal jeg få helsesøster til å følge opp en elev hvis hun ikke får vite hva eleven sliter med? Så hvis det er en lov der har jeg brutt den flere ganger (Eva).

Det er interessant at Eva begynner å tvile på om det er taushetsplikt innad i skolen. Det er slik at alle ansatte ved en skole har taushetsplikt, det innebærer både helsesøster, renholdere og vaktmester, selv om ikke alle nødvendigvis er i direkte kontakt med elevene.

Skulle det vært tilfellet at det var taushetsplikt mellom lærere og ledelsen på skolen, så opplever jeg det som positivt at Eva har «brutt» taushetsplikten opp til flere ganger. Da viser hun at hun bryr seg om elevene, og ønsker at de skal ha det bedre. Eva sier hun ikke kan forstå om det skulle vært en taushetsplikt mellom henne og kollegaene. Hvordan kan de gjøre en god jobb med elevene om de ikke kan snakke om dem?

William sier at når han begynte å jobbe som lærer var det nesten som en selvfølge at han skulle vite gangen i det som omhandler taushetsplikten. Det følte han også på studie. Han sier:

Jeg måtte finne ut litt ting selv, jeg visste jo hvert fall det om taushetsplikten når jeg begynte, selv om det bare var underforstått mer eller mindre, så har jeg aldri vært i tvil om det. Men jeg kunne godt tenke meg at i hvert fall som nyutdannet eller nyansatt at man kunne fått mer eller mindre et kurs (William).

Han måtte finne ut av ting selv, og han avslutter med at han skulle ønske han kunne fått et kurs hvor han fikk vite mer om hva taushetsplikten og meldeplikten faktisk innebærer. Slik jeg forstår William så skulle han ønsket at han fikk mer informasjon om hvordan ting blir gjort på skolen, for eksempel at han kan komme til ledelsen å søke råd og at han kan diskutere med andre lærere på trinnet. Likevel har han aldri vært i tvil på hva taushetsplikten går ut på, og han har alltid hatt kontroll på hva han kan si til hvem. Her kan det virke som om ledelsen ikke er bevisste på i informere nyansatte ved skolen om taushetsplikt og meldeplikt, og hvilke rutiner den gitte skolen har rundt dette.

Både Eva og William synes det kan være vanskelig å vite når de skal melde i fra. William sier at «..utgangspunktet er at man melder i fra en gang for mye enn en gang for lite». Eva sier

det slik «Jeg tenker alltid sånn generelt at det er bedre med litt for mye undersøkelse enn for lite.. Så jeg tenker vel egentlig at det ikke er for ofte det blir gjort tiltak det er vel heller motsatt». William og Eva er samkjørte i sine svar når det kommer til å melde i fra en gang for mye enn en gang for lite.

Eva sier også at hun forstår at barnevernet må ha en strengere taushetsplikt selv om hun synes det kan være frustrerende. Eva sier:

Jeg forstår jo at barnevernet må ha en taushetsplikt de også, det forstår jeg veldig godt.. Og hvis de ikke hadde hatt det hadde det gjerne vært vanskelig for ungdommene å åpne seg. Fordi de vet at uansett hvem jeg snakker med får alle andre vite det uansett. Så da hadde det gjerne hvert fall vært vanskelig å åpne seg (Eva).

Eva viser forståelse for hvorfor barnevernet har en strengere taushetsplikt enn den som skolen har. Og hun begrunner det med at taushetsplikten barnevernet har kan gjøre det enklere for ungdommene å åpne seg og fortelle hvordan de faktisk har det. Fordi da vet elevene at det stopper der, det er ingen i barnevernet som har en plikt til å fortelle det videre til noen.

Noora, en av barnevernspedagogene, er den av informantene som viser størst frustrasjon overfor taushetsplikten. Da hun ofte bruker lyder som «arh», «åh» også videre når hun snakker om den. I tillegg synes hun den ofte kan være i veien for det beste for barna og ungdommene hun omgår. Opp til flere ganger i intervjuet tar hun opp taushetsplikten som et hinder for både et godt samarbeid med andre instanser, men også som et hinder for det beste for barna. Hun sier:



Arh, den taushetsplikten altså. Den gjør arbeidet utfordrende, men så beskytter den jo rettssikkerheten til familiene.. taushetsplikten barneverntjenesten har.. strengere taushetsplikt enn skolene.. det gjør.. arbeidet kanskje mer utfordrende fordi barneverntjenesten har ikke lov å gi alle opplysninger (Noora).

Noora viser frustrasjon overfor taushetsplikten, men hun påpeker også at den er viktig. Den er der for å sikre familiene. Hun påpeker også at taushetsplikten i barnevernet er strengere enn den er på skolene. Dette synes Noora kan være utfordrende, nettopp fordi da kan hun ikke gi videre den informasjonen hun besitter, selv om hun kan ha lyst til å fortelle det til skolen. Noora legger også til at «det er viktig at vi har taushetsplikt, men den begrenser det en del også». Det som Noora sier her samsvarer med det Sana (barnevernspedagog) sier om taushetsplikten:

Den betyr jo ganske mye, og den kan jo og være veldig utfordrende til tider, sånn med tanke på for eksempel samarbeid.. Også sitter jo vi med såpass mye informasjon at vi må styre hva slags informasjon som skal ut og ikke ut.. så sitter jo vi og verner om [barnet] (Sana).

Vi ser at Sana er enig med Noora når det kommer til at taushetsplikten kan være utfordrende, også i forhold til å samarbeide med andre instanser. Hun forteller at de har mye informasjon om barna og ungdommene, og det er de som styrer hva de kan si videre til for eksempel skolen og hva de ikke kan si. Hun legger til at de som jobber i barnevernet skal verne om barnet. Noora sier at taushetsplikten er der for rettssikkerheten til familien, og det er dette Sana viser til når hun sier at de skal verne barnet.

Det virker som om alle informantene er innforstått med hva taushetsplikten innebærer, selv om ikke alle har full innsikt når det gjelder det juridiske rundt den. Eva og William er enige i at det er bedre å melde fra for mye enn for lite. Her opplever jeg at de setter barnets beste i

fokus, de viser også til at de ikke kan vite helt sikkert hvordan elevene deres har det, og derfor ønsker de heller å melde i fra en gang for mye. Noora og Sana ser at barnevernets taushetsplikt er større enn hva den er for skolene og utfordringene det kan medføre. Noora sier blant annet at det «.. kan være frustrerende for andre samarbeidsinstanser.. jeg tenker at det er viktig vi har taushetsplikt, men det begrenser det en del også». Vi ser at barnevernet er opptatt av at lærerne skal melde inn bekymringene sine, slik at de kan hjelpe de barna og ungdommene som trenger det. Barnevernet kan ikke melde sakene selv, og blir derfor mottakere av innmeldingene. Det er lærerne som melder i fra, men Eva og William i dette tilfelle er veldig opptatt av at taushetsplikten skal opprettholdes. Dette kan gjøre det vanskelig for dem å melde i fra. Videre kan det fører til at lærerne prøver å «fikse» problemet selv. Det kan tenkes at det er slik fordi, Eva og William ønsker å opprettholde tillit hos elevene og de foresatte. Informantene viser med dette at de har ulike roller. Altså det virker til at taushet er viktig for lærerne mens barnevernet er opptatt av at lærerne skal melde i fra. I den neste delen av dette kapittelet skal vi se på samarbeidet mellom instansene.

### **Oppsummering**

Så langt har jeg skrevet at både Eva og William ser på sin viktigste oppgave er å lage et trygt miljø for elevene, slik at de kan lære mest mulig. De har mange års erfaring i skolen, og har opplevd at det må være et trygt miljø og klasserom for at elevene skal oppnå læring. Elevene skal få lov til å prøve seg frem, gjøre feil og lære av det. Eva er svært opptatt av at lærere skal være oppmerksomme på hvem de forteller hva til, om elevene og ikke minst hvor det blir fortalt. Vi ser også at Eva og William har gode relasjon til foreldre og foresatte til elevene. Før de melder i fra så har de gjerne dialog med hjemmet, i håp om å finne en løsning sammen før det blir en eventuell sak.

Dette er interessant med tanke på videre i presentasjonen i dette kapittelet, der Noora viser frustrasjon overfor at foreldre kan stå i veien for et godt samarbeid mellom skolen og

barnevernet, og Sana tror at lærere bruker lang tid på melde i fra, fordi de er redde for hva som skjer med relasjonen til hjemmet etter en eventuell melding. Dette kommer jeg tilbake til i delen om barnets beste.

### **Etter beste skjønn**

I denne delen tar jeg utgangspunkt i hvordan lærere og barnevernsarbeidere opplever det å samarbeide med hverandre. Det vil handle om hvilke oppgaver de ulike instansene har, hvordan de jobber sammen, hvilke hensyn de må ta. Noe som var felles for informantene var at de alle ønsket det beste for barnet. Jeg vil se på hva de legger i begrepet barnets beste, og hvordan de jobber for å klare det.

### **Informasjonsgiver**

Når lærere får vite om ting som er tøft eller bekymringsfullt fra elevene, må de forholde seg til meldeplikten og videreformidle det de får vite til noen andre, for eksempel til ledelsen og så til barnevernet. Eva har opplevd noen ganger at elever kommer og forteller henne ting som gjør at hun er nødt til å ta det videre. Da pleier hun å si til elevene at «jeg har lyst til å snakke med den og den om dette. Er det greit for deg?» Eva velger å gjøre det slik, fordi hun for det første ikke ønsker å miste tilliten hos eleven som har kommet og fortalt henne noe som er vanskelig å fortelle. For det andre mener hun eleven har rett til å vite hvem som vet hva. Eva er redd for at eleven skal føle seg sviktet om hun forteller det videre uten å informere eleven om det. I tillegg så ønsker Eva å være en trygg voksenperson for elevene sine, som vi har sett tidligere i dette kapitlet, og ved å være så åpen om prosessen, så vil elevene fortsatt ha tilliten til henne.

Eva har flere ganger måttet melde elevsaker til barnevernet. Når man melder en sak til barnevernet er det et skjema som fylles ut.

Det er omfattende skjemaer, hvor man skal beskrive elevene på alle muliges slags ting. Jeg synes noen ganger at det er vanskelig å fylle ut. Det er mange ganger jeg ikke føler jeg kan svare på alt som står der. Så det blir på en måte etter beste *skjønn* så sender jeg inn, og så hører jeg ikke noe mer om det (Eva).

Leer-Salvesen sier at god profesjonsutøvelse krever refleksjon og oppmerksomhet rundt detaljene i enkeltsaker (Leer-Salvesen, 2015:81). Som jeg skrev om i teorikapittelet snakker Dworkin om *svakt skjønn*. Vi ser at lærere tilhører Dworkins svake skjønn. Det er fordi lærere ikke har noen mekanisk hjelp til å finne ut hva som er best, med unntak av meldeplikten. Fordi læreren må bruke egen dømmekraft, er det svakt skjønn i følge han. Det ser vi her med Eva som fyller ut meldeskjema etter beste skjønn, hun synes det er vanskelig og må bruke sin egen dømmekraft til å fylle ut de omfattende skjemaene. I tillegg til å bruke egen dømmekraft, sier Dworkin at profesjonsutøvere kan tolke «beste løsning» forskjellig, og på den måten handler etter det han kaller svakt skjønn. Noe som stemmer overens med det vi skal se på hos Eva og William senere i dette kapittelet. Å utøve skjønn viser at man kommer frem til en løsning ved å tenke.

Eva sier at «Mitt inntrykk er at vi avgir informasjon også får vi ikke vite noe mer etterpå». Eva opplever at det er lærerne som gir informasjon og at de ikke får tilbakemeldinger etter en sak er meldt inn til barnevernet. Noe som Sana bekrefter når hun sier «de [lærerne] sitter på en måte som informasjonsgivere». Så legger hun til «jeg skulle nok ønske at vi kunne være mye mer kjapp i tilbakemelding. Skolen blir på en måte en av veldig mange distanser som er med på å gi et bilde». Her forteller Sana at barnevernet er treige i prosessen med å gi tilbakemeldinger, og så sier hun at skolen blir en av mange de skal gi tilbakemeldinger til.

Tre av informantene snakker om at mye av jobben som omhandler taushetsplikt og meldeplikt handler om skjønn. Da jeg spurte Eva om hun følte seg utrustet til å jobbe med saker som omhandlet meldinger til barnevernet, svarte hun at det er noe hun har måttet gjøre flere ganger, men at det var vanskelig å fylle inn papirene fordi de er så omfattende og hun ikke er sikker på om hun kan svare på det som står der. Hun sier «så det blir på en måte etter det beste skjønn». Da jeg spurte William om det var noe han ville legge til i slutten av intervjuet, svarte han: «Det er jo litt vanskelig, og det går jo en del på skjønn, hva og når man skal melde i fra». Mens Sana svarer at det er «veldig sånn skjønnsbasert» i forhold til om hun noen gang hadde vurdert å bryte taushetsplikten. Her ser vi at begge yrkene bruker skjønn aktivt i sin yrkesutøvelse, og stiller spørsmål ved hva er best for barnet eller ungdommen.

Selv om Eva har sendt flere meldinger til barnevernet, har hun lite erfaring rundt det å samarbeide med barnevernet. Hun har kun opplevd én gang å ha direkte kontakt med dem. Hun har vært med en elev til avhør på Barnehuset<sup>1</sup>.

Det Eva forteller i intervjuet om samarbeidet hun har hatt med barneverntjenesten, er fra denne hendelsen hvor hun var med eleven på politiavhør. Hun sier:

Både med måten vi ble tatt i mot på.. måten han ble fulgt opp på var både respektfull og trygg og god.. Jeg fikk en del informasjon da jeg var på Barnehuset der, om hvorfor de var bekymret og hvorfor saken var kommet så langt. Da fikk jeg vite at det var en del oppdragervold og lite grensesetting, lite oppfølging.. men jeg fikk ikke vite noe mer etter intervjuene med eleven, om det var kommet frem til noe nytt, eller om hvilke tiltak som ble satt inn (Eva).

---

<sup>11</sup> Statens Barnehus. Er en plass for barn som utsettes for vold og seksuell misbruk. Det er en del av politiet, og det styres av politimesteren i politidistriktet barnehuset er lokalisert. Tanken er at politiet skal komme til barna for avhør og ikke at barna skal komme til politistasjonen. De arbeider under to prinsipper, hensynet til barnets beste og rettssikkerhet for de involverte (Bufdir, 2016). Det finnes flere barnehus i Norge.

Med andre ord så følte Eva at hun og eleven ble godt ivaretatt på Barnehuset. Der fikk hun vite mye om eleven som hun ikke visste fra før. Hun opplevde at informasjonen hun fikk på Barnehuset var til hjelp. Hun opplevde at det var lettere å vite hvordan hun skulle håndtere eleven på skolen, men også hvordan hun skulle ordlegge seg og forholde seg til foreldrene under foreldremøtene. Eva sier videre:

At det var oppdragervold visste jeg ikke, men at det var lite grensesetting og lite oppfølging visste jeg jo, fordi jeg hadde oppdaget det. Og jeg snakket med foreldrene om det allerede.. Og det var jo nyttig for meg å vite [om volden], fordi da kunne jeg jo ha det i bakhodet når jeg snakket med foreldrene på utviklingssamtaler og slik. Gi litt råd til foreldrene, dette var jo en familie som kom fra et annet land. Det er jo sikkert litt kulturforskjeller også (Eva).

Den informasjonen Eva fikk da hun var på Barnehuset valgte hun å bruke til ikke bare å hjelpe eleven, men foreldrene også. Hun var mer observant på hva hun fortalte dem, slik at eleven ikke skulle få kjeft når eleven kom hjem. Hun brukte også informasjonen til å tilrettelegge for eleven på skolen. Når Eva og eleven ikke lenger var på Barnehuset, fikk hun heller ikke mer informasjon om hva som skjedde videre. Dette er hun ikke alene om. William har liknende opplevelser, han har i sine femten år som lærer også kun hatt ett tett samarbeid med barnevernet. Det var en veldig spesiell sak, og jeg vil se på hvordan William opplevde dette samarbeidet. For å bevare anonymitet kan jeg ikke være detaljert om denne saken. William sier:

Jeg fikk egentlig ikke så mye informasjon av Barnevernet, og når jeg oppsøkte barnevernet så snakket jeg om de tingene jeg hadde fått vite via eleven og da ble det jo sånn sett bekreftet, det jeg visste hvert fall. Jeg tror ikke, det kan være vanskelig å huske, men husker ikke at jeg fikk så mye informasjon om saken. Men jeg hadde jo i utgangspunkt fått vite det meste (William).

Med andre ord så fikk han den informasjonen han trengte, men ikke fra barnevernet. Det var eleven selv som sa hva som skjedde videre og hva hun trengte og ønsket av tilrettelegging på skolen. Derimot kunne barnevernet bekrefte den informasjonen William hadde fått fra eleven. I et lignende tilfelle sier Sana at «da skal taushetsplikten være høyt fremme. Hva som sies og ikke.. det er jo mange faktorer som vil påvirke her». Hun sier også at «det kan hende at situasjoner og ting som oppstår kan bekreftes/avkreftes av saksbehandler.» (Sana). Det er altså i spesielle saker en slik praksis kan tas i bruk.

William forteller om en annen opplevelse han hadde med barnevernet. Det var en elevsak hvor eleven hadde flere atferdsvansker, og hjemmet ikke var et «problem». De meldte det til barnevernet på grunn av ekstreme atferdsvansker. William forteller om prosessen:

Å melde inn var egentlig bare en formalitet fordi det var så voldsomt at vi på en måte måtte det uansett egentlig. Også kom barnevernet på banen egentlig først etter at ting hadde roet seg helt ned igjen. De kom voldsomt sent, de kom jo mange måneder etterpå.. Jeg vet ikke om vi kan purre på slikt (William).

Slik jeg opplever det William sier her er at han ikke har tillit til at barnevernet kommer til å ta saken på alvor. Det virker mest som han meldte saken til barnevernet fordi det skulle se riktig ut på papirene. Da er det ingen som kan ta han eller skolen på det i senere tid. Ansvarer blir flyttet over til barnevernet. I tillegg til dette, er William usikker på lovverket eller ikke er helt inne i det formelle, ettersom han kunne ha purret på barnevernet. Eller er det en måte å omskrive at han ikke fulgte det opp? Han sier også senere i intervjuet at «det som ikke er gøy er mye av dette dokumentasjon og, vi har jo blitt slike arkivarer nå». Jeg merker at William er misfornøyd, og ikke trives med alle lovene han må forholde seg til, blant annet å melde saker til barnevernet. Det kan også være den manglende «alvorlighetsgraden» av saken som gjør at det ikke følges opp. Det kan tenkes at enkelte

saker ikke blir vurdert til å være alvorlig nok, og blir dermed henlagt. At barnevernet brukte så lang tid til å komme inn på banen opplevde William som frustrerende. Da barnevernet først kom på banen tok de direkte kontakt med ham. Det at lærere ikke vet de kan purre på en anmeldelse er noe Noora tar opp i intervjuet. Hun sier det er flere lærere som ikke har nok informasjon om hvordan de jobber i barnevernet. Videre sier hun:

Jeg tenker nok at det handler nok om at skoler har for lite informasjon om barnevernet generelt. Og hvordan barnevernet fungerer og hvilke rett skolene har, for de har jo rett til å ringe, purre og mase. Og det gjør de ikke, fordi vil ikke mase eller være til bry. Vet ikke at en ja. Har lov å være på, mange synes nok det er ubehagelig, og venter på en tilbakemelding, også kommer gjerne ikke tilbakemeldingen (Noora).

Her forteller Noora at mange skoler har for lite informasjon om hvordan barnevernet fungerer. Hun sier også at flere lærere og skoler venter på tilbakemeldinger som gjerne ikke kommer. Da blir det slik at de lærerne som ikke ringer og purre på elevsaker, eller har meldt inn elevsaker hvor bekymringen ikke har like stor alvorlighetsgrad legges nederst i bunken. Derfor kan lærere som Eva og William oppleve at de ikke får noen tilbakemelding. En lærer burde kunne sende inn en bekymring og forvente å få svar innen rimelig tid, og ikke flere måneder etterpå, slik som i Williams tilfelle. Det vil ta mye tid og energi om lærere skal purre på barnevernet med både tanke på hvor mange elever de har og at alle elevene skal føle seg sett.

At barnevernet må ta det akutte først er forståelig. Noora sier at «barnevernsarbeidere er super travle og da blir det slik at vi tar det akutte først. Så de som ringer og mase får mest tilbakemelding.. det burde ikke være slik, men slik er realiteten». Med dette bekrefter Noora at saker hvor alvorlighetsgraden ikke er stor nok heller ikke blir prioritert. Hva betyr det for



barnets beste når de som ringer og purrer, er de som kommer først i bunka? Kanskje burde det vært en annen ordning i barnevernet på akkurat dette?

### **Lite direkte kontakt**

Hverken Eva eller William har hatt noe særlig direkte samarbeid med barnevernet, til tross for at de begge har jobbet i skolen i litt over 15 år. Selv om de har hatt lite direkte kontakt har de gjort seg opp noen tanker rundt det å samarbeide med barnevernet. «Jeg skulle ønske vi fikk mer tilbakemeldinger.. jo mer vi vet om elevene jo mer kan vi ivareta elevene. Jo mindre jeg vet, jo mindre kan jeg ivareta dem» (Eva). Eva sier her at når hun ikke forstår eller får innblikk i hvorfor en elev plutselig kan endre atferd, er det ikke lett å tilrettelegge eller vite helt hvordan man skal håndtere situasjonene som kan oppstå. Hvis hun får informasjon som kan hjelpe henne til å møte eleven på den beste måten vil det være bedre både for henne som lærer men også for eleven å være på skolen og i klasserommet.

Jeg opplever ofte at det er jeg som tar kontakt med skoler og ber om informasjon på grunn av nå tenker jeg at vi må samle trådene. For eksempel og oppdatere hvordan det ligger an [på skolen] og skolen skal jo på en måte jobbe ut fra at de skal få ungens hverdag til å være grei på skolen. (Sana)

Sana føler hun må ta ansvar for å samle de ulike instansene. Og hun skulle ønske at skolen kunne tatt litt mer ansvar på dette området. Og hun tror ikke skolene vet hvordan de i barnevernet jobber, noe Noora også påpeker i sitt intervju. Selv om Sana sier hun føler hun må samle trådene, så opplever hun likevel at samarbeidet for det meste er bra. I slike tilfeller Sana snakker om her er det samarbeid som allerede er påbegynt, det er allerede en dialog med skolen. Jeg opplever likevel at hun ikke gir skolen noen informasjon tilbake ut i fra det hun sier i intervjuet. Hun sier at skolen skal jobbe for at elevene skal få en bra hverdag på skolen. «Det er ikke alltid at vi sitter med sånne avgjørende råd om hvordan de [skolen og

lærere] skal gjøre det. De er jo de flinkeste til å gjøre jobben» (Sana). At barnevernet ikke alltid sitter på avgjørende råd er nok riktig, likevel mener Sana at skolen er flinkere til å være rundt elevene og snakke med dem, og derfor trenger ikke barnevernet å komme med de avgjørende rådene.

Jeg opplever vel egentlig veldig bra samarbeid, de er jo veldig opptatt av å se ungen, og de ser jo ungen på skolen. Der ser jo ikke vi ungen sånn at det, de har jo et helt annet innblikk i hvordan ungen fungerer der da. Og jeg opplever at de virkelig ser ungen (Sana).

Sana ser at lærerne hun har samarbeidet med virkelig ser elevene sine, og bryr seg om dem. Hun er også innforstått med at lærerne ser og møter elevene på en annen måte enn hun selv gjør. Fordi lærerne møter ungdommene hver dag. Og vil derfor ha en annen relasjon til dem enn en barnevernspedagog de møter av og til.

Barnevernet har noe som heter ansvarsgruppemøter. Barnevernet innkaller til møte sammen med både hjem og skole, gjerne med kontaktlærer og ledelse. Sana forteller at hun opplever at skolen forventer at barnevernet skal komme med en løsning, og si hva de skal gjøre. «Vi sitter jo på mye myndighet til å bestemme ulike ting.. og det blir liksom slik at man fort tenker at barnevernet bestemmer». «Jeg føler det er varierende om hvor mye skolen vet om hvordan vi jobber og hva vi faktisk kan gjøre» sier Sana. Det som er interessant her er at skolen og barneverntjenesten ikke jobber som et team. Det som Sana opplever er at skolen forventer at barneverntjenesten sitter med fasiten eller en løsning for å hjelpe barna og ungdommene. Samtidig har hun egne forventninger til skolen og systemet der, ettersom skolen kjenner til situasjonen og barnet bedre enn henne. Hun mener at skolen også må prøve å komme frem til en løsning for å hjelpe elevene.

Vi ser at Sana og Eva er uenige, Eva sier at dess mindre hun vet, jo vanskeligere er det for henne å hjelpe elevene. Eva ønsker å vite slik at hun kan møte og tilrettelegge på en god måte til de elevene som trenger det hjelp. I tillegg vil hun føle at hun gjør en bedre jobb når hun kan møte og hjelpe elevene som trenger det.

### **Både og..**

Alle informantene er enige om at når de først har kontakt er samarbeidet for det meste godt mellom instansene. Noora opplever samarbeidet med skolen som et:

Både og, stort sett er samarbeidet godt.. Vi opplever at mange er frustrerte.. fordi de opplever det som enveis kommunikasjon. Fordi de gir masse informasjon til oss fordi de har en plikt til det, og så opplever de ofte at de får veldig lite tilbake igjen (Noora).

Noora forteller at mange er frustrerte på barnevernet. Lærere og andre føler de ikke får informasjon tilbake og det blir en enveis kommunikasjon. Og det er som Noora sier fordi de har en plikt til å melde i fra.

Noora forteller videre at samarbeidet er godt med skoler hvor foreldrene har samtykket til at de kan utveksle informasjon med hverandre. «Alt krever jo samtykke. Så hvis foreldrene ikke samtykker til det, kan vi ikke ha det [utveksle informasjon med skolen]». Når foreldre og foresatte gir samtykke, kan barnevernet og skolen utveksle informasjon uten at taushetsplikten hindrer det. Og da oppleves samarbeidet som bra sier Noora. Når hun er i saker hvor foreldre eller foresatte ikke samtykker, sier hun: «Og det er der jeg mener at taushetsplikten er et hinder for godt samarbeid, fordi lærere blir frustrerte fordi de gir masse informasjon men får ingenting tilbake. Så blir det liksom frustrasjon på systemet at ting tar lang tid» Altså synes Noora at taushetsplikten kan bli et hinder for at de på tvers av

instansene kan ha et best mulig samarbeid. Her forteller Noora hvorfor prosessene i barnevernet kan ta tid. De trenger samtykke fra foreldrene. Hun sier også at lærere blir frustrerte fordi de ikke får informasjon om hva som skjer, og dermed ikke vet hva de skal gjøre. Og i stedet for å bli frustrerte på foreldre og foresatte blir de frustrerte på systemet.

Noora sier at det finnes andre årsaker til at samarbeidet kan hindres. Hun sier: «Ofte tror jeg ikke skoler vet helt at de kan spør om det [samtykke]. Spør om samtykke av foreldrene om det er greit at vi utveksler informasjon og at vi lager et vedtak på det». Her legger Noora skylden på skolen for at samarbeidet ikke alltid er like bra. Hun sier skolen ikke har nok informasjon om barnevernet, samtidig legger hun ansvaret på skolen for at foreldrene skal samtykket til at instansene kan jobbe tett sammen.

Eva sier at «Mitt inntrykk er at vi avgir informasjon også får vi ikke vite noe mer etterpå». Eva opplever at det er lærerne som gir informasjon og at de ikke får tilbakemeldinger etter en sak er meldt inn til barnevernet. Som vi har sett sier Noora at lærere er frustrerte fordi de opplever at de gir, men ikke får. Her ser vi at Eva og Noora er enige om at lærere gir informasjon og får lite tilbake. Videre sier Eva at:

Jeg tenker nok sånn generelt sett.. jo bedre informasjon i mellom etatene jo bedre er det. Men så ser jeg jo også ulempen det kan medføre, det kommer jo veldig an på hvem som får informasjonen også og sånn (Eva).

Tidligere har Eva sagt at jo mer hun vet jo bedre føler hun at hun kan ivareta elevene. Her sier hun at hun tror samarbeidet mellom instansene også vil være bedre om de gi mer informasjon til hverandre, og ikke bare den ene veien. Samtidig ser hun at det kan medføre ulemper, og hun sier det handler mye om hvem som får vite hva.

Eva sier at «vi får kun vite det foreldrene selv velger å fortelle.. Ofte er jo.. foreldrene problemet. De forteller jo det de vil fortelle». Her ser vi hvordan foreldre kan være et hinder for samarbeidet slik som Noora sier.

I denne delen har vi sett på hvordan barnevernet og skolen samarbeider. Ett av funnene er at de ikke jobber på team med hverandre. Informantene er frustrerte på hverandre, og lærerne føler de er informasjonsgivere som ikke får noe tilbake, de opplever å være utenfor i samarbeidet. Mens barnevernspedagogene føler de må samle instansene for å få den informasjonen de trenger. Sana sier også at lærerne eller skolen tror barnevernet sitter på en fasit, fordi de har mest informasjon om saken. Dette er noe hun avkrefter og hun sier videre at det er lærerne som møter elevene hver dag og det er de som er best på å faktisk møte dem. Både Eva og William opplever at de ikke klarer å møte elevene på den beste måten når de ikke vet hva eleven gjennomgår hjemme, eller med seg selv. Jeg vil også legge til at barnevernspedagogene var de som hadde mest å komme med når det gjaldt samarbeid. Det skyldes nok at lærerne jeg intervjuet ikke hadde så mye erfaring med barnevernet, og at Sana og Noora er ansatt i barnevernet og forholder seg til et større området, og derfor flere skoler, lærere og barn og ungdom.

Alle informantene ser også ut til å legge mye av ansvaret til et godt samarbeid på foreldrene. Noe som kan stemme, med tanke på at foreldre og foresatte må samtykke for at de kan snakke sammen uten at taushetsplikten hindrer dem. Ofte er det jo foreldrene som kan være «problemet» slik som Eva sier. De fleste elever er lojale mot sine foreldre. Eva sier det på denne måten «unger er veldig lojale mot sine foreldre, de vil ikke skuffe, de vil ikke at foreldrene skal [vite om], av og til er det slik at hvis far eller mor får vite noe blir det gjerne bare verre».

Et annet funn fra denne delen var at alle informantene hevder at taushetsplikten kan være et hinder for samarbeid og god håndtering av vanskelige saker. Eva trakk blant annet inn andre instansers taushetsplikt som en begrunnelse for dette. Det var blant annet Barne- og Ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i tillegg til barnevernet. Både de ansatte i barnevernet og lærerne jeg intervjuet problematiserte at det er lærerne som møter elevene hver dag, savner eller mangler nyttig og viktig informasjon om hva som blir gjort med saken. Informantene i barnevernet bruker ord som «enveiskommunikasjon» (Noora) om samarbeidet med lærerne og at lærerne er «informasjonsgivere» (Sana). Med andre ord vedkjenner informantene at lærerne holdes utenfor, men innrømmer ikke at det er et problem. William og Eva sier om samarbeidet at taushetsplikten som alle de involverte har, kan komme «uheldig ut» (Eva).

I den neste delen skal jeg se mer på hva informantene legger i begrepet barnets beste, og hvordan de prøver å jobbe sammen mot det beste for barnet.

### **Barnets beste**

Noe som var felles for alle de fire informantene var at de gjentatte ganger nevnte barnets beste. Jeg vil derfor i denne delen se på hva de legger i begrepet barnets beste? Hvordan jobber de mot å nå målet om barnets beste? Og hvordan jobber de sammen for å få det til?

I følge store norske leksikon (SNL) er barnets beste «et rettslig prinsipp som skal sikre at barns interesser løftes frem og vektlegges når det tas stilling til spørsmål som har betydning for barn» (Strand, 2017).

Det er jo selvfølgelig veldig belasta å tenke på hva eleven opplever hjemme. Men jeg har jo en del trening i det, så jeg vet jo at det ikke nytter at jeg tar det på meg og går rundt å bekymrer meg personlig. Det eneste jeg kan gjøre er å gjøre noe med det. Og da tenkte jeg at det er jo bra at.. barnevernet får vite om hvordan han har det slik at de kan gjøre noen tiltak.

Det eneste jeg kan gjøre er å være en god støtte og voksenperson for denne eleven på skolen. Så da prøver jeg så godt jeg kan å gjøre det da, se eleven litt ekstra, gjøre eleven trygg på skolen gi eleven litt mer positive tilbakemeldinger.. (Eva).

Eva velger å ikke ta med seg bekymringer hun har for elevene med seg hjem. Hun legger dem igjen på jobb, rett og slett fordi det ikke vil gjøre en forskjell om hun bekymrer seg på hjemmebanene. Det eneste hun kan gjøre er å handle, melde i fra og koble på barnevernet eller noen andre som kan hjelpe. Hun kan også støtte eleven. Dette kan skape en tillit mellom dem. Noe som kan føre til at eleven åpner seg og deler personlige og vanskelige ting i livet med læreren. Slik jeg forstår Eva, så mener hun at barnets beste, i forhold til hennes rolle som lærer, er å se eleven litt ekstra, gi positive tilbakemeldinger og kanskje det viktigste, at hun gjør noe med det.

William sier også at han som lærer kan tilrettelegge på skolen, slik at eleven har en mindre ting å tenke på. Han sier blant annet at:

Av og til er det ting som kan tilrettelegges på skolen, slik at hverdagen kommer mer i hop, det kan være for eksempel å si det at du skal ikke ha lekser, hvis du har det vanskelig, eller du velger selv hvor mye lekser du vil gjøre. Hvis ting er vanskelig hjemme eller på fritiden. Så prøver vi på en måte å sy det sammen litt slik at det ikke blir en belastning (William).

Det William sier her samsvarer med det Eva sier om å se eleven litt ekstra og tilrettelegge. William ønsker ikke at skolen skal være enda en negativ ting for elevene.

Eva har vært lærer for en elev med store psykiske vansker. Dette var noe hun fikk vite da hun ikke lenger var lærer for eleven. Hun sier:

Alle instansene han hadde vært i kontakt med har jo taushetsplikt. Så da synes jeg det var negativt. Da skulle jeg ønske noen hvisket meg i øret. Det er jo et dilemma da, hvor mye taushetsplikt skal man ha?.. vi som ser eleven hver dag, og som kan gjøre en endring. Det er vanskelig når vi har elever der som sitter og selvfølgelig tenker jeg, jeg skulle snakket mer med han (Eva).

Noen ganger synes Eva at taushetsplikten kan være et hinder for at instansene jobber mot barnets beste. Hun synes det er vanskelig når hun ikke får informasjon om hva som skjer med eleven etter at barnevernet har kommet inn på banen, ting som hun trenger å vite for å ivareta de som har det vanskelig.

I en statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) ble det meldt 1060 saker til politiet i 2017. Det var barn og ungdom i alderen 10-19 år som var offer for mishandling, eller grov mishandling i nære relasjoner. En annen undersøkelse gjort av Ungdata (2017) viser at 10 prosent av ungdomsskoleelever er enten svært misfornøyd, eller litt misfornøyd med foreldrene sine. 22 prosent har følt seg ulykkelige, triste eller deprimerte den siste uken (Bakken, 2017). Eva sier at hun har en bekymring, og det er å ikke se de elevene som faktisk har det fælt. Hun sier:

Mange ganger kan jeg stå å se utover klassen, så vet jeg jo at i en klasse er det typisk en til to elever som opplever vold hjemme eller seksuelt misbruk, sånne ting. Det er det statistikken sier. Og noen ganger står jeg å ser utover klassen og tenker, hvem av dere er det som har det fælt uten at jeg vet det. Det er nok mer bekymringen (Eva).



Eva viser også hvorfor hun kan synes det er vanskelig å vite hvilke av elevene som faktisk har det vanskelig. Hun sier det på denne måten:

elever sier ofte at de har det drit, det gjør det vanskelig å skille. Hvor drit har de det? Har de det generelt sett drit fordi de er ungdommer? Fordi livet kan være vanskelig, eller er det alvorlig på en måte.. som regel er det ikke så alvorlig.. normale ungdomsvansker. (Eva).

Her viser Eva til et eksempel som kan skape et dilemma for å melde i fra, hun sier blant annet at det kan være at «elevene gruer seg til prøver, har kjærlighets sorg..». Har elevene det tøft, eller er det bare tøft fordi de er ungdommer, og det settes krav til dem.

Noora sier at hun ofte har lyst til å bryte taushetsplikten «Jeg tenker at jeg er i slike situasjoner daglig, hvor vi veier opp hva er barnets beste.. Du kan jo alltid begrunne det i barnets beste, og det er derfor jeg for eksempel forteller det til skolen. Slik at de kan ivareta [eleven]». Her sier hun at hun kan bryte med taushetsplikten hvis det er til det beste for barnet. Hvis hun eller barnevernet besitter informasjon som de tenker er nyttig eller viktig at skolen får, så kan hun dele det med skolen. Og da begrunne det i barnets beste. Noora sier videre:

Hvis skolen vet om informasjon, kan de forstå barnet bedre, og hvordan de skal møte det barnet.. Ofte når man vet mer om hva barnet har opplevd har man gjerne bedre forståelser på hvorfor barnet oppfører seg slik det gjør (Noora).

Her sier Noora at det er bedre for skolen å forstå eleven og hvordan de kan møte eleven hvis de får informasjon om saken. Noora mener at hvis lærerne vet hva eleven har opplevd er det også lettere å vise forståelse overfor elevens atferd.

Hun sier også at «vi jobber med de samme ungdommene og familiene, og hvis vi ikke samarbeider så er det jo vanskelig å få til en endring». Her ser vi at Noora synes det er viktig med et godt samarbeid mellom instansene. Hun sier at det vil bli vanskelig med en endring for elevene som sliter om de ikke kan samarbeide.

Sana sier at hun sitter på et totalbilde av elevene, og at hvis de andre hadde visst det samme som henne hadde de tenkt annerledes om situasjonen. Hun sier det slik «Nei, men det er jo og, jeg merker jo at jeg sitter med et annet bilde enn det de gjør. Jeg sitter med totalbilde, også sitter man sammen i møter og diskuterer hele situasjonen» også legger hun til «jeg tenker at hvis de hadde, hvis alle hadde visst det samme som meg og barnevernet så hadde man kanskje tenkt annerledes om saken» (Sana). Her uttrykker Sana at hvis lærerne hadde hatt det samme bilde som henne hadde de hatt en annen forståelse for elevenes atferd, dersom de hadde hatt et mer helhetlig bilde av elevene.

Både Noora og Sana sier at taushetsplikten noen ganger kan stå i veien for barnets beste. Noora sier blant annet at «barnet er på skolen hver dag, hele dagen. Så barnevernet treffer jo ungdommen en brøkdel av det skolen gjør». Noora har gitt uttrykk for dette flere ganger i løpet av intervjuet. Tidligere i dette kapitlet har vi sett at hun er i situasjoner daglig hvor hun veier og vurderer å bryte taushetsplikten, i tillegg til at hun sier at samarbeidet med skoler og lærere kan bli vanskeligere når de ikke har den samme informasjonen. Sana sier at:

Det er jo alltid barnets beste i alle situasjoner.. vi skal jo se barnet, og gi riktig informasjon.. jeg har kjent at jeg må holde tunga beint i munnen, og jeg sikkert tenderer mot å si litt mindre for å være sikker på at jeg ikke bryter taushetsplikten. (Sana)

Her opplever jeg at Sana motsier seg selv. Hun sa tidligere at hvis lærerne eller skolen hadde visst det samme som henne, hadde de tenkt annerledes om hele situasjonen. Mens her sier hun at hun tenderer mot å si mindre for å være sikker på at hun ikke bryter med plikten. Altså velger hun å være forsiktig kontra det å si for mye. Hun legger til «det er jo litt det med det der barnets beste vil jo alltid være at de.. som samarbeider med ungen gir riktig og nok hjelp uavhengig av informasjonen de sitter på, de skal jo se barnet». Sana mener at barnets beste er uavhengig av informasjonen man besitter, altså trenger ikke alle å vite alt, fordi det er eleven læreren skal se, ikke det som eleven har opplevd eller føler.

«Alle ønsker [informasjon], det er jo sånn at noen vil ha informasjon eller innblikk på grunn av at de vil vite. Men hva har de egentlig behov for å vite?». Det Sana sier her er at det er ikke alle som trenger å vite eller få informasjon. Derfor kan det også hende hun holder tilbake informasjon som vi så tidligere.

Sana nevner barnets beste opptil flere ganger i løpet av intervjuet, og da spurte jeg hva hun legger i begrepet barnets beste, hun sier:

Det er ikke lett å svare kort på. Barnets beste vil handle om skjønnsvurderinger om hva man tenker at gagnar det enkelte barnet i ulike situasjoner. Det handler om verdier, intensjon og menneskesyn.. Å handle til barnets beste vil alltid være et grunnleggende prinsipp, men som og krever konsekventhet og som ikke skal vike. Barnets beste vil være ulikt ut fra kultur, opphav og situasjon (Sana).

Dette synes ikke Sana er lett å svare kort på, og hun sier det er en skjønnsvurdering som handler om verdier, intensjoner og menneskesyn. Hun sier at det vil alltid være et grunnleggende prinsipp å handle etter barnets beste. Det hun sier er altså, når hun jobber med disse ungdommene, så vil hun i alle situasjoner vurdere ut i fra hva som er det beste for ungdommen og ikke på de andre som omgår ungdommen. Hun sier også at det avhenger av barnets kultur, bakgrunn og situasjon. Her opplever jeg at hun sier at barnets beste vil være forskjellig fra hvordan du oppdras og hvem som oppdrar deg. Det finnes ingen fasit. Hun vurderer hver enkelt case individuelt og uavhengig av hverandre.

Som jeg skrev tidligere har Eva og William for det meste et godt forhold til foreldre og foresatte. Likevel snakker de ikke noe mer om relasjonen de står i med foreldre og foresatte. Verken positive eller negative opplevelser. Den av informantene som tar dette opp som et tema er Sana, hun sier at:

Du [læreren] står jo i relasjon til foreldrene, så er det jo da en vurdering om hvor langt strekker man det før man kjenner at det skal jeg melde i fra, tørr jeg å melde i fra, hva skjer med mitt samarbeid med foreldrene etterpå da? Jeg vet jo at det har vært relativt lav prosent andel av meldinger som kommer fra barnehage og skole. Men om det er en grunn, altså, om det er vanskelig å stå i relasjon til foreldre som du må melde på for eksempel (Sana).

Det er interessant at Sana sier at det er en lav prosent av meldingene som kommer fra skolen, og at meldingene kommer fra andre instanser. Hun tror det kan ha noe å gjøre med relasjonen lærerne står i med foreldrene. Hun stiller spørsmål ved, hvordan samarbeidet med skole-hjem vil se ut om læreren melder i fra en sak. Sana mener at dette forholdet vil være gjeldene for om en lærer melder i fra eller ikke, ettersom relasjonen svekkes og tillitsforholdet må gjenopprettes. Ut i fra de lærerinformantene jeg har intervjuet, sier Eva

og William at de prøver å komme frem til løsninger sammen med hjemmet før de melder inn til barnevernet.

Alle informantene er enige om at barnets beste er viktig og alle jobber for barnets beste, innenfor de rammene som er satt. Basert på informantene i denne studien kan barnets beste bli bedre, men da må strukturene endres. Alle informantene er enige om at det hadde vært et bedre samarbeid mellom institusjonene, om taushetsplikten ikke hadde vært et hinder for å utveksle informasjon begge veier.

På tross av barnets beste velger for eksempel Sana å holde tilbake informasjon for å være sikker på at hun ikke bryter med plikten hun har, samtidig sier hun at hun alltid tenker på barnets beste i som et grunnleggende prinsipp. Det hun sier her er selvmotsigende. Fordi hun holder tilbake informasjon, og vi har sett at Eva og William opplever at de får gjort en bedre jobb når de vet hva som foregår med elevene. Er dette barnets beste? Noora sier at så lenge foreldrene eller foresatte ikke samtykker kan hun heller ikke si noe, selv om hun sier at alt kan begrunnes i barnets beste. Likevel sier hun at foreldre og foresatte må samtykke for at hennes taushetsplikt skal kunne oppheves. Dette er et vanskelig dilemma. Taushetsplikten må overholdes og det går utover barnets beste.

### **Rådfører seg med andre først**

Felles for alle informantene er at de rådfører seg med enten kollegaer eller noen i ledelsen før de tar beslutninger de er usikre på. Når Eva eller William er usikre på hvilken informasjon de kan gi videre og hva som er barnets beste i saken, snakker de først med kollegaer på teamet eller på trinnet, noen andre som kjenner eleven. Dersom de fortsatt er usikre på hva de skal gjøre videre går de til ledelsen. Det samme gjør Noora og Sana, de snakker gjerne først med noen i ledelsen, før de begrunner med barnets beste. Dette tolker jeg som at alle setter barnets beste først eller i hvert fall argumenterer de for det. Jeg forstår at Eva og

William innhenter all informasjon de kan få om elever de er bekymret for. Først med sine kollegaer på trinnet. Det gir dem et helhetlig bilde av situasjonen før de tar store beslutninger. Når de tar dette videre til ledelsen, er de med på avgjørelsen på hvordan det skal utvikle seg videre.

Det er gjerne derfor man snakker litt med ledelsen, fordi, vi kontaktlærere har 28 elever og de i ledelsen er jo på hele skolen har, sitter daglig og vet mye mer gangen i det. Så det vil jo være deres ansvar egentlig og så guide litt på veien. Det er gjerne derfor jeg ofte snakker med ledelsen når det har vært slike saker (William).

Her forteller William hvorfor han rådfører seg med ledelsen. Han sier de i ledelsen kan dette bedre, og med det tror jeg William mener det juridiske rundt meldingene. Han sier det er ledelsens ansvar å guide lærere gjennom prosessen.

Både Eva og William har en relasjon til elevenes foresatte og dette er en tillit jeg tror de er redde skal bli ødelagt dersom saken går videre til barnevernet. Derfor sier Eva at «Vi kobler selvfølgelig foreldrene på etter hva det gjelder». William sier det på denne måten «Det blir fort en samtale med foreldrene, de må jo gjerne vite om dette». Altså informerer de forelder og foresatte slik at de kan opprettholde tilliten og relasjonen de har skapt sammen. Sana fortalte om en skole hun hadde kontaktet angående en undersøkelse på en ungdom, hvor det var en annen instans som hadde meldt bekymring på han. Da hun snakket med skolen hadde skolen svart «det var godt, fordi vi har vært så bekymret». Men skolen hadde ikke meldt i fra. Ut i fra de intervjuene jeg har hatt kan det virke som det har en sammenheng med det Sana sier, om at lærerne står i en relasjon til foreldrene. Og det vil kunne avgjøre om de melder i fra eller ikke. Det kan virke som det er noe Eva og William også gjør, da de prøver å komme til en løsning med foreldre før det meldes til barnevernet.

«Jeg har i grunn ikke så veldig lyst å vite mer om det, for å være helt ærlig. Det er begrenset med plass i hodet mitt og. Jeg tenker at min rolle er jo klassen og enkeltelevene» (Eva). Eva forteller at hun ikke har et behov for å vite mer om taushetsplikten, hvordan hun melder i fra og hvordan barnevernet jobber. Hun sier det er begrenset med plass på hva hun kan vite. Det hun sier er hennes viktigste grunn til å ikke kunne mer om dette er, fordi hennes oppgave er å være i klassen og se enkeltelevene. Og her kommer det med trygghet igjen, hun vil at elevene skal være trygg på henne som lærer og i klasserommet. Hun ønsker å bruke energien sin i klasserommet fremfor å lære seg det juridiske rundt pliktene, og hvordan barnevernet jobber.

William skyver også fra seg det å kunne alt rundt det juridiske. Han mener det samme som Eva i forhold til at det er i klasserommet og med elevene hans viktigste jobb er. Når han sier at han er kontaktlærer til 28 elever og at det er ledelsen som har kompetansen i og som kjenner lovverket, i forhold til pliktene. Og dette er en av grunnen til at han rådfører seg med ledelsen når han er bekymret for elever. Der får han veiledning.

Ett funn fra denne delen om barnets beste er at informantene bruker begrepet barnets beste på to måter, som en juridisk betegnelse samtidig som de bruker det som et slang, og derfor kan det se ut til at de motsier seg når de snakker om barnets beste. Jeg vil drøfte dette mer i drøftingskapittelet.

## **Oppsummering**

Lærere vil flere ganger i yrkeslivet oppleve å ha elever som sliter eller har opplevd misbruk. Eva sier at «Det beste jeg kan gjøre for elevene mine er å ta de bekymringene jeg har videre. Jeg kan ikke ta dette med meg hjem. Det er ingen nytte i det, at jeg går rundt og bekymrer

meg personlig». Her sier hun at å ta med seg bekymringene hjem ikke vil hjelpe noen og at det beste hun kan gjøre er å melde i fra.

I forhold til intervjuene jeg har gjort, så ser jeg at barneverntjenesten og skolen ikke jobber på team. De sier og gir uttrykk for at de er opptatt av barnets beste, som vi har sett. Når det kommer til informasjon føler lærerne jeg har intervjuet at det er en enveis kommunikasjon. Sana snakker om at det er hun som må samle «flokkene», og at det er barnevernet som ofte ender opp med å nettopp kalle inn til møter. Til det vi har sett på tidligere, kan det ha en sammenheng med at det er nettopp lærerne som gir informasjon, og at de ikke ser behovet for å møtes å snakke om eleven. Da de allerede har gitt alt det de har.

Lærerinformantene jeg har intervjuet har ikke hatt noe direkte samarbeid med barnevernet (med unntak, en omfattende sak William har hatt, og som ble innmeldt på grunn av en formalitet). Dette ser jeg på som skremmende. Det kan tenkes at flere melder saker til barnevernet fordi det skal se rett ut på papiret, og ikke fordi de tror at barnevernet kan hjelpe. Kanskje betyr det at lærerne i denne studien har liten tillit til barnevernet. Sana forteller at de ofte får bekymringsmeldinger fra andre instanser, og ikke fra skolene. Jeg undrer meg litt rundt dette, da alle informantene hevder å være opptatt av barnets beste. Hva bunner det i at lærerne vegrer seg, eller venter lenge med å melde sine bekymringer videre til barnevernet? Bli det for stort steg å ta? Handler det om mistillit til barnevernet? eller fordi de har dårlig erfaring med barnevernet, med tanke på at de har opplevd at det tar lang tid fra saker blir meldt til det blir iverksatt tiltak rundt barnets behov. Både Eva og William ønsker å hjelpe elevene, men de opplever at de ikke får den hjelpen de trenger fra barnevernet for å kunne hjelpe elevene sine. Det er tankevekkende at barnevernets innmeldte saker kan bli liggende så lenge som de gjør. Begrunnelsen er at akutte saker må komme først, i følge informantene i denne studien. Det er forståelig at akutte saker må komme først, men burde det ikke vært en ordning som gjør at andre saker også blir



prioritert? Lærere skal ikke måtte purre på barnevernet, og da forstår jeg at de prøver å gjøre noe selv først, men dette trenger ikke være feil?

## 5 Drøfting

Etter å ha gjennomført analysen av intervjuene, har vi sett at informantene har forskjellige aspekter ved hvordan de forstår og vektlegger barnets beste. De har alle en tanke om hva som er best for barnet, og de jobber alle for at elevene skal ha det best mulig. Lærerinformantene beskriver at de ønsker å skape et trygt læringsmiljø i klasserommene og at elevene skal være trygge på dem som voksenpersoner.

I dette kapittelet er hensikten å diskutere dataene som fremkom i analysen i lys av teori som har blitt presentert tidligere med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg ønsker å besvare forskningsspørsmålene i denne delen, i den grad det lar seg gjøre. Jeg vil se nærmere på informantenes fremstilling av samarbeidet med hverandre og til slutt vil jeg drøfte hva de legger i begrepet trygghet, og om det egentlig er så bra for elevene. Alle informantene snakker om barnets beste, og de snakker om barnets beste på to måter, dette vil jeg drøfte i *hvor er temaet?*

### **En ledelse som svikter**

I denne delen ønsker jeg å drøfte informantens forståelse av taushetsplikten og hvordan de forholder seg til den i praksis. Et hovedfunn fra analysen var en ledelse som svikter. Lærerne fikk lite informasjon om taushetsplikten og hvordan selve prosessen med å melde bekymringer til barnevernet faktisk fungerer. I tillegg var ikke lærerinformantene interessert i å vite noe mer om det. Dette er et funn informantene ikke spesifikt nevner, men som de jevnlig kommer innpå i løpet av intervjuet.

Vi har sett at lærerinformantene ikke er opptatt av å kunne det formelle ved å melde i fra til barnevernet. I §13-13f om taushetsplikten står det at alle som er ansatt i offentlig virksomhet har plikt til å følge loven. Den sier det er viktig at lærere har god kunnskap om

taushetsplikten og hva den innebærer. I intervjuet sier Eva at hun ikke ønsker å vite mer, og at hennes primære oppgave er i klasserommet og å planlegge undervisning. Hun sier det er begrensninger på hvor mye hun som lærer kan huske, og legger til at det er ledelsens ansvar å guide dem i slike situasjoner. Både Eva og William sier det er ledelsens ansvar å kunne lovene, og det er derfor de rådfører seg med noen i ledelsen før det blir opprettet en sak. Leer-Salvesen (2015) skriver i sin avhandling at det er grundig beskrevet i lovverket hva taushetsplikten er, men at det er lite litteratur om hva som faktisk er formålet med den. Da er det grunn til å tro at det er derfor lærerinformantene kan så lite om lovverket som det de gjør. Er det ledelsen sitt ansvar å formidle/informere lærerne? Jeg vil påstå at dette er en svikt hos ledelsen.

### **Hvor er teamet?**

I forrige avsnitt diskuterte jeg hvordan ledelsen i skolen svikter når det kommer til at lærerne har nok kunnskap om det formelle rundt taushetsplikt og meldeplikt. I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan informantene samarbeider på tvers av instansene. Et interessant funn var at alle informantene jobber mot det samme målet, men de jobber ikke på team. Jeg ønsker å drøfte hvordan dette kan skje og hvordan det eventuelt kan stå i konflikt med skjønnsutøvelsen. En tendens samtlige av informantene møter på, er at de både bevisst og ubevisst jobber mot hverandre. De er alle enige om at de ønsker å oppnå det samme målet, nemlig barnets beste. Likevel så kan barnevernspedagogen tendere mot å holde tilbake informasjon for å være på at de ikke bryter med taushetsplikten. Hvorfor er det slik at de ikke jobber på team med hverandre, og hva hindrer dem i å gjøre det?

Som vi så i analysen så snakker informantene om barnets beste på to ulike måter, som en juridisk betegnelse og som slang, i denne delen vil jeg prøve å håndtere denne spenningen ved bruk av begrepet barnets beste. I §104 heter det «Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt.. Ved handlingar og i avgjerder som vedkjenn born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.» (Lovdata, 2014). Som vi har sett i analysen har

flere av informantene vært opptatt av barnets beste, og flere har vist at de ønsker å ha et godt samarbeid med hverandre på tvers av instansene. Likevel ser flere av informantene en utfordring i møte med dette, særlig når det gjelder åpen dialog fra barnevernet til skolen. Jeg satte spørsmål til om det er mangel på tillit mellom instansene, fordi William fortalte om en sak hvor det ble meldt inn av ren formalitet. Ohnstad (2010) skriver at profesjonsetikk handler om tillit til profesjonelle yrkesutøvere. Denne tilliten er ikke noe som kan kreves, men noe som skapes i relasjoner (Ohnstad, 2010). Informantene etterlyser mer kunnskap om hverandres arbeidsforhold og praksis. I denne studien har vi også sett at lærerne har hatt lite direkte kontakt med barnevernet, og dette bekrefter William når han melder inn en sak av ren formalitet. Dette sier noe om at relasjonen mellom de profesjonelle yrkesutøverne ikke er god nok, eller har tillit nok, som igjen bekreftes av Ohnstads (2010) teori om at tillit ikke kan kreves, bare skapes.

Et av intervju spørsmålene omhandlet hvordan de opplevde samarbeidet med hverandre. Det var klart at lærerne ble kalt og følte seg som informasjonsgivere. Gjennom arbeidet lærerne har i skolen får de innsyn og informasjon om elevene og deres familier. Barnevernloven §6-4 pålegger lærere og flere profesjoner en meldeplikt til barnevernet, ved mistanke om alvorlig omsorgssvikt og mishandling (Barnevernloven, 2018). Eva sier gjentatte ganger i intervjuet at hun skulle ønske hun fikk mer informasjon tilbake, og legger til: «Jeg forstår jo at barnevernet må ha en taushetsplikt de også, det forstår jeg veldig godt.. Og hvis de ikke hadde hatt det hadde det gjerne vært vanskelig for ungdommene å åpne seg.». Det vi ser her er at Eva forstår at taushetsplikten må stå sterkt hos noen slik at elevene tør å åpne seg. Likevel er alle lærerinformantene enige om at de ønsker mer informasjon og tilbakemeldinger fra barnevernet. Ønsket om å få vite mer kan ha sammenheng med at lærerne ikke opplever de forstår elevene, og kan tilrettelegge for dem. Afdal (2018) skriver om de etiske logikkene som vi så i teoridelen. Vi ser at lærerinformantene er mest opptatt av å se enkeltelevne, i stedet for å finne på regler, mål eller karakterer. Dette er det Afdal (2018) kaller for relasjonslogikken. Å se enkeltelevne og forstå hva de går gjennom synes lærerinformantene er vanskelig når de ikke får informasjon fra barnevernet.

I artikkel 3 i Barnekonvensjonen settes «Barnets beste» som en grunnleggende verdi. Det er mange måter å tolke barnets beste på, og forskning viser at flere lærere synes «barnets beste» er uklart og vanskelig å forholde seg til. Barnets beste er i følge Barnekonvensjonen at barnet skal føle seg trygg og få den omsorgen det trenger for å ha en god trivsel (Barnekonvensjonen). En av informantene, Sana sier at barnets beste handler om skjønnsvurdering, hun begrunner det med at det alltid vil være ulikt ut fra kultur, opphav og situasjon. Her vil de tidligere forskningene som refereres til i Barnekonvensjonen kunne bekrefte hvorfor «Barnets beste» oppleves som uklart og vanskelig.

Selv om Sana og Noora gjentatte ganger sier at det er barnets beste i alle situasjoner, og de alltid kan begrunne det de gjør i barnets beste, setter de likevel taushetsplikten foran. Sana sier i intervjuet at «.. jeg har kjent at jeg må holde tunga beint i munnen, og jeg sikkert tenderer mot å si litt mindre for å være sikker på at jeg ikke bryter taushetsplikten.». Barnevernspedagogene sier de setter «barnets beste» først, men jeg ser at informantene mine setter taushetsplikten først i praksis. Dette ser vi i fra sitatet til Sana, og hvordan lærerinformantene opplever samarbeide. Er det flere barnevernspedagoger som gjør det samme som Sana, at de holder tilbake informasjon? Hvilke konsekvenser kan det ta med seg?

Garbo og Raugland (2017) sier at å utøve skjønn er å komme frem til beslutninger ved å tenke (Garbo og Raugland, 2017). Å begrunne valg i «barnets beste» krever å bruke skjønn ifølge flere av informantene. Sana påpeker at det vil være forskjellig fra situasjonen på hvordan man begrunner de valgene man tar. Garbo og Raugland sier det kan være både store og små beslutninger. Vi kan ta gode og dårlige avgjørelser. De sier at det vil handle om å bruke det vi har lært og erfart for å kunne ta de gode beslutningene. De sier at «skjønnsutøvelse er å bruke hodet» (Garbo og Raugland, 2017:40). Vi ser fra analysen at alle informantene er enige om at det å bruke skjønn er en viktig del av yrket. Sana er tydelig på at taushetsplikten står sterk i hennes yrke som barnevernspedagog, og hun synes den kan

være utfordrerne, noe som igjen er felles for alle informantene. Hun vet at lærere/skolene ønsker informasjon, men hun opplever at det er flere som ønsker informasjon eller innblikk fordi de vil vite. Da sier hun «Men hva har de egentlig behov for å vite?». Det er et godt poeng Sana har her, men det blir også underlagt hva de har rett til å vite. Jeg vil påstå at barnets beste blir begrenset av lovgivningen vi har i dag.

Garbo og Raugland sier at skjønnnet er usikkert, fordi den som utøver skjønn må tenke seg om og forstå beslutningene på hva som er best i de gitte situasjonene (Garbo og Raugland, 2017). Slik opplever lærerinformantene William og Eva det å melde i fra til barnevernet. Det ligger en usikkerhet på hva som kan skje etterpå. Eva og William sier det fort blir samtaler med foreldrene når det er noe, de har ofte et godt forhold til de foresatte. Det er Sana som forteller om relasjonen lærerne står i med foreldrene. Hun sier at det er en vurdering om hvor langt de er villige til å strekke seg før det blir en sak. Tør de å melde i fra, hva skjer med samarbeidet etter det blir opprettet en sak? Noe hun stadig gjentar er årsaken til at det er fra andre instanser de får meldinger i fra. Her ser vi også den usikkerheten Garbo og Raugland skriver om.

William sier at læreryrket har forandret seg de 15 årene han har jobbet. Nå må alt må dokumenteres, og han sier at de har «blitt slike arkivarer nå». Selv om skjønnsutøvelse er å bruke egen dømmekraft, så sier Raugland at læreren også må kunne forklare og forsvare de beslutningene han eller hun har tatt, videre sier han at læreren skal drøfte saken med kollegaer før det tas en beslutning (Brøyn, 2017). Å drøfte med kollegaer før beslutninger tas, er noe alle informantene er tydelige på at de gjør. Dette er det tredje punktet i Rauglands tre forutsetninger som læreren må forholde seg til før en sak kan meldes til barnevernet (Brøyn, 2017). Lærerinformantene snakker gjerne først med andre lærere på det gjeldende trinnet dernest med ledelsen, til slutt tar ledelsen avgjørelsene. Mens barnevernspedagogene, Noora og Sana drøfter med sin leder om det er mulig å ta en beslutning på «barnets beste».

## **Frustrasjon**

Alle informantene i studien opplever at samarbeidet kan være vanskelig, Noora og Sana sier at den taushetsplikten de har kan være et hinder for godt samarbeid med lærere/skolen. Alle kjenner på en frustrasjon over systemet. Lærerinformantene, Eva og William er frustrerte over å være informasjonsgivere som ikke får noe tilbake. Barnevernspedagogene kjenner på en frustrasjon over at de ikke kan gi informasjon, og at lærerne venter med å melde saker inn. Sana sier at det i flere tilfeller er andre instanser som melder inn bekymringer. Noora synes at taushetsplikten er for stor, og det gjør samarbeid vanskeligere.

## **Kan trygghet begrense?**

I studiens analysekapittel har vi sett at lærerne til stadighet tar opp trygghet som en faktor på flere områder og når vi kommer inn på hva som er lærerens rolle. Vi har også sett hvordan barnevernspedagogene sier at det er lærerne som kjenner elevene best, som kan trekkes til lærernes bruk av å være en trygg voksenperson. Informantene har vært reflekterte i sine svar.

«Safe space» er en del av anbefalingen fra Europarådet, som handler om å fremme et trygt læringsmiljø. I anbefalingen heter det at elevene skal kunne uttrykke sine synspunkter og posisjoner, selv om de er forskjellige fra lærerens eller medelevenes (Jackson, 2017). Som vi har sett i analysen, har både Eva og William vist at de er opptatt av et trygt læringsmiljø. Likevel ser de at relasjonene mellom dem og elevene må være gode for at læringsmiljøet skal bli trygt. Bergin og Bergin i Drugli (2012) viser at tilknytning har to hovedfunksjoner i klassen. De sier at tilknytningen mellom lærer og elev vil hjelpe eleven til å føle seg trygg, og på den måten vil elevens energi til læring og utforskning frigjøres (Drugli, 2012). Eleven vil derfor kunne lære mer, når de har en god relasjon til læreren sin. I tillegg er elevenes tilknytning viktig for deres sosialisering (Drugli, 2012), Eva og William snakker om at

klassemiljøet skal være trygt, og det blir det når elevene har god relasjon til dem som lærer, men også med hverandre gjennom sosialiseringen.

Et av intervju spørsmålene omhandlet hva de så på som sine viktigste oppgaver i yrket. Tendensen var klar om at de ønsker å være trygge voksenpersoner for elevene sine og skape gode relasjoner. Med Jackson (2017) bekreftes dette og hans studie av studenter innen sosialt arbeid viser at flere identifiserte at klasserommet var trygt når lærerne var ikke-dømmende og nøytrale, var støttende og respektfulle, når medstudenter også var ikke-dømmende, og åpne for nye ideer og at når de selv var mer åpne, aktive i klasserommet og var respektfulle mot de andre (Jackson, 2017). De fleste studentene i studien sa de lærte mer i trygge klasserom, og la det meste av ansvaret på læreren, noe lærerinformantene mine også vektlegger. Ønske om å skape trygge rom for elevene, kan ha sammenheng med det William sier om at målet er at elevene skal lære noe. Det kan også ha en sammenheng med Afdals (2018) relasjonslogikk, fordi relasjonslogikken finner sine ressurser i selve relasjonene. Den blir til gjennom dialog med andre. Det Afdal sier, er at det betyr for læreren å se og høre hver enkelt elev, og ikke finne på regler, mål og karakterer. Noe Eva vektlegger veldig bevisst. Gjentatte ganger i intervjuet tar hun opp at hun skal være en trygg voksenperson for elevene, slik at det alltid er trygt for dem å ta opp ting med henne.

Eva og William bruker begrepet trygghet om elevenes kognitive utvikling. De skal lære noe, og utvikle seg i klasserommet. De er opptatt av å trygge læringsmiljøet. Et trygt læringsmiljø hvor elevene stoler på læreren kan føre til at de vegrer mot å melde videre til barnevernet i hensyn til eleven og tilliten de i mellom. Her ser vi et gryende problem fordi lærerens tillit står i konflikt til barnets beste, som også gjelder utenfor klasserommet. Hvis læreren ikke melder videre i frykt for å miste tillit eller mulighet for trygt læringsmiljø vil eleven potensielt være trygt på skolen, men ikke uten for hvor andre problemer kan foreligge. Vi har sett på Killéns (2004) overlevelsesstrategier, kanskje er dette en måte for læreren å overleve?



Verken Eva eller William viser til teori når de snakker om trygge læringsmiljø. De snakker ut fra egne erfaringer. Garbo og Raugland (2017) beskriver at lærerens skjønn ligger i kunnskapen de har, både i det faglige og i helhet i relasjonen til elevene sine. De må også kunne redegjøre for de avgjørelsene de kommer frem til og begrunne dem.

## 6 Avslutning

Denne oppgaven retter søkelyset mot hvordan et utvalg av lærere og barnevernsansatte opplever å samarbeide. Jeg har forsøkt å besvare problemstillingen «Hvordan forholder lærere og barnevernsarbeidere seg til spenningen mellom taushetsplikten og meldeplikten?». Jeg ser at denne problemstillingen ikke lar seg besvare tilstrekkelig gjennom empiri fra de fire forskningsintervjuene jeg gjorde, men det gir likevel et bilde på hvordan de jobber sammen, og hva de ser på som problematisk ved taushetsplikt og meldeplikt. Undersøkelsen viser at lærerinformantene har lite kunnskap rundt det juridiske, og at de setter sin lit til ledelsen når det kommer til meldeplikten.

Vi har sett at informantene i denne studien stadig er misfornøyde med samarbeidet på tvers av instansene. Problematikken informantene uttrykker har i hovedsak vært knyttet til «dårlig» kommunikasjon mellom de involverte. Et interessant funn jeg har gjort på bakgrunn av dette er at informantene ikke har god nok kunnskap om hverandres institusjoner. De jobber mot det samme målet, som er barnets beste, men de bruker begrepet på to ulike måter. Dette kan bli problematisk da det blir vanskelig å få tak på hva de egentlig mener med barnets beste. I tillegg vil det påvirke hvordan de håndterer og handler i de ulike situasjonene. En annen tendens som går igjen er at de hevder taushetsplikten er med på å hindre dette samarbeidet og gode håndteringer av saker som kommer opp.

## Litteraturliste

- Afdal, G. Røthing, Å. Og Schjetne, E. (red.). 2014. *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser – artikulasjon, forstyrrelse og praksiser*. Cappelen damm akademisk. Oslo.
- Bakken, A., 2017. *Nasjonale resultater*. NOVA Rapport. Ungdata.
- Barnevernloven. Opplysningsplikt §4-6, 2018.
- Bergem, T. 1993. *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. NLA-Forlag. Bergen.
- Bunkholdt, V., & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernarbeid* (5. utgave). Universitetsforlaget. Oslo.
- Drugli, M. B. 2012. *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm. Oslo.
- Dworkin, R., 2013 (oppretrykk 2017). *Taking rights seriously*. Bloomsbury. London / New York.
- Ekspertgruppa. 2017. *Om lærerrollen*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Eritsland, A. G. 2004. Kunnskapsstauts med vekt på allmenn- og førskolelærerutdanning. *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Norges forskningsråd. Oslo.
- Forvaltningsloven. Taushetsplikt §13-13f. 2010.
- Garbo, J. Og Raugland, V. 2017. *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og Styring*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Jackson, R., 2017. *Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke religiøse livssyn i interkulturell utdanning*. Europarådet.
- Johannesen, A., P.A. Tufte & L. Christoffersen (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4 utg. Abstrakt Forlag. Oslo.
- Killén, K., 2004. *Sveket – omsorgssvikt er alles ansvar*. 3 Utg. Kommuneforlaget. Oslo.

- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utg. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Leer-Salvesen, K. 2015. *På tilliten løs?*. Universitet i Agder. Kristiansand.
- Lorentzen, H. 2005. *Skjønn versus regler – om skjønnsutøvelsens vilkår og konsekvenser*. Norsk institutt for by- og regionforskning. Oslo.
- Molander, A. og Terum, L. I. (red.). 2008. *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget. NIBR-Rapport. Oslo.
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*, Universitetsforlaget, Oslo
- Ohnstad, F. O. 2010. *Profesjonsetikk i skolen – læreres etiske ansvar*. Høyskoleforlaget. Oslo.
- Postholm, M., B. 2010. *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2 utg. Universitetsforlaget. Oslo.
- Schjetne, E. og Skrefsrud, T.-A. (red.). 2018. *Å være lærer i en mangfoldig skole, kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal. Oslo.
- Stang, E. G., Aamodt, H. A., Sverdrup, S., Kristoffersen, L. B. Og Winsvold, A. B. 2013. *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. Regelkunnskap og praksis*. Nova Rapport. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo.
- Stølsvik, I. L. og Hellum, M., 2011. *Ær é min sak á?*. Senter mot seksuelle overgrep i Telemar. Skien.

**Nettsider og eksterne lenker:**

Barnekonvensjonen, hentet 2019 fra: <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/>

Brandtzæg, I. Torsteinson, S. og Øiestad, G. 2016. *Læreren må ta ansvar for å skape gode Relasjoner*. hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/se-eleven-innenfra-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>

Brøyen, T. 2017. *Lærerens profesjonsskjønn går foran styringsretten*. Utdanningsnytt, hentet

fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/artikler/2017/desember/profesjonsskjønn--styringsrettens-grenseland/>

Bufdir. 2018. *Statens Barnehus*. Hentet fra:

[https://www.bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/samarbeid\\_politi\\_barnevern/Roller/Barnehus/](https://www.bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/samarbeid_politi_barnevern/Roller/Barnehus/)

Dahlum, Sirianne. 2019. *Validitet*. Store Norske Leksikon. hentet 2019 fra:

<https://snl.no/validitet>

Lovdata. 2014. §104. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17->

[nn#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5)

Solum, Ove. 2019. *Skam – TV-serie*. Store Norske Leksikon. Hentet 14.04.2019 fra:

[https://snl.no/Skam - TV-serie](https://snl.no/Skam_-_TV-serie)

Strand, V. B. 2017. *Barnekonvensjonen*. Store Norske Leksikon. Hentet fra:

<https://snl.no/Barnekonvensjonen>

Strand, V. B. 2017. *Barnets beste*. Store Norske Leksikon. Hentet 04.03.2019

[https://snl.no/Barnets\\_beste](https://snl.no/Barnets_beste)

UDIR. 2016. *Lærer-elev-relasjon*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

UDIR. 2016. *Samarbeid mellom skole og barnevern – en veileder*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/barnevernet/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1, Intervjuguide

Case: Elever som pålegger læreren taushetsplikt

En ungdomsskoleelev forteller deg gråtende om at hun har det vanskelig hjemme. Stefaren kommer med ulike seksuelle tilnærminger til henne. Dette synes hun er svært ubehagelig. Hun tør ikke fortelle det til mor og sier det har pågått lenge. Eleven ønsker ikke at du skal fortelle det videre til noen.

- Hva gjør du? Forteller du det videre til andre?
- Hva har andre rett til å vite om?
- Hva har du eventuelt plikt til å fortelle videre? Og til hvem?  
(Ohnstad, 2010 side 51)

Til lærer:

- 1 Hvor lenge har du vært lærer/jobbet i skolen? Hvilken utdanning har du?
- 2 Hva tenker du er de viktigste oppgavene du har som lærer?
- 3 Hva liker du best med yrket? (evt. noe du ikke trives med?)
- 4 Opplever du at du får innblikk i elevenes liv og problemer?  
Kan du komme med eksempler? Hva gjorde du med informasjonen? Hvorfor ble saken løst på den måten? Tenkte du det fantes andre løsninger?
- 5 Har du noen gang meldt saker til barnevern, eller vurdert det? Hva gjorde du når du meldte saken? Hvilke alternativ overveide du? Hvordan kom du frem til hva som var riktig løsning? Hva tenker du om det i dag?
- 6 Har du vært borte i en sak hvor du har vurdert å melde i fra, men bestemte deg for ikke å gjøre det? Hva tenker du om det i dag? (anger på at du ikke meldte?)

- 7 Har du opplevd å være usikker på hva du skulle gjøre med informasjon/meldinger du får fra elever eller andre? Hvorfor det, tror du? Er det fordi du visste forlite om situasjonen? Er det fordi du visste forlite om lovverket? Eller kan det være en kombinasjon? Hvem kan du snakke, samtalepartner, drøfte med? Eller annet?
- 8 Hva betyr taushetsplikt i ditt arbeid som lærer? Har du opplevd en situasjon hvor du har vurdert å bryte taushetsplikten? Hva gjorde du?
- 9 Har du fått noe opplæring, i studiet eller på jobb, om taushetsplikt om ulike saker med unntak fra taushetsplikt? *Undervisning, kurs og/eller oppfølging*. Har du noen tanker rundt det?
- 10 Hvordan føler du deg utrustet til å jobbe i saker som kan kreve meldinger til barnevernet?
- 11 Hva er du trygg på i slike saker? Hva trenger du mer kunnskap om?
- 12 Har du vært i en sak hvor du har hatt et direkte samarbeid med barnevernet?  
  
Hvordan opplevde du samarbeidet? Kan du utdype?
- 13 Synes du det er nødvendig med mer fokus på dette i utdanningen? Og hvordan tenker du at lærere kan bli bedre utrustet til å håndtere slike saker?
- 14 Noe du vil tilføye?

Til barnevernspedagog:

- 1 Hvor lenge har du jobbet i barnevernet? Og hvilken utdanning har du?
- 2 Hva tenker du er de viktigste oppgavene du har som barnevernsarbeider?
- 3 Hva liker du best med yrket? (evt. noe du ikke trives med?)

- 4 Opplever du at du får innblikk i elevenes (barnas) liv og problemer?  
Hvordan opplevde du det? Hva gjorde du med informasjonen?
- 5 Hva betyr taushetsplikt i ditt arbeid som barnevernsarbeider?  
Har du opplevd en situasjon hvor du har vurdert å bryte taushetsplikten?  
Står taushetsplikten noen gang i veien for det beste for elevene (barnet)?
- 6 Har du jobbet med saker hvor du har hatt et direkte samarbeid med lærere eller skolen?
- 7 Hvordan opplever du samarbeidet med skolen/lærere?  
Noe som kunne vært annerledes? Noe du savner?
- 8 Synes du det er nødvendig med mer fokus på samarbeidet mellom skolen og barnevernet? For eksempel i utdanningen eller i arbeidslivet.  
Og hvordan tenker du at det kunne blitt bedre?
- 9 Noe du vil tilføye?



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *"Hvem vet hva? / Rett til å vite"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere forholder seg til taushetsplikten og hvordan fungerer samarbeidet mellom skolen og barnevernet. Kan taushetsplikten være et hinder for godt samarbeid?. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med oppgaven er å se på hvordan lærere jobber med taushetsplikten og hvordan samarbeidet mellom skolen og barnevernet fungerer. Jeg vil se på dilemmaer som oppstår i møte med meldeplikten, og hvordan lærerne vurderer og reflekterer rundt den. Synes de at den kan være vanskelig å forholde seg til? Dette er en masteroppgave, og derfor er ikke utvalget veldig om fattende. I analysen kommer jeg til å analysere opplysninger du kommer med ut i fra spørsmål som om handler temaet.

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

MF vitenskapelig høyskole er ansvarlig for forskningsprosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er valgt basert på snøballmetoden. Dersom du er spurt om å delta i studien er det fordi jeg eller noen jeg kjenner, kjenner deg, eller fordi en av de tidligere informantene har

anbefalt meg å ta kontakt med deg. Du er valgt fordi du har erfaring, og jobber i skolen / barnevernet, noe som er av interesse for studien.

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

Dersom du deltar i prosjektet velger du å stille opp til et personlig intervju. Det vil ta omlag 30-60 minutt. Du vil få spørsmål om hvordan du forholder deg til taushetsplikten og om du har erfaringer med barnevernet / skole. Det vil være lydopptak, kun ved ditt samtykke. Svarene dine vil bli notert underveis på papir, og anonymisert når de blir transkribert på data.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun veileder som får tilgang på navnet ditt på forespørsel.
- Lydopptaket vil bli lagret på egen maskin, og vil bli slettet etter at det er blitt transkribert. I oppgaveteksten vil du bli anonymisert, kjønn og utdanning vil være det eneste gjenkjennelige. Hvor du arbeider eller hvilken landsdel du jobber i vil også holdes anonymt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2019. Intervjufilene vil slettes når det er blitt transkribert.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- MF vitenskapelig høyskole ved Trine Anker [trine.anker@mf.no](mailto:trine.anker@mf.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Mitt navn*

Prosjektansvarlig/student

---