



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 02-05-2023 09:00 CEST | Termin: | 2023 VÅR2 |
| Sluttdato: | 15-05-2023 14:00 CEST | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Masteroppgave - Bergen | | |
| Flowkode: | 203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2 | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|-----|
| Kandidatnr.: | 212 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|-------|
| Antall ord *: | 33059 |
|----------------------|-------|

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

«Vi skal være eksperter på alt»

- Læreres erfaringer og refleksjoner om sin rolle i avdekking av vold og overgrep.

«We're supposed to be experts in everything»

- Teachers' experiences and reflections on their role in uncovering violence and abuse.

Lene Norr

MGUSP550 Master i spesialpedagogikk

og samfunnsfag

Kandidatnummer 212

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

15.05.2023

Sammendrag

Vold og overgrep mot barn er et kjent samfunnsproblem som har både individuelle og samfunnsmessige kostnader. Til tross for dette, avdekkes det ikke nok. Skolen har en sentral rolle i dette arbeidet, og lærere tilskrives en rolle i avdekkingen uten å nødvendigvis ha forutsetningene for å gjennomføre det i praksis. Dette masterprosjektet har rettet søkelyset mot den opplevde lærerrollen i sammenheng med avdekking av vold og overgrep hos elever. Oppgaven tar utgangspunkt i lærere som velferdsstatens førstelinjearbeidere, og betrakter det derfor som at de står i spenn mellom tilgjengelige ressurser og både interne og eksterne krav og forventninger. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling konstruert: *Hvordan opplever lærere sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever?* I tillegg ble to forskningsspørsmål formulert for å støtte problemstillingen: *Hvordan opplever de samarbeidet med relevante aktører? Hvordan kan den opplevde lærerrollen bidra til og/eller hindre avdekking av vold og overgrep?*

Målet har vært å trekke frem læreres subjektive erfaringer og refleksjoner. Å gjennomføre kvalitative semi-strukturerte intervjuer av lærere ga muligheten til å undersøke dette, og empirien ble deretter analysert i henhold til Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse i lys av Lipskys teori om bakkebyråkratiet (1980). Funnene viser at lærerrollen medfører mange roller, og at forventningene til rollen ofte oppleves høye og urealistiske. Følelser av utilstrekkelighet og maktesløshet styrkes der lærerne befinner seg i spennet mellom krav og forventninger, og ressurser. Avdekking av vold og overgrep utfordres fordi lærerrollen utfordres, og tvetydige rolle- og ansvarsområder kombinert med utfordringer rundt grensesetting resulterer i en noe overambisiøs lærerrolle på bakkenivå. Denne kombinasjonen kan svekke evnen til å avdekke og rapportere tilfeller av vold og overgrep hos elever.

Abstract

Violence and abuse towards children is a known societal problem, with potentially big individual and societal costs. Despite this, we do not uncover enough cases. The school has a role in this process, and teachers are attributed a role in uncovering violence and abuse, without necessarily having the prerequisites to do so. Therefore, this masterthesis has focused on teacher's experienced role in uncovering violence and abuse towards pupils. The thesis is based on teachers as the welfare state's frontline workers, and so considering that they work in a conflicted gap between available resources and opportunities, and regulations and expectations. The following thesis was constructed: *How do teachers experience their own role in uncovering violence and abuse among pupils?* In addition, two research questions were added to support the main thesis: *How do they experience intersectional collaboration with relevant others? How can the perceived role contribute to and/or prevent the uncovering of violence and abuse?*

The aim has been to highlight teachers' experiences and reflections. Doing qualitative semi-structured interviews provided the opportunity to research this, and the empirical evidence was then analysed according to Braun and Clarke's (2006) thematic analysis in light of Lipsky's theory of street-level-bureaucrats (1980). The findings show that the teacher role entails many roles, and that the expectations of the role are often felt to be high and unrealistic. Feelings of inadequacy and powerlessness are often experienced, where the teachers find themselves in the gap between demands and prerequisites, and resources. The uncovering violence and abuse is challenged because the teaching role is challenged, and ambiguous roles and responsibilities combined with challenges related to boundary setting result in a somewhat over-ambitious street-level teacher role. This combination can weaken the ability to uncover and report cases of violence and abuse among pupils.

«Håpet finnes i de små, men betydningsfulle handlingene som man ikke
behøver å være ekspert på for å utføre»

- Carolina Øverlien

Forord

Ett år med masterskriving i spesialpedagogikk og samfunnsfag er forbi, og for en reise det har vært! Denne prosessen har vært preget av mye følelser, alt fra frustrasjon, rådløshet og skrivesperrer, til motivasjon, mestringsfølelse og mye læring – på godt og vondt. Det har vært veldig spennende å skrive om læreres opplevelse av egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever. Jeg har lært mye både om lærerrollen og dens plass i samfunnet, samt hvordan det i praksis kan være å håndtere og å avdekke vold og overgrep hos barn. Dette har resultert i kunnskap, erfaringer og perspektiver jeg kan bringe videre inn i læreryrket. Flere fortjener en takk for det:

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine to veiledere ved Høgskulen på Vestlandet – hovedveileder Ingvild Bjørkeng Haugen og biveileder Astrid Ouahyb Sundsbø. Dere har gitt meg mengder med gode råd om faget og livet, konstruktive tilbakemeldinger, læring, ris og ros og oppmuntrende ord. Takk for entusiasmen deres, troen på meg, og tiden dere har brukt på meg, det settes stor pris på! Takk for at dere dro meg ned på jorda igjen når jeg svedde av gårde. En takk rettes også til min opprinnelige veileder Vigdis Stokker Jensen – ditt bidrag i startfasen var til stor hjelp, og hjalp meg i riktig retning.

Midt oppi alt har også dagene på mastersalen vært preget av både hyggelige avbrekk, latter og fellesskap, så en stor takk rettes til mine kjære medstudenter. Masterskrivingen hadde blitt mye tyngre hadde det ikke vært for sosiale stunder, gode lunsjpauser med gode samtaler, distraksjoner og gode faglige og tekstrelaterte råd og innvendinger.

Så vil jeg takke venner og familie, for heiarop, klapp på skuldra og gode råd. En ekstra takk til Linda, Emilie og Line, dere er gull verdt! En dyp og hjertelig takk rettes også til min kjære partner in crime, samboer og forlovede Flemming. Uten deg hadde denne prosessen blitt veldig mye tyngre. Takk for din fleksibilitet, tålmodighet, tilrettelegging og for dine gode klemmer når dagene var grå. Du er min bauta i livet, og jeg gleder meg til vi blir tre i september.

Bergen, mai 2023

Lene Norr

Figuroversikt

| | |
|--|----|
| Figur 1: Hovedsøkeordene med tilhørende synonymer og engelske begreper. | 6 |
| Figur 2: Informantenes individuelle fartstid som lærer og kontaktlærer..... | 35 |
| Figur 3: Utsnitt fra en transkripsjonstekst - en kode med tre tilhørende sitater. | 40 |
| Figur 4: Fremstilling av hovedtemaet «Lærerrollen: ett hode, mange hatter»..... | 41 |
| Figur 5: Fremstilling av hovedtemaet «Lærerrollens muligheter»..... | 41 |
| Figur 6: Fremstilling av hovedtemaet «Lærerrollens barrierer og begrensninger». | 41 |

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | <i>Bakgrunn og valg av tema.....</i> | 1 |
| 1.2 | <i>Avgrensning og problemstilling.....</i> | 3 |
| 1.3 | <i>Oppgavens begreper.....</i> | 4 |
| 1.4 | <i>Oppgavens disposisjon.....</i> | 4 |
| 1.4.1 | Mitt bidrag til feltet..... | 5 |
| 2 | Tidligere forskning..... | 6 |
| 2.1 | <i>Kort om studiene.....</i> | 7 |
| 2.2 | <i>Relevante funn.....</i> | 8 |
| 2.2.1 | Om selve lærerrollen..... | 8 |
| 2.2.2 | Lærerrollens utfordringer knyttet til avdekking..... | 10 |
| 2.2.3 | Barrierer for samarbeid og avdekking..... | 11 |
| 2.2.3.1 | Taushetsplikten og bekymringer..... | 12 |
| 2.2.4 | Kapitteloppsummering..... | 15 |
| 3 | Teoretisk rammeverk..... | 16 |
| 3.1 | <i>Relevant lovverk.....</i> | 16 |
| 3.1.1 | Taushetsplikten, opplysningsplikten og meldeplikten..... | 16 |
| 3.1.2 | Oppmerksomhetsplikten og avvergeplikten..... | 17 |
| 3.2 | <i>Roller.....</i> | 17 |
| 3.3 | <i>Lærerrollen.....</i> | 19 |
| 3.3.1 | Lærerens skjønn..... | 22 |
| 3.3.2 | Læreren og tverrprofesjonelt samarbeid..... | 22 |
| 3.4 | <i>Lipskys teori om bakkebyråkratiet.....</i> | 24 |
| 3.4.1 | Lipsky og skjønn..... | 25 |
| 3.4.2 | Lipskys relevans for denne studien..... | 26 |
| 3.4.3 | Skjønn, pragmatisk profesjonalisme og grensearbeid..... | 27 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.5 | <i>Den utopiske velferdsstaten</i> | 29 |
| 3.5.1 | Kapitteloppsummering | 29 |
| 4 | Metode | 31 |
| 4.1 | <i>Kvalitativ studie</i> | 31 |
| 4.2 | <i>Fenomenologisk tilnærming</i> | 31 |
| 4.3 | <i>Det semi-strukturerte forskningsintervjuet</i> | 32 |
| 4.4 | <i>Utvalget</i> | 33 |
| 4.4.1 | Presentasjon av informantene | 34 |
| 4.5 | <i>Datainnsamlingen</i> | 35 |
| 4.5.1 | Intervjuguiden | 35 |
| 4.5.2 | Gjennomføring av intervjuene..... | 36 |
| 4.6 | <i>Analysen</i> | 38 |
| 4.6.1 | Analysestrategien | 38 |
| 4.6.1.1 | Fase 1 og 2 | 39 |
| 4.6.1.2 | Fase 3 og 4 | 40 |
| 4.6.1.3 | Fase 5 og 6 | 41 |
| 4.7 | <i>Kvalitetssikring av studien</i> | 42 |
| 4.7.1 | Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet | 42 |
| 4.7.1.1 | Reliabilitet..... | 42 |
| 4.7.1.2 | Validitet | 43 |
| 4.7.1.3 | Overførbarhet..... | 44 |
| 4.7.2 | Refleksivitet og forforståelse | 44 |
| 4.7.3 | Forskningsetiske betraktninger | 46 |
| 4.7.3.1 | Studiens begrensninger | 48 |
| 4.7.4 | Kapitteloppsummering | 48 |
| 5 | Funn og analyse | 50 |
| 5.1 | <i>Lærerrollen: ett hode, mange hatter</i> | 50 |
| 5.1.1 | En lærerrolle uten grenser? | 55 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.2 | <i>Lærerrollens muligheter</i> | 59 |
| 5.3 | <i>Lærerrollens barrierer og begrensninger</i> | 61 |
| 5.3.1 | Taushetsplikten til elevens beste?..... | 64 |
| 5.3.2 | Kapitteloppsummering..... | 68 |
| 6 | Diskusjon | 70 |
| 6.1 | <i>Kan vi være eksperter på alt?</i> | 70 |
| 6.1.1 | Forventninger til lærerrollen | 72 |
| 6.2 | <i>Betydningen av tematisk kompetanse og opplæring</i> | 73 |
| 6.2.1 | En verdifull grunnleggende kompetanse..... | 75 |
| 6.3 | <i>Ressursmangel og andre rolleutfordringer</i> | 77 |
| 6.3.1 | Når samarbeidet ikke oppleves hensiktsmessig..... | 78 |
| 6.3.2 | Taushetspliktens innvirkning på lærerrollen | 80 |
| 6.4 | <i>Grenseforhandlinger på bakkenivå</i> | 82 |
| 6.4.1 | Grenser er vanskelig å trekke opp selv | 84 |
| 6.4.2 | En utopisk lærerrolle? | 85 |
| 6.4.3 | Pragmatisk profesjonalitet for klarere grenser..... | 86 |
| 6.4.4 | Kapitteloppsummering..... | 88 |
| 7 | Konkluderende betraktninger | 90 |
| 7.1 | <i>Hovedfunnene oppsummert</i> | 90 |
| 7.2 | <i>Implikasjoner, veien videre og personlige refleksjoner</i> | 92 |
| 8 | Litteraturliste | 95 |
| 9 | Vedlegg | 100 |
| 9.1 | <i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i> | 100 |
| 9.2 | <i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring</i> | 101 |
| 9.3 | <i>Vedlegg 3: Vurdering fra NSD</i> | 103 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Barndomsbelastninger som vold og overgrep har årlig betydelige individuelle og samfunnsmessige konsekvenser. Vold og overgrep representerer et samfunnsmessig problem som byr på store økonomiske kostnader, påvirker relevante tjenester og har potensielt enorme konsekvenser for de som rammes av det (Øverlien, 2015, s. 104). Det forventes at lærere skal spille en større rolle i avdekkingsammenheng (Øverlien, 2015), og gitt den betydelige mengden tid elevene tilbringer på skolen, kan læreren utgjøre en sentral aktør og nøkkelperson i arbeidet med å avdekke vold og overgrep. Læreren har stort potensiale til å utgjøre en stor forskjell for utsatte elever, uten å måtte gå inn i en rolle som psykolog eller behandler på bekostning av pedagogrollen. Til tross for det inkluderes sjeldent lærere i offentlige diskusjoner om barn som opplever vold og overgrep (Øverlien, 2015, s. 29). Øverlien (2015, s. 140) påpeker at læreren i tillegg til å observere, bekrefte og samtale med barn og unge de mistenker utsettes for vold og overgrep, er pliktige til å handle på grunnlag av observasjonene de gjør. De utsattes behov er komplekse og mangfoldige, og det kreves en tverrprofesjonell tilnærming med tydelige roller og ansvarsfordelinger for å møte disse behovene (Christensen, 2018, s. 149). Flere påpeker behovet for tydeligere rolle- og ansvarsfordelinger mellom tjenesteaktørene, slik at barn som har behov for det får hensiktsmessig hjelp i tide (Riksrevisjonen, 2021, s. 10; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 20; Selvik & Helleve, 2022; Münger & Markström, 2019).

I 2017 offentliggjorde Barne- og familiedepartementet utredningen "Svikt og svik - Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt" Dette Barnevoldsutvalget ble oppnevnt i 2015 og undersøkte det offentlige tjenesteapparatets håndtering av saker som involverer vold og overgrep mot barn. Den konkluderte med at den samlede offentlige innsatsen var utilstrekkelig og at forholdene kunne ha blitt avdekket og forebygget tidligere. Utvalget påpekte mangler og feil i alle ledd av det offentlige tjenesteapparatet, og lærerrollen ble i perioder presentert som mangelfull (NOU

2017:12, 2017, s. 11 og 15). Videre avdekket utredningen at avdekkingen av vold og overgrep ikke kunne tilskrives det offentlige tjenesteapparatets innsats og det ble pekt på manglende kunnskap og kompetanse og utilstrekkelig tverrprofesjonelt samarbeid (NOU 2017:12, s. 15). Ifølge Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) sin storskala omfangsundersøkelse (Hafstad & Augusti, 2019) har omkring 1 av 20 barn og unge opplevd alvorlig fysisk vold, 1 av 5 har opplevd fysisk vold, og 1 av 5 har opplevd psykisk vold. Seksuelle overgrep går innunder disse tallene. En nyere undersøkelse fra 2023 viser lignende tall (Dale et al., 2023). Tallene gir et overordnet bilde av omfanget, og de fleste av disse barna sitter i klasserom rundt omkring.

Saker som omhandler barn som opplever vold og overgrep er ikke lenger forbeholdt visse profesjoner som barnevernet, de krever derimot at flere retter oppmerksomheten mot det og samarbeider deretter. Lærere utgjør i den sammenheng en viktig profesjonsgruppe, men det pekes på et opplevd og for høyt forventningspress blandt lærere (Dahl, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det stilles også spørsmål om hvorvidt avdekking er skolens jobb i det hele tatt. Lærerens rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever har fått stadig økende betydning og sentralitet, både som forebyggende aktører, samtalepartnere og tilretteleggere for elevene (Selvik & Helleve, 2015, s. 26). Barnevoldsutvalget (NOU 2017:12, 2017) understreker viktigheten av avdekking da vold og overgrep utgjør den største risikofaktoren for helse- og tjenesteapparatet senere i livet, og involverer ulike deler av tjenesteapparatet som skole, barnevern, politi, rettsvesen og rusomsorgen. Denne problematikken utgjør ikke bare en utfordring for samfunnet som helhet, men den påvirker også skolesystemet og stiller lærerne overfor et økende ansvar, der forskjellige prosesser, lover og regler over tid har bidratt til å legge dette ansvaret på læreren. Til tross for at læreren ofte befinner seg i en posisjon hvor slikt kan avdekkes, er det tilrettelagt for at det faktisk kan skje i praksis? Er det noe lærere opplever utfordrer avdekkingen, og som gjør det særlig krevende og vanskelig? Hvor er det eventuelt skolen trykker?

Lærerrollen synes veldig kompleks, og har tilsynelatende mange roller knyttet til seg. Er kravene og forventningene som stilles til lærerne tidvis motstridende? Lærerne befinner seg i en situasjon hvor de må balansere formelle definisjoner og krav til lærerrollen, mot faktiske forventninger, ressurser og praksiser på bakkenivå. Det synes å råde mye usikkerhet og

tvetydighet rundt lærerens rolle, krav og forventninger i avdekkingsammenheng. Tyngdepunktet her ligger på *mulighetene* læreren har til å forandre et barns liv ved å se, bekrefte og handle. Læreren kan potensielt være et bindeledd mellom eleven og hjelpeapparat, i tillegg til å selv bidra med de ressursene de har. Det som er presentert så langt peker ikke direkte til min tematiske innsnevring, men det bidrar til å sette mitt valg av tema i en større sammenheng. Dette bidrar med å belyse rammene for temaet mitt. Jeg håper å kunne utvide min profesjonsfaglige kompetanse med denne oppgaven, og tilegne meg praksisorientert kunnskap som jeg kan ta med meg inn i læreryrket. Oppgaven har som mål å utforske dette temaet i en norsk kontekst basert på erfaringsbasert kunnskap fra 2023.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Denne masteroppgaven har som hensikt å undersøke lærerens subjektive opplevelse av sin egen rolle i avdekkingen av vold og overgrep hos elever. Formålet er å utforske betydningsfulle aspekter ved lærerrollen knyttet til avdekking av vold og overgrep blant elever, og å undersøke lærerrollen i en systemisk sammenheng hvor lærerens oppfatning av sin egen rolle kan bidra til økt forståelse rundt utfordringene knyttet til avdekking. Problemstillingen i denne studien er interessant fordi den tar utgangspunkt i lærere som bakkebyråkrater (Lipsky, 1980) som kan møte både muligheter og utfordringer relatert til avdekking av vold og overgrep i skolesammenheng. Studien tar for seg lærere i det norske skolesystemet, og behandler vold og overgrep som et overordnet paraplybegrep. Hensikten er ikke å konstatere eksisterende utfordringer i samarbeidet mellom skole og barnevern, eller å fokusere primært på de krevende arbeidsforholdene til lærere. Tvert imot søker oppgaven å gjennom kvalitative dybdeintervjuer undersøke hvordan lærere selv opplever og tolker sin rolle i konteksten de opererer i, og å nansere eventuelle barrierer. Med dette til grunn ble følgende problemstilling konstruert:

«Hvordan opplever lærere sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever?»

I tillegg ble det laget to forskningsspørsmål, som supplement til problemstillingen:

«Hvordan opplever lærerne samarbeid med relevante aktører?»

«Hvordan kan den opplevde lærerrollen bidra til og/eller hindre avdekking av vold og overgrep?»

1.3 Oppgavens begreper

I henhold til problemstillingen er det hovedsakelige fire begreper som gjør seg gjeldende: *lærerrollen*, *avdekking*, *vold*, og *overgrep*.

I denne oppgaven refererer *lærerrollen* til en grunnskolelærer i Norge med godkjent lærerutdanning. Det formelle definisjonsgrunnlaget bunner i Kunnskapsdepartementets definisjon, der rollen utgjør «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (St.meld. 11, 2008, s. 12). Både roller og selve lærerrollen utdypes nærmere i kapittel 3. *Avdekking* refererer her til en prosess der en person som blir utsatt for vold og/eller overgrep forteller om det, slik at en i utgangspunktet hemmelig situasjon blir kjent for andre mennesker enn barnet selv og utøveren (Søftestad, 2018), for eksempel læreren. At tilstrekkelig informasjon kommer fram i lyset, gjør at læreren dermed må reagere ved å ta saken videre. Det er World Health Organization (WHO) sin definisjon av *vold mot barn* (World Health Organization, u.å.) som legges til grunn for *vold og overgrep* i denne studien. Den fungerer som et paraplybegrep for alle former for omsorgssvikt mot barn under 18 år. Det inkluderer, men er ikke begrenset til, fysisk, psykisk og seksuell vold og overgrep, utført av en i nær relasjon, en betydelig eldre person eller en med en maktfordel. Dette kan negativt påvirke og skade barns helse, utvikling og verdighet. For å verne barn mot overgrep er man i Norge regnet som barn fram fylte 18 år. Barn under 16 år regnes i Norge ikke som samtykkekompetente (Aakvaag et al., 2016, s. 272).

1.4 Oppgavens disposisjon

Innledningsvis i denne masteroppgaven presenteres temaet i en samfunnsmessig kontekst, samt studiens formål og begrunnelsen for valg av tema og problemstilling. Deretter presenteres relevant forskning på området i kapittel 2, før oppgavens teoretiske rammeverk blir presentert grundig i kapittel 3. Teoriene anvendes som verktøy for å belyse studiens empiri, og relevant teorilitteratur i denne sammenhengen omhandler blandt annet roller,

lærerrollen, grensearbeid og Lipskys teori om bakkebyråkratene. Oppgaven anvender tidligere forskning og teori på to ulike måter: tidligere forskning som bakgrunnsforståelse, og teori som oppgavens rammeverk. Det har derfor blitt vurdert hensiktsmessig å strukturere det som to separate kapitler. Kapittel 4 fokuserer på studiens metode og metodologiske valg for å gi leseren innsikt i forskningsprosessen, inkludert intervjuprosessen, analysestrategien og kvalitetssikringen av studien. Deretter presenteres de viktigste funnene fra datainnsamlingen, analysert gjennom Braun og Clarkes tematiske analysemodell (2006) i kapittel 5. Kapittel 6 diskuterer problemstillingen, teoretisk rammeverk, tidligere forskning og funn fra analysen, før oppgaven avrundes med konkluderende betraktninger i det syvende og siste kapitlet.

1.4.1 Mitt bidrag til feltet

Empirien i denne oppgaven frembringer ikke nødvendigvis noe nytt i seg selv, men oppgaven knytter den opplevde lærerrollen i avdekkingsammenheng til det teoretiske rammeverket som anvendes, og belyser dermed empirien på en interessant måte. Selv om avdekking er målet for lærerrollen her, vil oppgavens empiri bidra til å knytte den teoretiske rammen tett opp mot praksis og forhåpentligvis øke forståelsen for utfordringene som lærerne står overfor i dag. Så langt jeg kjenner til, er ikke Lipskys teori som anvendes i denne oppgaven blitt direkte knyttet til den norske lærerrollen i avdekkingsammenheng tidligere.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil det bli gitt en kort presentasjon av den anvendte søkemetoden og de aktuelle studiene, før relevante funn presenteres. Problemstillingen og forskningsspørsmålene omhandler lærerrollen og avdekking av vold og overgrep i kombinasjon med tverrprofesjonelt samarbeid. Det var flere spørsmål som dukket opp i starten av denne prosessen, og her er noen av dem: Hvordan opplever dagens lærere sin egen rolle, og hvordan forstår de den? Hva er læreres erfaringer og opplevelser rundt avdekking av vold overgrep? Hvordan opplever tverrprofesjonelt samarbeid og hva er det som eventuelt muliggjør og utfordrer det? Spørsmål av denne typen var retningsstyrende i søkeprosessen.

Søkene ble gjennomført i søkemotorene ERIC, Idunn og Google Scholar ved hjelp av relevante søkeord som ble satt sammen til forskjellige kombinasjoner (se *Tabell 1* under). Det er sannsynlig at det finnes relevante spørsmål og aspekter som ikke er inkludert i forskningssøkene mine. For øvrig har jeg ikke lyktes med å finne forskning som direkte belyser mitt forskningsspørsmål med det teoretiske rammeverket som anvendes i denne oppgaven. På grunn av min begrensede erfaring på dette feltet, er det en mulighet for at jeg utilsiktet har utelatt relevant forskning. Det er også mulig at det har blitt publisert ytterligere relevant forskning etter påbegynnelsen av dette masterprosjektet, slik at nyest forskning ikke er inkludert her. Til tross for disse begrensningene, representerer de inkluderte studiene et relevant bidrag som kan bidra til å posisjonere oppgaven i forskningsfeltet og besvare de aktuelle forskningsspørsmålene i lys av problemstillingen.

| Lærerrolle | Avdekking | Vold og overgrep | Samarbeid |
|------------|-----------|------------------|-------------------|
| Lærer | Oppdage | Vold | Tverrprofesjonelt |
| Rolle | Uncover | Overgrep | Tverrfaglig |
| Teacher | | Omsorgssvikt | Samordning |
| Role | | Violence | Collaboration |
| | | Abuse | |
| | | Maltreatment | |

Figur 1: Hovedsøkeordene med tilhørende synonymer og engelske begreper.

2.1 Kort om studiene

Funnene i de valgte studiene er relevante til denne oppgaven fordi de bidrar med å belyse hvordan lærere opplever og kan oppleve sin egen rolle, både generelt og i avdekkingsammenheng. I tillegg kan de relevante funnene si noe om hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet oppleves, og generelt om hvordan avdekking kan være krevende og utfordrende.

I 2016 publiserte Dahl et al. en rapport om lærerrollen. Ekspertgruppen var nedsatt av Kunnskapsdepartementet, og hadde som hensikt å undersøke og utforske lærerrollen og dens status, utviklingen over tid, rolleutøvelsen i dag, og hvordan den kan styrkes. Den ble ledet av Thomas Dahl, og var et resultat av den stadig økende nasjonale og internasjonale politiseringen av skolefeltet, målstyring og storstreik i 2014. Behovet for å utvikle forskningsgrunnlaget og forståelsen av lærerrollen ble tydelig (Dahl et al., 2016). 53 lærere fra ulike skoler i Norge ble intervjuet. En annen studie som omhandler lærerrollen, ble publisert av Skaalvik og Skaalvik i 2013. De undersøkte læreres erfaringer, opplevelser arbeidsbelastninger og oppfatninger av yrket. I tillegg til intervju-utsagn fra 36 lærere i en undersøkelse året før, besvarte 2569 lærere et spørreskjema i denne studien. Helleve et al. (2018) undersøkte hvordan lærere forstår og tolker eget handlingsrom og autonomi i praksis, og som del av en større internasjonal studie utgjorde observasjoner, intervjuer og story-lines fra seks lærere i norsk videregående skole empirigrunnlaget.

Når det gjelder læreres møte med elever som opplever vold og overgrep, gjør fire studier seg gjeldende. I 2019 publiserte de svenske forskerne Münger og Markström sin studie om hvordan svenske skoler identifiserer og hjelper barn som utsettes for vold. Ved å gjennomføre 10 fokusgruppeintervjuer med ansatte i skole og barnevernet, undersøkte de den opplevde rolle- og ansvarsusikkerheten lærere står i når det gjelder avdekking. Det samme gjorde Forsner et al. i 2020, som med deres studie fokuserte på de moralske utfordringene lærere står i og erfarer rundt avdekking. Med en mixed method-tilnærming deltok 32 skoleansatte (bl.a. lærere) i intervjuer og en spørreundersøkelse. En lignende norsk studie fra 2022, publisert av Selvik og Helleve, er inne på det samme: usikkerheten lærere opplever i møte med slike elever. Deres kvalitative studie bestod av 2 fokusgruppeintervjuer med 5 lærere i

hver gruppe. I 2020 publiserte Albæk en svært omfattende doktorgradsavhandling om avdekking av vold og overgrep hos barn, om hvordan fagfolk opplever det, og hvordan de mer hensiktsmessig kan hjelpe barna. Avhandlingen er basert på to store kvalitative studier, der den ene er en metasyntese av internasjonal forskning, mens den andre består av dybdeintervjuer fra 10 barnevernsansatte og 9 barnepsykologer fordelt på to studier (se Albæk et al., 2018, Albæk et al., 2019a, og Albæk et al., 2019b).

De siste to studiene som inkluderes i denne oppgaven, tar for seg det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom skole, barnevern og relevante andre. Breimo et al. sin studie fra 2015 undersøkte betydningen av bekymringsmeldinger fra skole til barnevern, og barrierer i et tverrprofesjonelt samarbeid. Datagrunnlaget stammer fra kvalitative intervjuer med 16 tjenesteytere som barnevernsansatte og lærere. Mens Breimo et al. (2015) ser på de mer konkrete og tekniske samarbeidsbarrierene, så Baklien (2009) på aktørenes bilde av hverandre. Studien identifiserte og undersøkte samarbeidsbarrierer mellom skole og barnevern, hva de består i, og hvordan de kan bygges ned. Den kvalitative studien intervjuet lærere og andre relevante aktører i avdekkingsammenheng.

2.2 Relevante funn

Her presenteres relevante funn fra de inkluderte studiene, som bidrar til å posisjonere oppgaven i forskningsfeltet, og belyse problemstilling og forskningsspørsmålene.

2.2.1 *Om selve lærerrollen*

Dahl et al. (2016) anvender i deres forskning Kunnskapsdepartementets (2017) definisjon av lærerrollen; rollen utgjør summen av krav og forventninger fra ulike hold. Studien peker på at lærernes overordnede motivasjon handler om ønsket om å jobbe med barn og unge og bidra til deres utvikling og fellesskap og om å utgjøre en forskjell. Betydningen av relasjonsbygging understrekes som sentral faktor, der relasjoner med elevene anerkjennes som viktig for å etablere tillit, trygghet og et godt klassemiljø. Videre indikerer forskningen at relasjonsbygging er viktigere nå enn tidligere, mye på grunn av endringer i skolen der komplekse og mangfoldige elevgrupper, samt økt mengde papirarbeid og dokumentasjonskrav utfordrer dagens lærerrolle (Dahl et al., 2016). I likhet med Dahl et al (2016) påpeker Münger og Markström

(2019) hvordan lærere og andre profesjonelle i skolen beskriver og forstår deres egne ansvarsområder og oppgaver når det gjelder barn som lever med vold i hjemmet.

I forskningen til Dahl et al. (2016) blir det påpekt at lærerne i studien etterlyser en tydeligere avklaring av ansvarsområder og differensiering av oppgaver, som kan bidra til å frigjøre tid til undervisning (Dahl et al., 2016, s. 204). I praksis er lærerrollen en kompleks rolle som krever høy kompetanse og høy og grad av autonomi for å kunne utføres på en god måte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Münger og Markström (2019) diskuterer om avdekking er skolens rolle i det hele tatt, og om den manglende avklaringen bidrar til å vanskeliggjøre arbeidet. Lærerne opplever usikkerhet rundt rutiner, roller og ansvar, og denne rolleklarheten er en gjennomgående faktor i avdekkingen. Det oppstår ofte en konflikt mellom læreren som pedagogisk og sosial rolle. Blandt lærerne i studien til Münger og Markström (2019) fremgår det en enighet om at etterlevelse av lovverk og regler er nødvendig, samt at barn som utsettes for vold og overgrep skal få hjelp. Utfordringene handler om usikkerhet rundt metodikken for hvordan hjelpen skal tilbys, og hvem som har ansvaret for å utføre dette. Det indikerer at måten lærerne forstår sin rolle og skolens oppdrag på, kan ha konsekvenser for hvordan de håndterer sårbare barn, og dermed påvirke avdekkingen av vold og overgrep i skolen.

Helleve et al. (2018) fant i sin studie at lærere i stor grad tar styring på hvordan de utøver jobben sin, og at de i stor grad definerer, tolker og endrer rammene og reglene for å nå sine mål. Lærerne indikerte at deres handlingsrom utgjør en større del av jobben deres enn det rammene og instruksene nødvendigvis skulle tilsi. Forskerne konkluderte med at økt kunnskap om hvordan lærere forstår eget handlingsrom kan bidra til at de reflekterer over sin rolle i større grad, som igjen kan gi bedre innsikt i skoleutvikling. Lærernes forståelse av egen rolle og handlingsrom er sentralt for å forstå hva som ligger til grunn for elevers læring og utvikling, og handlingsrommet defineres av lærerens egne opplevelse av det. Helleve et al. (2018) definerer rammer som uttrykte krav og forventninger, som gjenspeiles i lærerrolledefinisjonen til Kunnskapsdepartementet, og som usagte normer innad i skolen. Studien skiller seg fra mange andre studier ved å ha en positiv vinkling på læreres muligheter i et kravstort miljø, i stedet for å fokusere på begrensningene knyttet til lærerrollen.

2.2.2 Lærerrollens utfordringer knyttet til avdekking

I studien til Skaalvik og Skaalvik (2013) uttrykker flere lærere bekymring for at fagene tar for stor plass på bekostning av relasjonsbygging og pedagogikk, til tross for at de anerkjenner fagenes sentrale rolle. Lærerne beskriver et høyt forventningspress fra ulike hold, inkludert media, samfunnet, og politikerne. En til tider urealistisk fremstilling av lærerrollen, i tillegg til for høye forventninger og ansvarliggjøring av lærerrollen, utfordrer deres opplevelse av rollen. At den offentlige debatten fremstiller læreryrket som stressende og krevende bidrar ikke positivt. Tidspresset i skolen øker også som følge av nye oppgaver som pålegges lærerne, uten at andre oppgaver nødvendigvis blir fjernet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg kan lærerrollen oppleves veldig stressende, da den krever stadig nye løsninger og kunnskaper, samarbeid, og ulike forventninger er bidragsfaktorer. Selv om flertallet av lærere trives i jobben sin, opplever mange fortsatt misnøye. Årsakene til det kan være mange, men mange lærere uttrykker at tidspresset i skolen og uklarhet rundt autonomi og handlefrihet er viktige bidragsfaktorer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ekspertgruppa til Dahl et al. (2016) fremlegger et spørsmål om dagens lærere blir overbelasta med oppgaver som er urealistiske å gjennomføre innenfor deres rolle. De hevder det kan stamme fra krav og forventninger som ikke bare er for store, men også motstridende. Som følge av stadig økende kompleksitet i lærerhverdagen, samt økte krav og mangfoldige elevbehov, argumenterer Dahl et al. (2016, s. 210) for at å involvere flere profesjoner i skolen vil gi lærere mer tid til sin primære oppgave - undervisning. Ettersom læreres kjerneoppgave er undervisning, ønsker flere av lærerne mer tid til å fokusere på dette. Lærerne uttrykte en frustrasjon over at undervisningstid går tapt på oppfølging av enkeltelevers emosjonelle utvikling, som tar opp for mye tid og ressurser (Dahl et al., 2016). Selv om lærerrollen hovedsakelig handler om undervisning og opplæring, inkluderer lærerjobben det lærere faktisk gjør fra dag til dag, og som innebærer å bidra til læring og sosial utvikling (Dahl et al., 2016).

Selvik og Helleve (2022) fant en divergens mellom de forventninger som pedagogiske, juridiske og politiske dokumenter stiller til lærerrollen, og den kompetansen, selvtilliten og erfaringen som lærerne selv opplever at de mangler, altså ressurser. Dette skaper usikkerhet rundt deres egen rolle i å avdekke vold og overgrep hos elever. Lærere føler spesielt at de ikke strekker til

når det gjelder komplekse elevsituasjoner som vold og seksuelle overgrep. De rapporterer å mangle spesial- og spisskompetanse, og samspill med andre profesjoner oppleves som spesielt problematisk. De anbefaler en klarere rollepresisering og ansvarsfordeling, slik at mer tid kan frigjøres til undervisning. Det pekes også på en misoppfatning om at nasjonale styringsdokumenter og lærerens autonome handlingsrom er i samsvar, når det i virkeligheten eksisterer et spenn mellom de to. Lærerne ønsker flere profesjoner inn i skolen for å hjelpe til med håndtering av slike komplekse saker. Ifølge Dahl et al. (2016, s. 33) er det problematisk at lærerne forventes å løse komplekse saker uten tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. Lærerrollen utfordres nettopp av komplekse saker som vold og overgrep, også kalt «wicked problems» (Rittel & Webber, 1973), som krever en helhetlig innsats og et tverrprofesjonelt samarbeid (Dahl et al., 2016).

2.2.3 Barrierer for samarbeid og avdekking

Dahl et al. (2016, s. 204) fant at lærerne opplever manglende kunnskap som en barriere i møte med temaer som vold og overgrep, som fører til følelsen av å ikke strekke til. De etterlyser derfor bedre samspill og samarbeid med yrkesgrupper som har denne spisskompetansen, særlig barnevernet. Selvik og Helleve (2022) viser i sin studie at lærernes usikkerhet rundt egen rolle i slike situasjoner skyldes manglende klarhet i rammebetingelser for lærerrollen i møte med slike elever. Til tross for at lærere er villige til å ta ansvar, vanskeliggjøres dette av organiseringen av kommunale og statlige tjenester, skolestrukturer og nasjonale retningslinjer og styringsdokumenter. Dette utilsiktet opprettholder en usikkerhet blant lærere, som kan føre til handlingslammelse i møte med elever som opplever vold og overgrep. Dette illustrerer hvorfor lærere kan oppleve begrenset handlingsrom og forvirrende muligheter til å gi elever den nødvendige støtten. Rolloverskridelser kan føre til at avdekkingen vanskeliggjøres, og rolleklarheten utgjør dermed et direkte hinder.

Til tross for omfattende kunnskap om de potensielle skadene og konsekvensene av vold og overgrep, faller mange barn under radaren, selv om de har vært i kontakt med hjelpeapparatet (Albæk 2020, s. 3). Avhandlingen konkluderer med at altfor mange barn og unge som opplever vold og overgrep ikke oppdages. I studie 1 (Albæk et al., 2018) ble avdekking av vold og overgrep hos barn og unge sammenlignet med å løse barn gjennom et minefelt. Forskerne

beskrev det å utforske vold og overgrep i samtale med barn som en krevende oppgave, hvor fagpersoner uten nødvendig kunnskap og opplæring måtte unngå å trå feil. Resultatene indikerer at opplevd mangel på kunnskap, kompetanse, opplæring og organisatorisk støtte vanskeliggjør avdekkingen. Fagpersonene uttrykte også bekymring for å forverre situasjonen for både barnet og seg selv, som følge av uforutsigbarhet og mangel på kontroll over utfallet av saken. Studien konkluderte med at fagpersoners håndtering av emosjonelt og moralsk stress, kompleksitet og uforutsigbarhet er avgjørende for deres evne til å håndtere avdekking av vold og overgrep (Albæk, 2020, s. 35).

I studie 2 (Albæk et al., 2019b) anvendes metaforen «å stupe ned i et mørkt hav av følelser» for å beskrive fagfolkens opplevelse av skyld og utfordringer i møte med barn som opplever vold og overgrep. Funnene viser at fagpersonene føler ansvar for å gi barna den standarden av omsorg og støtte de fortjener og trenger, men at situasjoner som involverer vold og overgrep vekker sterke følelser og utfordringer, både internt og fra miljøet rundt. Samtidig viser studien at fagfolkene opplever det krevende å balansere selvbeskyttelse mot overinvolvering og empati med barnet. I tillegg avdekker studien at stor arbeidsbelastning og en dysfunksjonell struktur hindrer dem i arbeidet (Albæk, 2020, s. 36). Studie 3 (Albæk et al., 2019a) retter fokuset mot avdekkende samtaler spesifikt, noe som tematisk går utenfor oppgavens problemstilling. Flere av funnene til Albæk (2020) har overføringsverdi for lærere: Begge yrkesgruppene er trent i å samtale med barn, og møter barn og unge som opplever vold og overgrep, og begge skal hjelpe barn som har det vondt. Det er rimelig å anta at mye av usikkerheten, de negative følelsene, og arbeidsbelastningen som fagpersonene opplever, også kan overføres til lærere. Albæks (2020) relevans forsterkes ytterligere i konklusjonen; saker som omhandler barn som opplever vold og overgrep er utfordrende fordi de er så komplekse, uforutsigbare, og vanskelig å kontrollere. Albæk et al. (2020) fremhever konkret kollegial støttekultur, relasjonsbyggingsferdigheter og flere ressurser som sentrale faktorer for å redusere utfordringer knyttet til avdekking av vold og overgrep (Albæk et al., 2018). Disse faktorene kan også være relevante for lærere.

2.2.3.1 Taushetsplikten og bekymringer

Både Albæk et al. (2018) og Breimo et al. (2021) peker på ressursmangel mellom skoler og barnevernstjenesten som utfordrer samarbeidet og avdekkingen av vold og overgrep mot

barn. En annen utfordring som hindrer dette arbeidet er taushetsplikten (Breimo et al., 2021; Münger & Markström, 2019; Selvik & Helleve, 2022; Baklien, 2009). Münger og Markströms (2019) studie avdekker en problematikk i det tverrprofesjonelle arbeidet, til tross for at informantene i studien var enige om viktigheten av dette samarbeidet i arbeidet med å hjelpe barn. Baklien (2009, s. 236) hevder at tilliten til barnevernet må styrkes for at flere barn skal motta nødvendig hjelp tidlig i prosessen. Hun peker til konkrete hindringer som ressursmangel og tolkning av taushetsplikten, hvor informasjonsflyten fra barnevernet til lærere blir hindret på grunn av for streng tolkning av taushetsplikten. Breimo et al. (2018) sine informanter antyder at den strenge tolkningen av taushetsplikten kan være årsaken til at barnevernet tilbakeholder informasjon fra lærere. En mangel på tilbakemelding fra barnevernet etter bekymringsmelding kan føre til en frykt for å miste kontroll over situasjonen og relasjonen til barnet og familien, som igjen kan føre til at mange unnlater å melde. Dermed blir taushetsplikten en direkte barriere mot avdekking (Breimo et al., 2021, s. 197).

Baklien (2009) fant at den mest betydningsfulle barrieren i avdekkings samarbeidet mellom barnevernstjenesten og skoler var knyttet til hvordan aktørene ser på hverandre. Studien konkluderte med at det var liten tillit til barnevernet på grunn av oppfatninger om et svært lukket system, for lite hjelp å få, og at det gjøres for lite samtidig som de i noen tilfeller handler for raskt og for omfattende. Lærerne beskrev barnevernet som en motpart heller enn en samarbeidspartner (Baklien, 2009, s. 240). Overordnet konkluderte Baklien (2009, s. 243) med at oppfatningene av «de andre» utgjorde en langt større hindring for samarbeid enn mer konkrete barrierer. Breimo et al. (2021, s. 200) påpeker at saker som omhandler vold og overgrep hos elever er komplekse både moralsk og kognitivt, og utgjør også en sosial utfordring ettersom partene må samarbeide om saker der det ofte er ulike problemforståelser. Dermed kan det tverrprofesjonelle samarbeidet ment for å hjelpe barn, bli et hinder for avdekking i stedet for en bedring til barnets beste. Manglende samarbeid og kommunikasjon mellom de relevante instansene som blir pekt på som svikt i slike saker, der konsekvensene er at viktig og relevant informasjon går tapt underveis. Dette kan føre til at barn ikke får den hjelpen de trenger når de trenger det.

I likhet med Albæk (2020) så Forsner et al. (2020) på den menneskelige og moralske faktoren hos lærere i møte med barn som opplever vold og overgrep. Forskerne identifiserte tre faser

i lærernes respons: a) bevissthet, b) overveielse, og c) etterspillet. I bevissthetsfasen uttrykte lærerne bekymring for eleven på grunn av tegn som basert på en intuitiv følelse, deres observasjoner, opplysninger de fikk, eller generelle inntrykk. Videre overveide de om de skulle rapportere og videreformidle informasjonen, basert på hva de anså som best for eleven. I denne fasen uttrykte flere av lærerne en bekymring om det å melde videre ville skade eleven ved å forverre situasjonen. De fryktet at relasjonen til eleven og dennes familie ville bli skadet eller ødelagt helt dersom bekymringen viste seg å være ubegrunnet. Det var i denne etterspillsfasen at lærerne uttrykte bekymring, og det faktum at relasjonen til barnet og tilliten til læreren kunne bli skadet, gjorde at lærerne følte seg utrygge i sin rolle. Forsner et al. (2020) bemerket også at noen lærere forlot sin profesjonelle rolle for å hjelpe eleven når bekymringen var til stede.

Til tross for at bekymringsmeldinger utgjør en integrert del av arbeidet med barn, rapporterer Breimo et al. (2021) at de som har mest kontakt med barn og deres familier, spesielt skoler, nøler mest med å sende bekymringsmeldinger. Ifølge Breimo et al. (2021) står skolesektoren for hele 13 % av bekymringsmeldingene til barnevernet. Til sammenligning stod politi- og lensmannsetaten og barnevernet selv begge for 15 % av bekymringsmeldingene til barnevernet i 2020 (s. 194). Det indikerer at til tross for utfordringene, så bidrar skolen i relativt stor grad til å avdekke bekymringsverdige forhold. Samtidig tilsier funnene til Selvik og Helleve (2022) at lærere i Norge underrapporterer bekymringer til barnevernet. Dette spriket kan indikere at selv om det rapporteres mye fra skolen, kunne potensielt disse tallene vært høyere. I henhold til Selvik og Helleve (2022) skyldes underrapporteringen ofte mangel på kunnskap, tid, muligheter og initiativ til å gjennomføre avdekkende og informasjonsbringende samtaler. Breimo et al. (2021) konkluderer imidlertid med at bekymringsmeldinger kan bidra til å aktivere samarbeid mellom skole og barnevern, og dermed bidra til å beskytte barnets beste interesse. Alle disse faktorene bidrar med å belyse lærerrollen og slik lærere kan oppleve den, samt at de påvirker rolleutøvelsen i ulik grad.

2.2.4 Kapitteloppsummering

Kort oppsummert viser studiene til flere relevante og viktige funn: Fag er viktig i skolen, men de tar for mye plass på bekostning av relasjonsbygging og det sosiale aspektet ved opplæringen. Urealistiske og for store forventninger til lærerrollen skaper et gap mellom statlige krav og tilgjengelige ressurser for lærerne, og de anvender profesjonelt skjønn og handlingsrom i fraværet av retningslinjer for komplekse og krevende situasjoner, slik som avdekking. Arbeidsmengde, tidspress, uklare roller, usikkerhet rundt rutiner, en ensidig informasjonsflyt fra skolen til barnevernet, samt tvetydige ansvarsområder utfordrer lærerrollen og gjør arbeidet unødvendig krevende, og vanskeliggjør og hindrer avdekking. I tillegg kan møtet med og hjelp til barn som opplever vold og overgrep oppleves som å lose dem gjennom et minefelt, der mangel på kunnskap blandet med menneskelige følelser forsterker usikkerhet og frykt. For mange barn faller under radaren og tilfeller blir ikke oppdaget, blandt annet fordi komplekse saker krever kompleks samhandling og et solid tverrprofesjonelt samarbeid. Funnene presentert her tilsier at dette samarbeidet ofte fungerer dårlig, og lærere etterlyser flere fagfolk inn i skolen. Barnevernet beskrives ofte som en motpart i stedet for en samarbeidspartner, og bildet av «oss» og «dem» forsterker dette.

3 Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel skal oppgavens teoretiske rammeverk presenteres, mer spesifikt rolleteori, lærerrollen og Michael Lipskys teori om bakkebyråkratene. Sistnevnte vil fungere som et analytisk verktøy som kan bidra til å belyse lærerrollen på en måte som kan bedre forståelsen for dagens lærerrolles muligheter og utfordringer i konteksten de opererer i, spesielt relatert til avdekking av vold og overgrep hos elever. Teorien danner grunnlaget for oppgavens metodikk og utformingen av intervju spørsmålene, samt at den vil utgjøre rammen for analysen og hvordan funnene belyses. I tillegg introduseres Halvard Vikes tanke om velferdsstaten som en utopi, som skal bidra til å belyse lærerrollen i dagens samfunn. Oppgavens teoretiske rammeverk kan i sammenheng med analysen bidra til å belyse *rammen* for å arbeide både pedagogisk og spesialpedagogisk i skolen.

3.1 Relevant lovverk

I tråd med mitt teoretiske rammeverk vil det være hensiktsmessig å gjøre rede for lover som regulerer lærerens virke i avdekkingsammenheng. Lærerne er på daglig basis underlagt disse pliktene på ulike måter, som utgjør retningslinjer for både krav og forventninger tilknyttet lærerrollen, samt deres juridiske forpliktelser. Forpliktelsene er en integrert del av lærerrollen, og påvirker lærerne utførelse av profesjonelle praksis. For å forstå hvilket handlingsrom en har, må en forstå reglene og lovene (Driscoll, 2018, s. 170). Lærere har en mulighet til å være en nøkkelperson i livet til barn som opplever dette, men denne muligheten medfører et ansvar og flere plikter som er nedfelt i opplæringsloven. Lovene som er presentert her er relevante for denne gruppen barn (Øverlien, 2015). Selv om lovgivningen ikke utgjør en eksplisitt "oppskrift" for hvordan man skal avdekke slike situasjoner i praksis, pålegger den likevel lærerne å handle. Dermed er det styrende lovverket sentralt for å forstå lærerrollens bidrag til avdekking.

3.1.1 Taushetsplikten, opplysningsplikten og meldeplikten

Generelt har alle ansatte i skolen *taushetsplikt*, i henhold til både forvaltningslovens §§ 13-13e (forvaltningsloven, 1967) og opplæringslovens § 15-1 (opplæringsloven, 1998). Dersom det er mistanke om vold og overgrep hos elever, trer opplysningsplikten i kraft, i henhold til

barnevernlovens § 6-4. Skolens ansatte har da plikt til å opplyse barnevernet om mistanke om vold, overgrep eller omsorgssvikt, eller om barnet har vist utfordrende atferdsutfordringer over tid. Denne plikten er personlig for lærere, og det holder ikke å melde saken videre til avdelingsleder eller rektor (Øverlien, 2015). Lærere må selv sørge for å melde bekymringen til barnevernet, uavhengig om kollegaer eller rektor er enige. Mistanke eller bekymring er tilstrekkelig for å melde fra. Barnevernets taushetsplikt er hjemlet i barnevernloven § 6-7, og deres plikt er juridisk strengere enn lærernes taushetsplikt. Samtidig skal barnevernet gi skolen den informasjonen skolen trenger for å ivareta sitt ansvar og tilrettelegge best mulig for eleven (Driscoll, 2018, s. 156). *Opplysningsplikten* er unntatt fra den lovbestemte taushetsplikten, og melderer kan pålegges å dele informasjon om saken med barnevernstjenesten. *Meldeplikten* (opplæringsloven, 1998, § 15-3 og 15-4) trer i kraft når man på eget initiativ kontakter barnevernet og melder fra om bekymringen. I Norge finnes det veldig få offisielle retningslinjer, og de handlingsplanene som eksisterer er det opp til kommunene og enkeltskolene å lage (Nordhaug, 2018, s. 67). Lovverket fungerer som en felles ramme.

3.1.2 Oppmerksomhetsplikten og avvergeplikten

Det er to plikter til som er tematisk sentrale: oppmerksomhetsplikten og avvergeplikten. Oppmerksomhetsplikten (opplæringsloven § 15-3) krever at ansatte må være observante og følge med på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet. Avvergeplikten (Straffeloven, 2002) krever at ansatte må forsøke å stoppe alvorlige straffbare handlinger ved å kontakte politiet eller barnevernet dersom det er sikkert eller mest sannsynlig at en straffbar handling vil bli, eller har blitt begått. Denne plikten fullføres ved å melde fra til politi eller barnevern. Både opplysningsplikten, avvergeplikten og meldeplikten veier juridisk sett tyngre enn taushetsplikten (Øverlien, 2015). Lærerrollens mandat begrenses til å melde og dele informasjon, ikke til å drive etterforskning eller avgjøre omfang og validitet av mistankene.

3.2 Roller

Selv om rolle som begrep har en intuitiv forståelse i teaterverdenen og i samfunnslivet generelt, anses det relevant å presisere studiens forståelse av roller. For at begrepet skal kunne anvendes som et analytisk verktøy, er det nødvendig å operasjonalisere det. På et

overordnet nivå handler roller om sosiale posisjoner med tilhørende forventninger, der den sosiale posisjonen refererer til enkeltpersoners definerte "plass" i samfunnet. Disse posisjonene kan være knyttet til yrker, som for eksempel lærerrollen (Johannessen et al., 2018, s. 219).

En sentral dimensjon ved begrepet roller er knyttet til *forventningene*: *formelle forventninger* er de nedskrevne normene som håndheves av offentlige organer, for eksempel lovverket og interne retningslinjer, mens de *uformelle* referer til den hverdagslige samhandlingen som opprettholder forestillingene om hva som betraktes som passende eller upassende atferd i rollen. Rolleforventningene indikerer hva som forventes av rolle innehaveren, i dette tilfellet læreren. Disse forventningene opprettholdes gjennom både negative og positive sanksjoner, både formelle og uformelle, alt avhengig av om forventningene følges eller brytes. Lærerrollen er formulert gjennom blandt annet stortingsmeldinger og lovverket, og tilsvarende reguleres rollen gjennom uformelle forventninger fra samfunnet, kollegaer, elever og foreldre (Johannessen et al., 2018, s. 220-221). I denne masteroppgaven belyses både de formelle og uformelle forventningene til lærerrollen, men det er de uformelle forventningene som vies mest fokus gjennom intervjuenes innenfra-perspektiv.

En rolle kan være både muliggjørende og begrensende, og en rolle er underlagt maktdynamikker som påvirker dens utøvelse. En slik påstand kan ses i lys av Lipskys teori (ref. del 3.4), som belyser den komplekse samspillprosessen mellom aktørene involvert i en gitt rolle. En rolle kan tildele en aktør en viss grad av makt, ettersom det muliggjør dem å utføre handlinger som er eksklusive og typiske for rollen. På den annen side kan roller også være begrensende, da de pålegger visse retningsgivende rammer og forventninger for utøvelsen av rollen. Det er verdt å merke seg at disse forventningene kan stamme fra en rekke aktører, og kan ofte være i konflikt med hverandre. Det kan resultere i motstridende rollekonflikter, både *innad* i rollen (intrarollekonflikter) og *mellom* roller (interrollekonflikter). Disse konfliktene kan ofte være knyttet til tidsbruk og en kompleks blanding av både pålagte og påtatte roller. Ved å ta stilling til forventningene og kravene som følger med en gitt rolle, kan rolle innehaveren skape et detaljert bilde av de konfliktene som er til stede. Det er viktig å påpeke at rolle innehaveren ikke passivt tilpasser seg forventningene og kravene, men heller forhandler aktivt med dem. Noen forventninger og krav kan forkastes, mens andre kan aksepteres eller

bli gitt et personlig preg. Det handler om hvordan rolleinnhaveren håndterer forventningene som stilles (Johannessen et al., 2018, s. 222-234).

3.3 Lærerrollen

Ved en mer spesifikk analyse av lærerrollen, blir det her presentert en mer utfyllende forståelse. Kunnskapsdepartementets definisjon av lærerrollen og den assosierte forståelsen som ligger til grunn for hele oppgaven, utgjør det konseptuelle rammeverket og det analytiske utgangspunktet for min analyse. Lærerrollen ble i Stortingsmelding 11: *Læreren. Rollen og utdanningen* definert som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (2008-2009, s. 12). Den samme definisjonen benytter Dahl et al. (2016, s. 29) i sin forståelse i deres omfattende forskning på lærerrollen. Rolleutøvelsen til en lærer konkretiseres i den daglige arbeidshverdagen, og er forankret i lovverk, læreplaner og andre forskrifter og styringsdokumenter som pålegger læreren en rekke forpliktelser og krav. Disse fungerer som et felles grunnlag for alle lærere og gir et rammeverk for deres arbeid. Til tross for at regelverket gir læreren et betydelig handlingsrom, står de også overfor en rekke forventninger og må ta beslutninger som påvirker elevene i varierende grad, både individuelt og som en del av en kollektiv gruppe. Stortingsmeldingen forenkler lærerrollens omtale til å gjelde tre hovedområder: 1) læreren i møte med elevene, 2) læreren i profesjonsfellesskapet, og 3) læreren i samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere (2008-2009, s. 12).

Som påpekt av Johannessen et al. (2018) er lærerrollen også en sosial rolle, og selve utøvelsen av jobben deres utgjør lærerens pedagogiske praksis. I litteraturen generelt er det spesielt tre måter lærerrollen brukes på, ifølge Dahl et al. (2016, s. 30): 1) som sosial posisjon, 2) som den typiske atferden i yrkesutøvelsen, og 3) som forventninger til arbeidet. I tillegg er både rollemangfold- og konflikter vanlige aspekter ved lærerrollen. For å realisere samfunnets forventninger til skolen, er lærernes innsikt i egen rolle og betydning en sentral forutsetning. I tillegg må lærerne utøve sin rolle i henhold til de gjeldende styringsdokumentene og verdiene som presiseres i læreplanverket gjennom Utdanningsdirektoratet. Skolen er en sentral aktør i samfunnet, og lærerrollen eksisterer i et gjensidig avhengighetsforhold til elevene, der elevenes forsøk på å imøtekomme krav og forventninger til læreren har en direkte påvirkning på lærerrollen. Samtidig er lærerrollen avhengig av samarbeid med både interne og eksterne

aktører, slik som barnevernet, og kan derfor ikke operere på egen hånd i alle situasjoner. Det gjelder særlig i komplekse saker som ikke omhandler opplæringen spesifikt, men som eksempelvis omhandler omsorgssvikt, vold og overgrep.

Den offisielle rammen for lærerrollen og dens samfunnsmandat i henhold til opplæringsloven (1998) legger klare føringer på at lærere må være oppmerksomme og observante på eventuelle tegn på at elevene har det vanskelig hjemme (ref. del 3.1.2 om oppmerksomhetsplikten). Dette omfatter både fysisk og psykisk mishandling, omsorgssvikt, og andre former for misbruk som kan påvirke elevens trivsel og læring i skolen. Læreren må være i stand til å gjenkjenne og håndtere disse situasjonene på en profesjonell måte, og samarbeide med relevante instanser for å sikre elevenes trygghet og velferd. Videre må læreren være i stand til å støtte elevene i deres sosiale og følelsesmessige utvikling, og skape et positivt læringsmiljø der alle elever føler seg inkludert og respektert. Dette krever en bevissthet og kompetanse som går utover faglig kunnskap, og som er en integrert del av lærerrollen.

Når en lærer opplever uro og bekymring for en elev, når noe har gitt en følelse av at noe ikke stemmer, er det mye en lærer både *kan* og *må* gjøre. Det kan innebære alt fra samtale med ledelsen, helsesykepleier, anonym bekymringsmelding til barnevernet, samtale med eleven det gjelder, observasjoner, notater, samtale med foreldrene, og lignende (Nordhaug, 2018, s. 69). Ifølge Øverlien (2015, s. 143) kan en lærer være en nøkkelperson for eleven ved mistanke om vold og overgrep, ved å vise støtte, og å spille en aktiv rolle i å forandre en vanskelig eller i verste fall livstruende situasjon for eleven. Det er mange muligheter en lærer kan ha til å hjelpe, samtidig som det også medfølger lærerrollen et visst ansvar – her kommer lovverket inn (ref. del 3.1). Et barn som opplever vold og overgrep hjemme får ofte et sammensatt symptom-bilde. Dette kan gjøre det vanskelig å peke på ett eller flere symptomer eller konkret atferd som gjør det mulig å avdekke at det er nettopp vold og overgrep. Det kan påvirke klasse-miljøet, og atferdsspennet kan variere fra helt tilbaketrukkethet og stillhet til aggressiv og grenseløs atferd med selvskadingstendenser (Øverlien, 2015, s. 103). Med ulike reaksjonsmønstre og generelt høy risiko for å utvikle både somatiske, psykiske og kognitive problemer er det klart at lærerrollen ikke bare er potensielt kjempeviktig, men at den også utfordres og skaper usikkerhet.

Forventninger knyttet til lærerrollen i dag er mange, og ofte komplekse og mangfoldige, der mange stemmer forventer å bli hørt og sett. Selv om undervisning og opplæring i utgangspunktet er definert som kjernen i læreryrket, er også dagens lærerarbeid preget av mange andre oppgaver. Helt konkret går lærerens samfunnsmandat ut på at læreren skal bidra til elevenes optimale betingelser for læring og utvikling, der de kravene som stilles til skolen og læreren reflekterer et samfunn som er i rask endring (Thorsen & Christensen, 2018, s. 9). Ifølge Drugli (2012, s. 69) har noen lærere en oppfatning om at det ikke er deres oppgave å ta hensyn til elevenes emosjonelle og sosiale behov, mens andre mener at det er nødvendig å anerkjenne eleven som en helhetlig person for at læring skal finne sted. En positiv relasjon mellom lærer og elev kan være spesielt verdifull for barn som opplever omsorgssvikt i hjemmet, og kan bidra til å dempe den negative innvirkningen av en slik situasjon.

En stor del av oppgavene det forventes at lærere skal løse, er godt innenfor normalsonen. Det være seg atferdsutfordringer, lese- og skrivevansker, og emosjonelle utfordringer – for å nevne noe. Allikevel møter de fleste lærere på saker som er så omfattende, uryddige og vanskelige å ta tak i, at lærerrollen utfordres. Disse sakene kan være så komplekse at det ikke er en åpenbar eller enkel årsak eller løsning, men faktorer som dårlige hjemmeforhold, rus, og psykiatri kan være sentrale og utslagsgivende faktorer. Elever som opplever vold og overgrep faller ofte innenfor denne kategorien. Barn som opplever vold og overgrep trenger støttende og beskyttende voksne rundt seg som innehar nødvendig mot, handlingskompetanse og trygghet i sin rolle for å kunne avdekke situasjonen. For at det skal kunne oppstå tillit og trygghet mellom lærer og elev, må læreren selv ha en opplevelse av trygghet og forståelse rundt egen rolle og eget ansvar (Øverlien, 2015, s. 167).

Det kan være en utfordring å skille mellom begrepene "lærerrolle" og "lærerprofesjon". En forenklet forståelse er at lærerrollen omhandler det som foregår i klasserommet og på skolen generelt, der skolen fungerer som en læringsarena og sted for barn og unges sosiale utvikling. Samtidig utgjør skolen en arbeidsplass for lærere, og læreren er en yrkesutøver i praksis. Dette innebærer å ta hensyn til systemiske og strukturelle faktorer som påvirker både læreren og profesjonen som helhet (Dahl et al., 2016). Det pågår stadig en debatt om hvorvidt læreryrket bør anerkjennes som en profesjon eller ikke, men i denne oppgaven velger jeg likevel å

betrakte læreryrket som en profesjon. Ifølge Dahl et al. (2016, s. 208) har lærerprofesjonen utviklet seg fra å medvirke i politikken til å styrke sin posisjon som iverksetter av politiske beslutninger. Denne iverksettingen avhenger ofte av profesjonell skjønnsutøvelse.

3.3.1 Lærereens skjønn

I tillegg til sitt ansvar for elevenes faglige utvikling, har lærere også et ansvar for deres sosiale utvikling. Denne masteroppgaven har samlet datamaterialet fra kontaktlæreren, som er læreren som har et særskilt ansvar for elevenes personlige og sosiale utvikling, noe som eksplisitt framgår av opplæringsloven. Ofte må lærere ta stilling til kompliserte spørsmål basert på deres generelle kunnskap og erfaring, en praksis som kalles *skjønn* (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19). Profesjonelt skjønn utgjør selve kjernen i lærerarbeidet, og brukes kontinuerlig av lærere i deres arbeid. Dette skjønnet settes i spill når lærere står overfor situasjoner som krever handlinger uten klare retningslinjer eller oppskrifter. Tillit til lærerens evne til å utføre arbeidet sitt på en tilfredsstillende måte, og å kunne begrunne valgene sine, utgjør grunnlaget for profesjonelt skjønn (Thorsen & Christensen, 2018, s. 23). Lærere er styrt av et forpliktende samfunnsmandat på den ene siden, og på den andre siden forventes det et tillitsbasert forhold der læreren tar selvstendige beslutninger og balanserer forpliktelse, ansvar og autonomi (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19-23).

3.3.2 Læreren og tverrprofesjonelt samarbeid

Som en integrert del av lærerrollens definisjon, krever lærerrollen samarbeid med ulike aktører. I situasjoner som involverer elever som sliter både hjemme og på skolen, kreves det at læreren samarbeider med andre parter, som for eksempel barnevernet og andre relevante instanser. I henhold til Taasen (2015), sitert av Christensen (2018, s. 149), er begrepet tverrprofesjonelt samarbeid vanlig brukt innen helse- og sosialforskningen, mens både flerprofesjonelt arbeid og flerfaglig samarbeid er anvendelige tvers over ulike fagfelt. På grunn av definisjonsgrunnlagenes mange likhetstrekk, benyttes begrepet *tverrprofesjonelt samarbeid* i denne sammenheng. Skoleledelsen har ansvaret for å sikre effektive samarbeidsprosesser til elevens beste, mens læreren er posisjonert til å iverksette nødvendige samarbeidsprosesser, som for eksempel ved å sende bekymringsmeldinger til barnevernet.

Tverrprofesjonelt samarbeid innebærer at flere yrkesgrupper samarbeider om en felles oppgave, hvor hver profesjon har ulike oppgaver, tilnærminger og kompetanseområder. Lærere kan avhengig av sakens karakter søke støtte, råd og hjelp fra forskjellige samtalepartnere. Foruten rektor og rådgiver, kan lærere også søke hjelp fra andre myndigheter og aktører som besitter spesialkunnskap innen temaer som vold, overgrep og omsorgssvikt. Disse kan være tilknyttet staten, kommunen eller frivillige organisasjoner (Øverlien, 2015, s. 150). Aktører som Barneombudet, barnevernet, krisesentre, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), politiet, Statens Barnehus, skolehelsetjenesten, tverrfaglige konsultasjonsteam og Regionale ressursentre om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) er sentrale og relevante samarbeidsaktører for lærere som skal avdekke vold og overgrep blant elever (Øverlien, 2015, s. 153). Tverrprofesjonelt samarbeid skal arbeide for barnets beste ved å ha barnets behov i sentrum (Kvaran, 2018, s. 250).

Tverrprofesjonelt samarbeid forutsetter at alle involverte parter besitter innsikt i hverandres fagområder og kompetansefelt (Christensen, 2018, s. 149). Imidlertid kan dårlige erfaringer, mangelfull struktur, uklar ansvarsfordeling og manglende kunnskap om gjeldende lovverk og profesjonenes spesifikke kompetanseområder utgjøre betydelige utfordringer for samarbeidet (Christensen, 2018, s. 159). Taushetsplikten og opplysningsplikten, som er forankret i opplæringslovens § 15-1 og § 15-4, utgjør sentrale elementer i tverrprofesjonelt samarbeid, selv om sistnevnte ofte omtales mindre hyppig. Taushetsplikten utgjør ofte et hinder i samarbeidet, som Kvaran (2018, s. 251) og nevnt forskning påpeker. Felles mål, innsyn og innsikt i hverandres profesjoner, og trygghet i egne roller utgjør forutsetninger for at godt samarbeid. Å rigid tviholde på egne vaner og rutiner, kan i verste fall hindre et hensiktsmessig samarbeid og føre til at barn ikke får den hjelpen de trenger (Johannessen et al., 2018). Lærerne forvalter skolepolitikken i praksis, og styres av økonomiske føringer og prioriteringer som påvirker rammene de arbeider i, også når det gjelder i det tverrprofesjonelle arbeidet (Johannessen et al., 2018). Lærerrollen innebærer i tillegg et samarbeid med foreldre, i tråd med Kunnskapsdepartementets definisjon av lærerrollen. I tilfeller som involverer vold og overgrep, kan samarbeidet imidlertid utfordres.

3.4 Lipskys teori om bakkebyråkratiet

På 1980-tallet publiserte den amerikanske statsviteren Michael Lipsky omfattende forskning på førstelinjearbeidere innenfor velferdsstaten i USA, herunder sosialarbeidere, politi, barnevernsarbeidere og lærere. Lipsky definerte disse som bakkebyråkrater, og beskrev dem som ansatte innenfor offentlig sektor som har hyppig interaksjon med andre mennesker, på lik linje med lærere som samhandler med elever, kolleger, foreldre og andre aktører. Disse arbeiderne opererer i et komplekst spenn mellom krav og forventninger fra myndighetene på den ene siden, og publikums forventninger og tilgjengelige ressurser på den andre siden. En bakkebyråkrat arbeider med ressurser som er konstant utilstrekkelige i forhold til oppgavene de skal løse, samt at deres interne retningslinjer og regler ofte er tvetydige og uklare (Lipsky, 1980). Beslutningene deres er påvirket av eksterne regler og retningslinjer, samtidig som samfunnet og andre forventer at de skal utføre sine oppgaver korrekt. Bakkebyråkratene må håndtere disse utfordringene gjennom ulike mestringsstrategier for å finne en balanse mellom krav og forventninger (Buvik, 2021). Som en sentral del av deres yrke, utøver bakkebyråkratene skjønn på grunn av for høye krav og forventninger fra myndighetene, manglende tid, informasjon eller andre ressurser som anses nødvendig for å håndtere ulike situasjoner og saker.

Lipsky påpekte hvordan bakkebyråkratene opererer med et janusansikt (Buvik, 2021) i et forventningsspenn mellom publikum og myndighetene (Lipsky, 1980, s. 25), og i sin tid belyste han «den virkelige verden» i profesjonell praksis på en ny måte. Lipsky var opptatt av de dilemmaene offentlig ansatte opplevde og erfarte, som begrensede ressurser, tvetydige politiske føringer og store arbeidsmengder (Buvik, 2021), kombinert med et ønske å hjelpe andre. Teorien ble utviklet på 1980-tallet i USA, en tid hvor det offentlige tjenestetilbudet fungerte dårlig og kritikkverdig i publikums øyne. Siden da har teorien blitt hyppig anvendt i samfunnsfaglige sammenhenger. I likhet med USA er lærere i Norge styrt av flere sett med regler, lover, krav og forventninger, i tråd med lærerrollen som tidligere nevnt. Disse inkluderer opplæring, kursing, prosedyrer og styringsdokumenter som legger føringer og krav på lærerne, mens kultur, etikk, normer og forventninger fra samfunnet står som en tidvis motvekt på den andre siden. Lærernes handlinger og rutiner dannes i dette mellomrommet, som over tid utgjør skolens arbeidskultur.

3.4.1 Lipsky og skjønn

På bakgrunn av den komplekse karakteren ved deres arbeid, er det nødvendig for bakkebyråkratene å anvende skjønn i sine vurderinger av situasjoner (Buvik, 2021). Ifølge Lipsky (1980, s. 13) er lærernes politikkutformende rolle bestemt av to vesentlige faktorer: høy grad av skjønnsutøvelse og handlingsrom, og autonomi fra organisatorisk myndighet. Lærere utøver skjønn i samhandling med elevene deres, og tilpasser praksisen sin deretter. Med andre ord, de kan i lys av sin profesjon styre både typen, mengden og kvaliteten på fordeler og sanksjoner. Det er *forventet* at lærere utøver skjønnsmessig dømmekraft, ettersom de jobber i situasjoner som ofte krever menneskelige responser. De utøver skjønn fordi deres rolle ikke kan styres utelukkende av styringsdokumenter, lover og regler, men må ta hensyn til det unike ved hver elev, og håndtere situasjoners kompleksitet innenfor rammene som omgir rollen deres (Lipsky, 1980, s. 17). På grunn av det faktum at læreryrket involverer mange komplekse situasjoner som krever omsorg og medmenneskelighet - situasjoner som må håndteres av lærere og ikke av programmer eller teknologi, er skjønnsutøvelse en avgjørende faktor for å bidra til elevenes velferd.

Bakkebyråkratene jobber med mennesker som er preget av uforutsigbarhet, mangfoldighet og dynamiske behov, noe som krever fleksibilitet i responsen avhengig av den aktuelle utfordringen (Lipsky, 1980). Disse situasjonene er komplekse og mangler forhåndsdefinerte løsninger, hvilket ofte kolliderer med forventningene om en standardisert prosedyre som skal følges. Som en konsekvens av dette, kan bakkebyråkratene ofte møte utfordringer i å utføre sine arbeidsoppgaver. Lærere opererer som individuelle aktører i en setting som gir dem en viss grad av autonomi (Lipsky, 1980, s. 161). Imidlertid blir deres autonomi begrenset av organisatoriske regler og yrkesmessige praksiser, som ofte hindrer effektiv utførelse av arbeidet deres. Komplekse situasjoner kan kollidere med tvetydige regler som kan være motstridende i sitt innhold og vanskelig å gjennomføre i praksis. Det kan gjøre det vanskelig for bakkebyråkratene å tolke og forstå reglene og prosedyrene de skal følge - gitt at de eksisterer i utgangspunktet. Det er derfor ofte opp til bakkebyråkratene selv å skape politikken i slike situasjoner, noe som utgjør en sentral faktor i teorien (Evans & Harris, 2004, s.878).

3.4.2 Lipskys relevans for denne studien

Oppgaven tar utgangspunkt i lærere som førstelinjearbeidere i velferdsstaten, og søker å analysere spenningen mellom pålagte krav og forventninger på den ene siden, og de tilgjengelige ressursene og mulighetene på den andre siden. Gjennom bruk av en teoretisk forståelsesramme rundt lærerrollen, viser Lipskys teori at det ofte kan være en stor avstand mellom lovverket og realiteten på bakken. Ved å bruke denne analysen som et rammeverk, kan arbeidet til bakkebyråkratene, slik de selv opplever det, kontekstualiseres. Å sette seg inn i denne teorien og forstå disse prosessene kan være svært nyttig for å forstå hva som faktisk skjer og utøves på bakkeplan, i mellomrommet mellom loven og styringsdokumentene. Buvik (2021) påpeker at teorien i tillegg kan bidra med forståelse for hva som foregår når styresmaktenes beslutninger møter virkeligheten, og nettopp det gjøre teorien til et relevant teoretisk rammeverk for denne masteravhandlingen. Min oppfatning er at teorien vanligvis fremhever flere yrkesgrupper parallelt, men jeg har ikke lyktes å finne norsk litteratur som eksplisitt belyser lærere i en norsk kontekst.

Lipskys teori kan bidra til å oppdage nye aspekter ved det som undersøkes, og ved å anvende den kan lærerrollen forstås som et dynamisk, utfordret og krevende fenomen. Det nevnte gapet kan forstås som en kritisk utfordring for lærerprofesjonen i skolesystemet, og en barriere for optimal undervisningspraksis. Lipskys teori kan potensielt bidra til forståelse for at problemene i skolen ikke kan skyldes bakkebyråkratene alene, men heller må sees i lys av de strukturelle vilkårene og rammene rundt. Samtidig kan ikke bakkebyråkratene kontrolleres og styres fullstendig, og det blir avgjørende å se hele systemet som lærerne faller inn under, og det politiske miljøet der bakkebyråkratene opererer og fungerer i (Lipsky, 1980, s. 33). Buvik (2021) poengterer at det å avdekke mekanismene som fører til utviklingen av systematikk og rutiner, vil kunne styrke utgangspunktet for en mer hensiktsmessig tilrettelegging av tjenestene.

I lys av samfunnsendringer har Lipsky presentert moderne refleksjoner. Han peker til «a new kind of street-level workforce has emerged to serve citizens», som et svar på samfunnsendringer og fremveksten av mange nye organisasjonsformer de siste tiårene (2010, s. 216). Imidlertid er det ikke sagt at teorien og dens kjennetegn og særtrekk er overførbare og relevante for alle lærere i hele Norge. Det er rimelig å anta at det finnes lærere i landet som

ikke opplever skolehverdagen som stressende, krevende og utfordrende. Ved å belyse teorien på denne måten, blir studiens tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål viet ulik oppmerksomhet. Dette er nyttig, da det mentale minnet lagrer oppmerksomheter, som igjen påvirker forskerbrillene når datamaterialet leses. Jo bedre den teoretiske forhåndskunnskapen er, desto større potensiale har empirien for å avdekke kvalitet og oppdagelser (Johannessen et al., 2018).

3.4.3 Skjønn, pragmatisk profesjonalisme og grensearbeid

I den nyere litteraturen har det blitt fremsatt diskusjoner om hvorvidt skjønnsutøvelsen fortsatt er en videreført dominerende faktor i bakkebyråkratiet, eller om den har blitt begrenset og redusert i betydning. De forskjellige synspunktene som er presentert i denne debatten, fokuserer på ulike oppfatninger om både lederes ønske om, og deres evne til, å sikre og kontrollere arbeidstakere, samt arbeidstakernes evne til å motstå denne kontrollen og følgelig søke skjønnsutøvelse (Evans & Harris, 2004). Howe (1991) kritiserte Lipskys teori og hevdet at skjønnsutøvelsen ble innskrenket og redusert, og at betydningen av skjønn ikke bør ha så sentral plass blandt bakkebyråkrater som det har. Evans og Harris (2004) stilte seg i likhet med Howe kritiske til Lipskys teori, men fant en samlende tråd i begrensings- og videreføringsperspektivene: Begge perspektivene har en tendens til å anvende en enten-eller-tilnærming, der skjønn enten blir betraktet som til stede eller helt fraværende. I lys av dette fremmet Evans og Harris (2004) et alternativt argument basert på to forslag: For det første indikerer økning av regler og retningslinjer ikke nødvendigvis en økning i kontroll over faglig skjønn, da flere regler paradoksalt nok kan styrke skjønnsutøvelsen. For det andre er ikke skjønn nødvendigvis hverken «bra» eller «dårlig». Skjønnsutøvelse kan være en betydelig faglig ressurs (Evans & Harris 2004, s. 871).

Liljegren refererer til grensearbeid og logikkene yrkesfaglig og organisatorisk profesjonalitet (Liljegren et al., 2008; Liljegren, 2008), basert på blandt andre Evetts (2013) arbeid om profesjonalisme. Ifølge Evetts (2013, s. 779) handler profesjonalisme om arbeid, yrker, profesjoner og organisasjoner, og hans fokus er på hvordan det har blitt og blir forstått i dag. Han belyser profesjonalitet som et normativt verdisystem og en ideologi som i økende grad blir brukt som en diskurs i moderne organisasjoner og institusjoner (Evetts, 2013, s. 788).

Evetts (2013, s. 787) peker på utviklingen av disse to diskursene i et moderne velferdssamfunn. Mens den organisatoriske profesjonaliteten handler om økt ekstern kontroll og retningslinjer, styrket lederskap, hierarkiske strukturer og beslutningsprosesser og målstyring, referer den yrkesfaglige profesjonaliteten til skjønnsutøvelse, yrkeskontroll, tillit mellom utøver og klient og ekstern etikkontroll. I den organisatoriske profesjonaliteten bygges legitimiteten på tillit fra økt kontroll og regler og rutiner i form av eksterne kontrollsystemer. I den yrkesfaglige profesjonaliteten derimot bygges legitimiteten på de til de profesjonelles utdanning og etikk. Dersom de profesjonelle, som lærerne, hevder å stå for én type profesjonalisme, men av og til uintendert eller med vilje faller tilbake til den motstående profesjonaliteten, anvender de en pragmatisk profesjonalisme (Liljegren, 2012).

Liljegren (2012 s. 296) hevder at den økte spesialiseringen i dagens profesjoner, som lærere, har ført med seg flere konflikter mellom aktører som skal samarbeide. Disse konfliktene handler gjerne om ulike kunnskaper, arbeidsmetoder og ulike forståelser for situasjonen eller problemet. Det er i disse prosessene, der de ulike profesjonene og aktørene er involvert, at spørsmålet om grenser og grensearbeid oppstår. Forhandlinger om grenseområder og faglig skjønn og handlingsrom mellom ulike aktører beskrives som grensearbeid, og dette arbeidet skaper, vedlikeholder og demonterer grensene mellom ulike kunnskaper og arenaer (Liljegren et al., 2008, s. 198). Liljegren (2012, s. 296) peker på at det er i dette rammeverket at grensene både skapes, vedlikeholdes og brytes ned, med den hensikt å skille «oss» fra dem». Det er flere grunner til at grensearbeid utføres, som skaper relevans for denne oppgaven: grensearbeid utføres for å skape legitimitet, forhandle juridiske grenser mellom roller og aktører, og for å definere nivåer av skjønnsutøvelse og autonomi. Ved å analysere påstander om hvem som gjør hva, hvorfor og til hvilken grad av autonomi, for eksempel i skolen, blir vi kapable til å identifisere strategier for kontroll av arbeidsoppgaver (Liljegren et al., 2008, s. 198). Liljegren (2012, s. 309) hevder at vellykket grensearbeid på bakkenivå krever en kombinasjon av både organisatorisk og yrkesfaglig profesjonalitet, en mellomting mellom ekstern kontroll og styring, og det interne erfaringsbaserte skjønn og tilliten mellom elevene og lærerne.

3.5 Den utopiske velferdsstaten

Ved å se på velferdsstaten litt mer overordnet, blir enda en teoretiker relevant. Vike (2002, s. 10) skriver om velferdsstaten først og fremst i kommunene, der rammevilkårene avgjøres av statens, mens kommunene er tjenesteyter og ressursforvalter. Den norske velferdsstaten i følge Vike (2004) et utopisk prosjekt. Med det utopiske mener han at tanken om å skape et godt samfunn, uten ressursmangler og utrygghet, ikke er realistisk og gjennomførbar i praksis (Vike, 2004, s. 161). Han hevder det ikke er tilfeldig at bakkebyråkratene opplever at det de skal gjøre fremstår nærmest umulige å gjennomføre fordi velferdsstaten er overambisiøs og utopisk i sin fremstilling. I motsetning til moderne organisasjoner, har ikke velferdsstaten grenser. Med det mener Vike (2002, s. 11) at velferdsstaten styres med antakelsen om at klare grenser eksisterer, typisk i form av budsjetter, regler og prosedyrer. Han hevder imidlertid det ikke er reelt å styre velferdsstaten etter klare idealistiske grenser, da det ikke finnes noe klare grenser der på hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Bakkebyråkratene kjenner på en opplevelse av maktesløshet fordi de ikke kan leve opp til det som kreves og forventes, og et karakteristisk trekk ved velferdsstaten er ifølge Vike (2002, s. 11) en tilsynelatende permanent følelse av utilstrekkelighet. Han fratar dermed bakkebyråkratene individuell skyld og ansvar på det som ikke blir gjort og legger det implisitt over på en idealistisk og utopisk velferdsstat som ikke fungerer slik den skal. Hans syn på iverksettingen av velferdsstaten som en utopi blir dermed er interessant supplement til Lipsky.

3.5.1 Kapitteloppsummering

Kapitlet har sett på det relevante lovverket som gjelder for læreres i avdekking av og mistanke om vold, overgrep eller omsorgssvikt hos elever. Det inneholder informasjon om taushetsplikt, opplysningsplikt, meldeplikt, oppmerksomhetsplikt og avvergeplikt, og hvordan disse påvirker lærerens profesjonelle praksis. Det diskuterer også rollebegrepet, og hvordan det kan forstås som sosiale posisjoner med tilhørende forventninger, inkludert formelle forventninger som nedskrevne normer og lovverket. Rolleutøvelsen er forankret i lovverk, læreplaner og andre styringsdokumenter som pålegger læreren en rekke forpliktelser og krav. Lærerrollen omfatter tre hovedområder: læreren i møte med elevene, læreren i profesjonsfellesskapet og læreren i samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere, samt at den er en sosial rolle og utgjør lærerens pedagogiske praksis. Læreren må kunne

håndtere situasjoner på en profesjonell måte, samarbeide med relevante instanser for å sikre elevenes trygghet og velferd, og støtte elevene i deres sosiale og følelsesmessige utvikling.

Oppgaven anvender Lipskys teori om bakkebyråkrater som rammeverk, der velferdsstatens førstelinjearbeidere jobber med mennesker og må balansere krav fra myndighetene og publikums forventninger og ressurser. Lipsky var opptatt av dilemmaene offentlig ansatte opplevde og behovet for å utøve skjønn i komplekse situasjoner. Lærere, som anses som bakkebyråkrater, bruker skjønn i samspill med elevene og andre, og opererer med en pragmatisk profesjonalisme i en kombinasjon av regler og styring, og tillit og skjønnsutøvelse.

4 Metode

Dette kapittelet gir en beskrivelse og diskusjon av de metodologiske valgene som er tatt i studien for å kunne undersøke problemstillingen. Det er av betydning å beskrive hvordan den metodologiske prosessen har foregått fra start til slutt for å sikre tydelighet og transparens rundt de metodiske, analytiske og etiske valgene som ligger til grunn for studien. De filosofiske antagelsene vi tar med oss inn i forskningen operasjonaliseres og flettes inn gjennom fortolkende rammeverk, eller vitenskapsteoretiske perspektiver og paradigmer (Creswell & Poth, 2018, s. 22). Selv om flere tilnærminger kan være kompatible med denne studien, anvender den en form for fenomenologisk metodisk tilnærming. Hensikten med kapittelet er å gi en innsikt i erfaringene som har blitt gjort underveis i prosessen, og å guide leseren gjennom de ulike tanke- og handlingsprosessene mine. Det er viktig å påpeke at jeg i den metodiske fremstillingen av *analysen* har hentet strukturell inspirasjon fra masteroppgaven til Kristin Fluge (2021), og at det utgjorde en inspirasjon til mitt arbeid i den sammenhengen.

4.1 Kvalitativ studie

Et mål med studien var å forstå *hva, hvordan og hvorfor* ved lærerrollen i avdekkingsammenheng, og å forstå ulike omkringliggende prosesser (Krumsvik, 2019, s. 56), i tillegg til å øke forståelsen for lærerrollen i deres sosiale kontekst. Derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ metode undersøker mindre populasjoner i dybden, med den hensikt å få tak i detaljer, nyanser og kontekst (Braun & Clarke, 2013, s. 4). Med en kvalitativ tilnærming til grunn var det mulig å oppnå en mer omfattende analyse av lærernes opplevelser og meninger (Dalen, 2011, s. 15). Derfor ble fenomenologien særlig relevant.

4.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk forståelsesmodell og tilnærming sier noe om hvordan man som forsker anvender forskningen. Den er opptatt av å forstå essensen i et menneskes verden, ved å beskrive og fortolke deres erfaringer og opplevelser, og dermed forstå deres virkelighet slik de oppfatter den. Fenomener forstås basert på tolkningene og perspektivene til de som studeres (Creswell & Poth, 2018, s. 77), i mitt tilfelle lærere. I denne oppgaven har jeg anvendt et fenomenologisk perspektiv på problemstillingen og analysen, der

fenomenologi i stedet for å bli brukt som en konkret vitenskapsteoretisk forståelsesramme har blitt brukt som en metodisk tilnærming. I tråd med kvalitative prinsipper var jeg ute etter læreres subjektive opplevelser, livsverden og erfaringer. Informantenes ontologiske virkelighet er slik de oppfatter og opplever at den er (Anker, 2020, s. 51), og det var min oppgave som forsker å forstå lærerrollen i lys av deres forståelser og virkelighet. Fenomenologi overlapper med andre tilnærminger, men jeg legger hovedvekten her.

Jeg har intervjuet fem lærere med den hensikt å forstå essensen i deres felles oppfattelse av et fenomen, i dette tilfellet lærerrollen i sammenheng med avdekking av vold og overgrep. Formålet har vært å redusere deres individuelle erfaringer og opplevelser til en kollektiv opplevelse (Creswell & Poth, 2018, s. 75), og se lærere som et enkeltfenomen og som del av en helhet. Slik jeg ser det handler det fenomenologiske om å finne mening i det vi møter og opplever, enten vi forstår oss på det eller ikke. Vi forstår ikke alt, men vi forstår alltid noe. For å forstå hvordan lærerrollen oppleves i sammenheng med avdekking av vold og overgrep må jeg få fram lærernes forståelse av den, og slik dannes min kunnskap. Fenomenet lærerrollen kan ikke forstås uten deres erfaringer og opplevelser. Jeg anvender en fenomenologisk tilnærming for å oppnå verdifull innsikt i informantenes livsverden, og dermed forhåpentligvis oppnå en slags forklaring på eventuelle utfordringer knyttet til lærerrollen i møte med avdekking av vold og overgrep.

4.3 Det semi-strukturerte forskningsintervjuet

Dette delkapittelet redegjør for og begrunner de metodiske valgene som er tatt for å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte, og presenterer bakgrunnen for og prosessen med semi-strukturerte forskningsintervjuer. Det erkjennes at metodiske valg kan ha innvirkning på studiens resultater, og det har derfor vært nødvendig å grundig vurdere valgene gjennom hele prosessen. På bakgrunn av studiens hensikt ble semi-strukturerte intervjuer vurdert som den mest passende metoden. I henhold til mitt teoretiske rammeverk (ref. kapittel 3) har Michael Lipskys teori om bakkebyråkratiet påvirket både intervjuguiden og analysen i oppgaven. Teorien har blitt anvendt som både grunnlag og rammeverk, og har fungert som en rød tråd gjennom hele den metodiske prosessen.

For å sørge for at jeg fikk svar på det jeg ønsket i henhold til problemstillingen, falt valget på et formelt og semi-strukturert intervju. På denne måten kunne den forhåndsbestemte spørsmålslisten styre samtaleretningen, samtidig som informantene ble oppfordret til å utdype og utvide sine svar på uventede temaer, noe som muliggjorde spontane samtaleretninger (Braun & Clarke, 2013, s. 78; Hatch, 2002, s. 94). Denne fleksibiliteten i et intervju forklares tydelig av Chiseri-Strater og Sunstein (1997), gjengitt av Hatch:

You must be both structured and flexible at the same time. While it's critical to prepare for an interview with a list of planned questions to guide your talk, it is equally important to follow your informant's lead. Sometimes the best interviews come from a comment, a story, an artifact, or a phrase you couldn't have anticipated. The energy that drives a good interview—for both you and your informant—comes from expecting the unexpected (2002, s. 95).

En semi-strukturert intervjumetode innehar flere styrker, samtidig som det også medfører visse begrensninger. Braun og Clarke (2013, s. 80) påpeker styrker som rik data, fleksibilitet i samtalen, hensiktsmessighet for små utvalg, tilgjengelighet, og forskerens kontroll over datamaterialet. Begrensninger ved metoden inkluderer tidskrevende forberedelse og etterarbeid for forskeren, utfordringer knyttet til små utvalg, og informantenes manglende kontroll over datamaterialet i etterkant av intervjuene. Jeg tok hensyn til disse faktorene i forskningsprosessen, men jeg vurderer det slik at styrkene ved metoden oppveier begrensningene. En utfordring jeg opplevde under samtlige intervjuer var å vurdere hvilke av informantenes uttalelser jeg skulle spille videre på. På en positiv side ble det raskt etablert en trygg og åpen tone, og informantene var villige til å dele sine erfaringer med meg.

4.4 Utvalget

I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen var jeg ute etter å utforske fenomenet lærerrollen i avdekkingsammenheng ved å intervjuer en gruppe lærere som har erfaring i lærerrollen (Creswell & Poth, 2018, s. 78), og forhåpentligvis med avdekking av vold og overgrep. Kontaktlærere på 5.-7. trinn tilbringer mye tid med elevene sine, i tillegg til at vold og overgreps-relatert tematikk introduseres på barneskolen. Dette utvalget er i

kvalifikasjonsbasert i tråd med kvalitativ forskning, og kalles et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). For å sikre informanter med formell kompetanse og relevant erfaring, ble et inklusjonskriterie satt til at informantene måtte være utdannede lærere. Videre var det også ønskelig at informantene hadde noe erfaring i yrket, ettersom nyutdannede lærere ofte opplever utfordringer i overgangen fra utdanning til arbeidsliv. For å unngå å inkludere informanter med denne potensielle usikkerheten og uroen rundt seg, ble det satt et inklusjonskriterie om minst fem års erfaring som lærer. Dette ville sikre at informantene hadde fått anledning til å opparbeide seg en viss trygghet i sin rolle som lærer.

Rekrutteringsprosessen ble gjennomført ved hjelp av e-postkommunikasjon og bekjente. To informanter ble rekruttert fra bekjente i lærerkollegiet, mens de øvrige e-postene ble rettet mot skoler og lærere i Bergen kommune. Grunnet potensielt høyt informanttrykk og lav respons ble det valgt å utvide rekrutteringsområdet til å inkludere omegnskommunene. Totalt resulterte rekrutteringen i seks informanter, hvorav fire ble rekruttert gjennom e-postkommunikasjon. Dette er i tråd med det vanlige antallet informanter i kvalitative fenomenologiske undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Creswell & Poth, 2018, s. 76). Det ble tatt høyde for eventuelle frafall ved å forsøke og rekruttere flere informanter for å sikre tilstrekkelig datamateriale. Én informant trakk seg, så utvalget endte opp med *fem kontaktlærere på mellomtrinnet med minst fem års erfaring og godkjent lærerutdanning, fra to kommuner på Vestlandet.*

4.4.1 Presentasjon av informantene

I denne studien er empirien hentet fra intervjuer med fem kontaktlærere i grunnskolen som arbeider i offentlig sektor i to ulike vestlandskommuner. Deres erfaring med avdekking av vold og overgrep varierer, men alle hadde avdekket noe gjennom samtale med elever. Samlet har informantene 50 års erfaring i yrket med 45,5 år samlet kontaktlærererfaring. Alle kontaktlærerne er på mellomtrinnet, fra 5.-7. trinn. Navnene som brukes i studien er fiktive.

| Lærerinformant | År i yrket | År som kontaktlærer | Klassetrinn |
|----------------|------------|---------------------|-------------|
| Katrine | 12 | 12 | 7. |
| Thomas | 6,5 | 4 | 5. |
| Mona | 16 | 16 | 7. |
| Håkon | 10 | 10 | 6. |
| Sara | 5,5 | 3,5 | 5. |

Figur 2: Informantenes individuelle fartstid som lærer og kontaktlærer.

Det finnes både styrker og svakheter ved dette utvalget. En potensiell styrke inkluderer det brede spekteret av erfaringer informantene dekker. Videre kan den betydelige arbeidserfaringen deres ha bidratt til mer omfattende svar under intervjuene. Imidlertid kan potensielle svakheter inkludere størrelsen på utvalget og den begrensede tiden som var tilgjengelig. Videre kan det antas at oppgavens tematikk kan ha hatt en tiltrekkende effekt på informanter som *har* avdekket vold og overgrep blant elever, fremfor de som ikke har gjort det, uten at det nødvendigvis representerer en negativ faktor. Det kan også antas at informantene har meldt seg frivillig på grunn av deres erfaringer, tanker og meninger om emnet. Det er verdt å nevne at de to informantene som ble rekruttert gjennom en felles bekjent kjenner hverandre, og kan derfor ha snakket sammen før intervjuene, noe som kan ha påvirket deres synspunkter.

4.5 Datainnsamlingen

I dette delkapittelet presenteres de metodiske valgene som ble tatt i forbindelse med innsamlingsprosessen av data. Først blir utformingen av intervjuguiden beskrevet, etterfulgt av en redegjørelse for gjennomføringen av intervjuene. Samtlige intervjuer ble utført i januar 2023.

4.5.1 Intervjuguiden

Det ble gjennomført semi-strukturerte intervjuer som forutsetter en intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26), og denne ble kontinuerlig utarbeidet i sammenheng med teori, tidligere forskning, formål og problemstilling, med sikte på å skape en sammenhengende struktur. Med utgangspunkt i problemstillingen ble intervjuguiden utformet for å innhente data som kunne

besvare den. Dette krevde at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble brutt ned i mindre deler, og flere relevante aspekter ble inkludert i intervjuguiden. Spørsmål om lærerrollen, opplevde krav og forventninger, tverrfaglig samarbeid, tiltak for avdekking, og opplæring om vold og overgrep ble konstruert for å sikre en mer omfattende og grundig datainnsamling.

Spørsmålsstrukturen ble utformet etter traktprinsippet (Dalen, 2011, s. 26), hvor spørsmålene gradvis beveget seg fra generelle til mer sensitive temaer, før det litt mer generelle tok informantene opp «til overflaten» igjen. Etter å ha etablert tillit og trygghet med innledende spørsmål om arbeidserfaring og lærerrollen, ble spørsmålene gradvis rettet mot informantenes personlige erfaringer og opplevelser knyttet til temaet vold og overgrep. Til slutt ble det igjen stilt mer generelle spørsmål om eventuelle mangler og ønsker, samt informantenes egne tips og kommentarer til studien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) understreker viktigheten av informert samtykke i forkant av intervjuene, noe informantene fikk. Traktprinsippet bidro til en vellykket gjennomføring av intervjuene, og informantene ble ivaretatt ved å avrunde intervjuet på en positiv tone.

Spørsmålene i intervjuguiden var utformet med en åpen tilnærming, med hensikt å oppmuntre informantene til å beskrive sine opplevelser med egne ord. Dette var gjort for å sikre et rikt datamateriale og å kvalitetssikre intervjuguiden. Det var viktig at spørsmålene ikke var ledende, tvetydige eller krever spesiell forkunnskap, og spørsmålene ble knyttet til informantenes livsverden, sammenhenger, oppfatninger og tolkninger. Korte og lettfattelige spørsmål, inkludert oppfølgingsspørsmål, ble brukt for å oppmuntre informantene til å snakke fritt og for å opprettholde samtaleflyten og skape et samspill. Dette er i samsvar med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 164) krav til et godt intervju, som inkluderer tematisk relevante spørsmål knyttet til intervjuets "hva" og "hvordan."

4.5.2 Gjennomføring av intervjuene

For å gjennomføre intervjuene benyttet jeg en digital diktafon utlånt av Høgskulen på Vestlandet (HVL), og sørget for å gjøre meg godt kjent med utstyret for å kunne stille best mulig forberedt. Informantene ga på forhånd sitt samtykke til at intervjuet ble tatt opp på

diktafon, og de ble informert om at jeg var den eneste som skulle ha tilgang til opptakene. Før gjennomføringen av intervjuene utførte jeg to pilotintervjuer med to venner som oppfylte utvalgskriteriene, med hensikt om å teste intervjuguiden, intervjurollen, og for å få konstruktiv tilbakemelding. Å høre egen stemme på diktafonen og samtidig sjekke det tekniske utstyret, ga en verdifull læringserfaring. Ifølge Dalen (2011, s. 30) kan det være nødvendig å redigere intervjuguiden etter pilotintervjuene, noe det var i mitt tilfelle. Etter pilotintervjuene og redigeringen, sendte jeg den endelige intervjuguiden til veileder for godkjenning. Informantene fikk tilsendt noen stikkord på forhånd for å ha noen knagger å henge temaet på. En informant ba om hele intervjuguiden på forhånd, men dette ble avslått for å unngå at spontaniteten i svarene ble redusert ved at informantene leste seg opp på temaet og drøftet det med kollegaer før intervjuet. Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 1.

Informasjonsskrivet ble kort gjennomgått, og det ble informert om at de ville få tilsendt en kopi av transkripsjonen for å gjennomgå og korrigere eventuelle misforståelser eller feil som måtte ha oppstått under intervjuet. Disse praksisene er i samsvar med Krumsviks (2019, s. 169) anbefaling om briefing før intervjuet og debriefing etter intervjuet, som inkluderer informasjon om personvern og prosedyrer videre fremover. I en intervjusituasjon er det nødvendig å være oppmerksom på flere nivåer og aspekter samtidig, og jeg måtte gjøre fortløpende prioriteringer og valg i forhold til hva som skulle undersøkes videre gjennom oppfølgings spørsmål. Imidlertid kan det være utfordrende å unngå ledende spørsmål, som strider mot prinsippene som beskrevet av Dalen (2011, s. 27), da det kan føre til at spørsmålene leder informantene i en bestemt retning. Det oppleves viktig å reflektere over hva jeg har påvirket i intervjuet, både implisitt og eksplisitt, og hva jeg har bedt om og ikke bedt om. Dette krevde bevisste og ubevisste valg og prioriteringer som måtte tas fortløpende. Intervjutidene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser og tiden varierte fra 50 til 90 minutter.

4.6 Analysen

I det følgende vil analysestrategien og analyseprosessen bli presentert, da disse utgjør fundamentet for funnene og analysen som presenteres i kapittel 5.

4.6.1 Analysestrategien

I prosessen med å analysere datamaterialet har jeg anvendt en empirinær strategi – Braun og Clarkes (2006) *tematiske analyse*. Det er en hyppig anvendt kvalitativ analysemodell hvis hensikt er å identifisere, analysere og beskrive tematikk og meningsfulle mønstre forskeren finner i sitt datamateriale (Braun og Clarke 2006, s. 79). Målet med denne analysemodellen er å produsere relevante og sentrale temaer som beskriver innholdet i datamaterialet (Braun og Clarke, 2006, s. 86). Jeg benyttet denne analysestrategien av flere årsaker: En analysestrategi bør være i samsvar med oppgavens teoretiske rammeverk og epistemologiske tilnærming. Oppgavens tematiske analysemodell er ikke bundet til noen spesifikk teori eller epistemologi (Braun og Clarke, 2006, s. 81), noe som gjør den egnet for den konstruktivistiske forståelsesrammen her og den metodologiske tilnærmingen. Den tematiske analysemodellen gir også et bredt spekter av muligheter for valg av temaer, og kan dermed anses som svært fleksibel (Braun og Clarke, 2006, s. 97).

Jeg har benyttet meg av en kombinasjon av en induktiv og deduktiv tilnærming. I mitt prosjekt betydde det induktive at jeg analyserte empirien og trakk meningsinnhold derfra, før det ble belyst teoretisk med en deduktiv tilnærming. Det ble dannet hypoteser fra datamaterialet, og teorien ble anvendt til å videreutvikle og stille spørsmål. Fordi studiens prosess ikke var entydig induktiv eller deduktiv, så det ble ansett mer formålstjenlig å kombinere begge perspektivene i en dynamisk prosess for å øke forståelsen av fenomenet jeg undersøkte (Anker 2020, s. 60). For å oppsummere ble det altså i denne studien tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell, med en abduktiv analysetilnærming.

Prosessen for tematisk analyse presenteres som en tentativ fremgangsmåte. Denne fremgangsmåten er hverken en lineær prosess eller en fasit, snarere et dynamisk utgangspunkt der forskeren kan tilpasse og endre rekkefølge i henhold til tematikk og problemstilling (Braun og Clarke 2006, s. 86). I denne sammenhengen var rekkefølgen av

stegene i studien harmonisk med utførelsen av prosessen, og omvendt. I den påfølgende delen vil trinnene som ble fulgt i denne studien bli presentert i nærmere detalj. Stegene tok utgangspunkt i modellen til Braun og Clarke (2006), som bidro til å gi analyseprosessen retning og kvalitet. Braun og Clarke (2006, s. 87-93) har delt tematisk analyse inn i seks faser: 1) bli kjent med datamaterialet, 2) generere innledende koder, 3) finne temaer, 4) evaluere temaer, 5) definere og navngi temaer og 6) lage en skriftlig rapport. Selv om Braun og Clarkes (2006) tematiske analysemodell dekker de ulike fasene i en tematisk analyse, argumenterer jeg likevel for å inkludere intervjuene og umiddelbare notater som starten på den generelle analyseprosessen. Dette er i tråd med Høgheims (2020) beskrivelse av å inkludere refleksjoner fra intervjuene i den helhetlige databehandlingen og det analytiske arbeidet.

4.6.1.1 Fase 1 og 2

For å gjøre intervjuene klare for analyse, ble lydopptakene omgjort til tekst i en transkriberingsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206), umiddelbart etter intervjuene for å beholde verdifull data som tonefall og kroppsspråk. Dette resulterte i 70 sider ordrett tekst, som førte meg inn i fase 1 – *bli kjent med datamaterialet*. Ifølge Braun og Clarke (2006) fikk jeg dermed en grundigere forståelse for materialet. Alle sidene ble gjennomgått med analytisk og kritisk blikk, og umiddelbare tanker ble notert ned. Som Anker (2021, s. 72) påpeker, var dette til stor hjelp videre i prosessen. Parallelt med dette brukte jeg markeringstusjer og penn for å markere interessante tekstdeler, det være seg sitater som fremstod særlige interessante å trekke frem i funnene, begreper eller ord som gikk igjen, eller aspekter som refererte til den mer forskningsrefleksive siden. Denne prosessen har en glidende overgang til fase 2.

Videre ble det med sitatene *generert innledende koder*, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) betyr at ulike nøkkelord knyttes til deler av teksten, som ett eller flere sitater, der målet er å bryte datamaterialet ned i mindre biter. Først bar kodingen et semantisk preg med utgangspunkt i det konkrete informantene så, før det gikk med i dybden med fokus på det de sa implisitt. Dette tolkende og latente nivået styrte deretter prosessen videre til koder med samme meningsinnhold. Eksempler på koder som ble konstruert i denne fasen er *flere roller*, *faktorer for avdekking*, *tverrprofesjonelt samarbeid*, og *grenser for lærerrollen*. Datamaterialet ble gjennomgått flere ganger for å sikre grundig utforskning, hvorpå enkelte sitater som

tidligere var oversett ble oppdaget. Videre ble nye aspekter og punkter som viste seg å være av interesse identifisert, i tillegg til mer skjulte spenninger og frustrasjoner. Hele sitater og tekstsegmenter ble brukt for å forhindre at konteksten forsvant (Braun & Clarke, 2006, s. 89), ettersom en potensiell fallgrube ved en tematisk analyse kan være at tekstdeler tas ut av en helhet (Anker, 2020, s. 40). Som et resultat av denne faseoppsummeringen ble det identifisert totalt 32 koder.

| | |
|-------------------------|---|
| Grenser for lærerrollen | <p>Altså den stopper jo ikke, for jeg har jo eleven hele tiden. Med mindre de blir tatt ut av hjemmet og flyttet et annet sted, så er jo den eleven hos meg. Sånn at den jobber stopper jo egentlig ikke.</p> <p>Når en elev forteller noe, eller viser tegn til noe, så skal vi jo melde bekymring, det er jo det første. Altså tolkningen av hva som skjer videre er på en måte ikke mitt ansvar lenger da.</p> <p>Jeg tror at en utfordring der er at det ikke er klare nok retningslinjer på det, så jeg tror at det varierer fra sak til sak og hvor mye læreren engasjerer seg. Jeg tror det kan gå litt over stakk og stein. Jeg tror mange lærere kan ta på seg for mye rett og slett, som en slags ansvarsfølelse.</p> |
|-------------------------|---|

Figur 3: Utsnitt fra en transkripsjonstekst - en kode med tre tilhørende sitater.

4.6.1.2 Fase 3 og 4

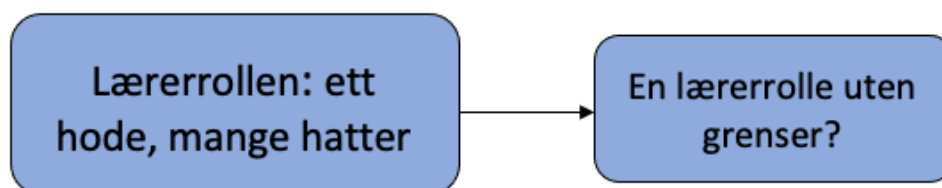
Med utgangspunkt i de genererte kodene, gikk jeg videre til å *identifisere temaer* for analysen i det tredje steget. Studiens problemstilling og to forskningsspørsmål ble aktivt brukt for å styrke sammenhengen, og kodene ble slått sammen til større overordnede temaer. I tråd med Ankers (2020, s. 74) advarsel om at søken etter konkrete antagelser og mønstre kan føre til at kodingsarbeidet blir styrt, og mulige brudd og spenninger overses, valgte jeg å ha en så objektiv tilnærming som mulig, for å sikre en helhetlig og balansert analyse. Jeg brukte Braun og Clarkes (2006, s. 89) forslag om å lage ett eller flere tematiske tankekart med kodene og temaforslagene. Enkelte koder ble forsøkt anvendt som hovedtemaer, mens andre ble brukt som undertemaer. Koder som ikke passet inn, ble lagt til side for potensiell bruk senere.

Den tredje fasen resulterte i tre generelle og overordnede temaer; *Den opplevde lærerrollen*, *Samarbeid med relevante aktører*, og *Tanker om avdekking*, alle med tre undertemaer med tilhørende sitater. I fase 4 ble *temaene og undertemaene evaluert og raffinert*. Datamaterialet innad i temaet ble lest med et kritisk blikk og vurdert for innholdsmessig koherens, samt at de

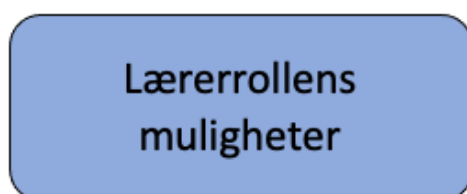
hadde en klar distinksjon fra hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Noen undertemaer ble omdefinert og flyttet til mer hensiktsmessige konstellasjoner.

4.6.1.3 Fase 5 og 6

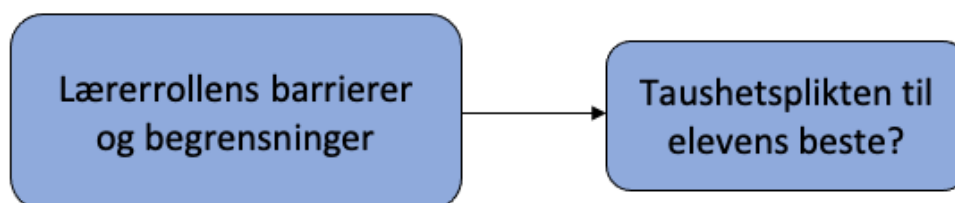
En omhyggelig og nøye prosess resulterte i en tilfredsstillende tematisk tematisering av det innsamlede datamaterialet. I denne fasen ble det nødvendig å *navngi temaene*, med den hensikt å reflektere både navn og innhold på en meningsfull måte for å få fram essensen til informantene bedre (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Etter en omfattende vurdering av de valgte temaene og deres tilhørende undertemaer, ble disse evaluert på nytt. På bakgrunn av dette presenteres nå de endelige tematiske fremstillingene av hovedtemaene separat med tilhørende undertemaer. I tråd med en abduktiv tilnærming har jeg hele tiden beveget meg mellom datamaterialet og mitt teoretiske rammeverk. Dette har resultert i tematiske inndelinger etter mitt teoretiske utgangspunkt; Michael Lipskys teori om bakkebyråkratene. Figur 2-4 nedenfor viser de tematiske fremstillingene av hovedtemaene med undertemaer.



Figur 4: Fremstilling av hovedtemaet «Lærerrollen: ett hode, mange hatter».



Figur 5: Fremstilling av hovedtemaet «Lærerrollens muligheter».



Figur 6: Fremstilling av hovedtemaet «Lærerrollens barrierer og begrensninger».

I analysemodellens sjette og siste fase ble analysens funn konvertert til en skriftlig rapport for å presentere mine funn på en overbevisende måte. Dette presenteres i kapittel 4. Videre var det viktig at analysen leverte en presis, sammenhengende og ikke-repeterende fortelling, både innenfor og på tvers av temaer og undertemaer. Både kvantiteten og kvaliteten på de utvalgte sitatene er av betydning (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Her ble antagelsene mine kontinuerlig evaluert, deres implikasjoner, og hva slags fortelling de fremmer gjennom en kritisk tilnærming.

4.7 Kvalitetssikring av studien

Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig å sikre høy kvalitet på forskningsarbeidet. Valgene som er tatt underveis har blitt nøye begrunnet, og forskningsetiske retningslinjer og regler har blitt fulgt i samråd med veiledere. Jeg har opprettholdt kritisk tilnærming til mitt eget arbeid. I dette delkapittelet er det redegjort for aspekter som er viktige for studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt min refleksivitet og forforståelse. Avslutningsvis presenteres oppgavens forskningsetiske betraktninger.

4.7.1 *Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet*

Det eksisterer ingen fasit på god forskning med absolutte og universelle kriterier. Allikevel er det mulig å skille mellom god og dårlig forskning (Braun og Clarke 2013, s. 278). Gleiss og Sæther (2021, s. 201) peker til en langvarig debatt rundt kjennetegnene til god forskning, både når det gjelder tilnærminger, metoder og vitenskapsteori, og derfor har metodelitteraturen innført ulike begreper og fokuspunkter. Det er allikevel noen begreper som står sentralt, så i henhold til Gleiss og Sæther (2021) benyttes kvalitetskriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.7.1.1 *Reliabilitet*

Det første relevante kvalitetskriteriet er reliabilitet. Det å fremstå pålitelig slik at forskningen min oppleves pålitelig, fordret ærlighet på egen subjektivitet, at analysen var fri for partiskhet, samtidig som tolkningene med mitt personlige preg påvirker datamaterialet. De ulike stegene, begrunnelse av valgene min, samt refleksjoner om både underveisendringer og utfordringer

som har dukket opp bidrar til å styrke reliabiliteten. Et annet mål i denne studien har vært at forskningen skulle være transparent, noe Anker (2020, s. 109) hevder vil bidra til at leseren kan følge analyseprosessen, og dermed styrke studiens reliabilitet. I tillegg til å inkludere direkte sitater fra informantene, har jeg vært forsiktig med å ytre for bastante tolkninger. Det er i tråd med det konstruktivistiske perspektivet, der det ikke finnes én sannhet, men der virkeligheten består av flere subjektive sannheter. Jeg har også vist til kritiske drøftinger og begrensninger ved studien for å styrke reliabiliteten.

En vesentlig del av oppgaven er basert på empiri fra intervjuer, og reliabilitet er avgjørende for kvalitativ forskning av tekstdata. For å styrke reliabiliteten ytterligere har jeg i tråd med det Krumsvik (2019, s. 171) skriver om intervjuer stilt presise spørsmål uten rom for misforståelser, inkludert deler av intervjumaterialet i analysen og anonymisert navn og kjennetegn. Spørsmålene var åpne og ikke ledende, og jeg var bevisst på at mitt kroppsspråk og verbale reaksjoner kunne påvirke informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). Alle intervjuene ble transkribert på samme systematiske og nøyaktige måte, som forhåpentligvis bidrar til å styrke kvaliteten og reliabiliteten i analysen og funnene som bygger på det empiriske materialet.

4.7.1.2 Validitet

Kriteriet som angår studiens gyldighet, er validitet. Funnenes hensikt har vært å svare på problemstillingen og svare på det som faktisk skulle undersøke. Metoden og utvalget har blitt vurdert som passende for å besvare problemstillingen, samt at det er koherens mellom den, metoden og det teoretiske rammeverket. Til tross for at Anker (2020, s. 109) hevder at reliabiliteten ikke automatisk fyller validitetskriteriet, har jeg likevel forsøkt å oppnå gyldighet ved å stille presise spørsmål og være systematisk og nøyaktig i transkripsjonsprosessen for å svekke mulige trusler mot studiens gyldighet. Intervjuvaliditeten har en tett sammenheng med intervjureliabiliteten, og enhver uklarhet eller forvirring i intervju spørsmålene kan utgjøre en trussel mot begge kvalitetskriteriene. Av den grunn gjennomførte jeg pilotintervjuer på forhånd, og spørsmålene som ble stilt bar stort sett preg av presisjon og tydelighet med hensikt å bevare validiteten. Som ytterligere ledd for å styrke validiteten, ble det i forkant av intervjuene presisert at målet var informantenes tanker og erfaringer, samt å

skape trygge rammer og ro i selve intervjusituasjonen. Målet var dermed at informantene skulle dele åpent og ærlig.

Studien har en potensiell verdi i å belyse hvordan utvalgte lærere tolker sin egen lærerrolle i avdekkingsammenheng, men det er av betydning å påpeke at det ikke eksisterer noen absolutt fasit for hva som faktisk forekommer i praksis. Alle informantene i studien utviste en høy grad av vilje til å dele sine erfaringer på en autentisk og troverdig måte, og både positive og negative aspekter ved deres daglige arbeid ble uttrykt. På grunnlag av dette kan det sies at datamaterialet i en viss grad gjenspeiler informantenes faktiske opplevelser i hverdagen. Krumsvik (2019, s. 173) advarer mot å la følelsene og sympatien for informantene få fritt spillerom og dermed fremstille et glansbilde av det informantene sier når det egentlig er noe annet. Jeg opplevde selv å kjenne på en grad av sympati under samtlige intervjuer, men forsøkte å være bevisst på dette og ikke la det påvirke min analytiske tilnærming.

4.7.1.3 Overførbarhet

Gitt studiens begrensede omfang kan ikke funnene generaliseres til andre studier. Formålet med studien var å undersøke et begrenset utvalg subjektive oppfatninger, meninger og fortolkninger. På bakgrunn av studiens begrensede størrelse anser jeg argumentet om generaliserbarhet som svekket, ettersom metoden i seg selv ikke gir grunnlag for å hevde at funnene gjelder for et større utvalg. Likevel anser jeg resultatene som relevante, og oppfatninger rundt lærerrollen i avdekkingsammenheng kan være av interesse for andre. Anker (2020, s. 110) argumenterer for at studiens funn kan ha en overføringsverdi, der studien kan overføre kunnskap. Selv om resultatene ikke kan utvides til å gjelde alle lærere i hele Norge, kan flere oppleve utfordringer i forbindelse med avdekking av vold og overgrep. Dette kan ha implikasjoner for beslutningstakere som ønsker å adressere disse utfordringene.

4.7.2 Refleksivitet og forforståelse

Et viktig kvalitetskriterium i kvalitativ forskning handler om refleksivitet. Det er jeg som forsker gjennomfører og påvirker datainnsamlingen og hva som kommer inn av informasjon, ettersom det er jeg som etterspør det og konstruerer spørsmålene (Hatch, 2002, s. 7). I følge Gleiss og Sæther (2021, s. 49) handler dette om det som kan ha betydning for selve

forskningsprosessen, som min bakgrunn, mine erfaringer og metodene jeg anvender. En grundig begrunnelse for mine valg vil lette leserens evaluering av studiens kvalitet. Derfor er det formålstjenlig med en refleksiv og selvbevisst redegjørelse for både prosessen og forskerrollen. Min identitet, erfaringer, verdier, verdenssyn og vitenskapelige perspektiv er alle avgjørende faktorer som har påvirket mine tolkninger og valg i forskningsprosessen. Dette refererer Gleiss og Sæther (2021, s. 49) til som posisjonalitet, altså utgangspunktet jeg ser verden fra.

På forhånd inntok jeg en bestemt posisjon med hensyn til forskningsprosessen, med visse forventninger til hva den empiriske dataen ville avdekke. Min oppfatning om den norske skolen, lærere og skolehverdagen er formet av mine erfaringer som tidligere elev, samt den kunnskapen jeg har tilegnet meg som student ved høyere utdanning. Videre har jeg også opparbeidet meg betydelig erfaring gjennom flere praksisperioder og som lærervikar. Studiens tematikk kan oppleves som sensitiv, og jeg antar at mange har meninger om både avdekking av vold og overgrep og lærerrollen. Jeg var på forhånd preget av en kritisk og negativ innstilling til denne spesifikke delen av læreryrket. Likevel ble jeg raskt klar over flere nyanser i temaet. Selv om min forståelse kunne ha påvirket fokuset og tolkningene mine underveis, var jeg bevisst på dette gjennom hele prosessen, og forberedt på å støte på uventede aspekter og nyanser underveis. Det er verdt å nevne at intervjuene ble gjennomført i januar 2023, kort tid etter en nasjonal storstreik. Derfor både forventet og opplevde jeg mye frustrasjon blant informantene knyttet til lærerrollen og skolehverdagen. Potensielt derfor opplevde jeg at informantene entusiastisk og ærlig delte sine erfaringer, opplevelser, tanker og meninger.

Jeg anser det hensiktsmessig å nevne min personlige erfaring med psykisk vold over tid. Jeg er kjent med arbeidet som ofte legges ned i å skjule slike opplevelser for omverdenen, og hvordan dette kan påvirke et individ. Videre næret jeg en stadig forhåpning om at én person ville legge merke til situasjonen og bidra til å løse den. Det har vært både spennende og utfordrende å tilstrebe en så objektiv tilnærming som mulig i utarbeidelsen av intervjuguide og tolkning av data, samtidig som mine personlige erfaringer, antagelser og verdier uunngåelig preger prosessen. Uten at dette nødvendigvis er et problem, vurderer jeg det relevant for å

vise forståelse for min rolles betydning i oppgaven, og fordi summen av mine erfaringer utgjør min posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 50).

4.7.3 *Forskningsetiske betraktninger*

I all forskning finnes etiske retningslinjer til etterfølgelse, så i dette delkapittelet redegjøres det for fire viktige etiske retningslinjer: *informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, konsekvenser for informantene, og forskerens rolle*. Kvalitative forskere vil uunngåelig stå overfor etiske dilemmaer og potensielle konflikter i løpet av forskningsprosessen fordi det er mennesker som blir undersøkt, og derfor er det av særlig viktighet å være bevisst på og kunne redegjøre for disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg har forholdt meg til disse forskningsetiske prinsippene gjennom hele forskningsprosessen, fra forskningsdesign til datainnsamling, analyse og drøfting (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

Det første forskningsetiske prinsippet er *informert samtykke*. Det referer til informasjonen som gis til informantene om studiens overordnede formål og bruksområde, konsekvenser ved deltakelse, at det er frivillig å delta, og at informanten når som helst kan trekke seg uten begrunnelse. I prosessen med å skape tillitt til informanten, sier også et informert samtykke noe om hvem som har tilgang til datamaterialet og hvordan det skal lagres. Det ble tydeliggjort hva det ville innebære å delta i studien og relevant informasjon ble ikke tilbakeholdt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Denne informasjonen ble på forhånd gitt informantene som informasjonsskriv med en samtykkeerklæring utformet i henhold til Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer, som måtte signeres av begge parter (se vedlegg 2).

Det andre forskningsetiske prinsippet er knyttet til *konfidensialitet og anonymisering* av innsamlet data. Prinsippet legger vekt på at all informasjon som kommer fram under intervjuet og som nedtegnes, ikke skal kunne avsløres, komme på avveie eller identifisere informantene eller andre relevante parter, som for eksempel barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I min forskningsprosess ble prinsippet om konfidensialitet sterkt prioritert, og jeg anonymiserte derfor alt jeg kunne, i tråd med mitt ansvar som forsker. Ved å gjøre datamaterialet anonymt og konfidensielt, beskytter jeg ifølge Anker (2020, s. 104) informantene mot mulig identifisering og ivaretar samtidig deres trygghet for å kunne snakke

åpent og fortrolig, noe som igjen kan bidra til å avdekke mer innsikt og nyanser i datamaterialet enn det ellers ville gjort. Studien ble av NSD vurdert forsvarlig og i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 3).

Et av intervju spørsmålene handlet om konkrete erfaringer rundt avdekking hos elever. Av hensyn til personvern og taushetsplikt både overfor informantene og eventuelle tredjeparter, stoppet jeg opptaket da sensitive hendelsesforløp ble framlagt, for så med tillatelse å gjengi situasjonen helt forenklet på opptak. Lydopptakene, transkripsjonene, samtykkeerklæringene og notatene ble destruert i ettertid, noe samtlige informanter ble trygget på. For å unngå å fremstille informantenes mindre intellektuelle i presentasjonen av forskningsfunnene, ble direkte sitater skrevet mer sammenhengende. Videre ble transkripsjonene skrevet på bokmål, som et ekstra tiltak i anonymiseringen av datamaterialet. Den kumulative effekten av disse metodene har betydelig styrket overbevisningen om at det er umulig å gjenkjenne noen av informantene eller potensielle tredjeparter.

Det tredje etiske forskningsprinsippet henger tett sammen med konfidensialitet og anonymiserings-prinsippet, og krever at forskere tar hensyn til *konsekvensene for informantene som følge* av deres deltakelse i studien. For å sikre at informantene ikke angret på utsagnene deres og potensielt trakk seg fra studien, ble det gjennomført to hovedtiltak. For det første ble de tilbudt muligheten til å korrigere eller supplere informasjon under intervjuene. For det andre ble alle transkripsjoner tilsendt informantene, slik at de kunne sjekke for eventuelle misforståelser. Det ble også vurdert hvordan deltakelse i studien ville påvirke lærere som yrkesgruppe. I tråd med både Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) og Anker (2020, s. 104) ble det konkludert med at det finnes ingen negative konsekvenser for lærere generelt å delta i undersøkelsen. Studiens størrelse er liten, og det ble tatt hensyn til en utfordrende etisk balansegang mellom å beskytte informantene fra negative konsekvenser, og samtidig være kritisk og sannferdig i tolkningen og representasjonen av funnene, som anbefalt av Gleiss og Sæther (2021, s. 46).

Det fjerde forskningsetiske prinsippet angår *forskerens rolle* og min personlige integritet, som har en avgjørende betydning for både kvaliteten på kunnskapen som genereres og de etiske beslutningene som tas. Som forsker er det min oppgave å innhente kunnskap gjennom

intervjuene, og derfor har det vært viktig å etterleve verdiene om ærlighet og rettferdighet gjennom hele forskningsprosessen. Transparens og åpenhet med hensyn til mine hensikter og motiver har vært av stor betydning for å opprettholde en god og etisk standard (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg har derfor redegjort for min egen forforståelse og underliggende antagelser i metodekapittelet. Videre har det vært viktig å ikke overtolke datamaterialet, med formål om å ivareta informantenes integritet og være tro mot deres utsagn. I løpet av forskningsprosessen har det vært avgjørende å følge formelle regler og sikre ivaretagelse av informantene. Mitt mål har vært å etablere tillit og trygghet blant informantene for å styrke kvaliteten på forskningen, og dette har blitt formalisert gjennom søknaden til NSD i samsvar med gjeldende regelverk. Mine erfarne veiledere har gitt verdifulle innspill og råd underveis for å styrke kvaliteten på forskningen og ivareta dens etiske aspekter.

4.7.3.1 Studiens begrensninger

Det bør påpekes at den empiriske kunnskapen som presenteres i denne studien, gjenspeiler kun fem læreres tanker, meninger og refleksjoner. Videre må det tas hensyn til at informantenes tanker ble samlet inn i et gitt øyeblikk innenfor en bestemt tidsramme, og at disse kan påvirkes av ulike faktorer, som deres sinnstilstand, tidligere hendelser og øyeblikkets innfall. Det er også viktig å nevne at dette er mitt første kvalitative prosjekt av denne størrelsen, så min forskningserfaring er relativt begrenset.

4.7.4 Kapitteloppsummering

Studien brukte en kvalitativ metode for å få tak i detaljer, nyanser og kontekst i lærerrollen i avdekkingsammenheng. Oppgaven anvender fenomenologi som metodisk tilnærming, som tar hensyn til subjektive erfaringer, forståelser og livsverden. En semi-strukturert intervju-metode ble valgt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene på en hensiktsmessig måte, og det strategiske utvalget bestod av fem mellomtrinns-lærere med minst fem års erfaring som kontaktlærere. De ble rekruttert ved hjelp av e-postkommunikasjon og bekjente fra Bergen kommune og omegnskommuner. Begrensninger og styrker ved metoden og utvalget ble vurdert i henhold til kvalitativ forskning. Intervjuguiden inneholdt spørsmål om lærerrollen, opplevde krav og forventninger, tverrfaglig samarbeid, avdekking, og opplæring om vold og overgrep. Intervjuene ble gjennomført i

januar 2023 med støtte fra en digital diktafon, og to pilotintervjuer ble utført for å teste intervjuguiden og intervjurollen.

For å analysere dataene ble en tematisk analysemodell av Braun og Clarke (2006) anvendt. Denne modellen er egnet for ulike vitenskapsteoretiske forståelsesrammer, som gir fleksibilitet i valg av temaer. En abduktiv tilnærming ble brukt, der analysen vekslet mellom teori og empiri. Analyseprosessen ble delt inn i seks faser, men intervjuene og umiddelbare notater ble inkludert i den generelle analyseprosessen. Resultatet ble tre tematiske konstellasjoner bestående av koder fra transkripsjonene. Kvalitetssikringsdelen tok for seg ulike kriterier som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Reliabilitet handler om å sikre påliteligheten av forskningen, mens validitet handler om studiens gyldighet. For å sikre høy kvalitet på forskningsarbeidet, har jeg vært nøye med å følge forskningsetiske retningslinjer og regler, samt vært kritisk til eget arbeid hele veien. Valgene som er tatt er begrunnet, i tillegg til at det ble reflektert rundt endringer og utfordringer som har oppstått underveis for å styrke reliabiliteten.

5 Funn og analyse

I dette kapittelet presenteres funnene fra analyseprosessen, og med det repeteres oppgavens hovedproblemstilling og de to forskningsspørsmålene:

«Hvordan opplever lærere sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever?»

«Hvordan opplever lærerne samarbeid med relevante aktører?»

«Hvordan kan den opplevde lærerrollen bidra til og/eller hindre avdekking av vold og overgrep?»

Dette kapittelet er strukturert på en måte som presenterer funnene i ulike tematiske delkapitler. Det er av betydning å understreke at flere interessante observasjoner ble avdekket under intervjuene, men det har blitt foretatt nøye vurderinger og avgrensninger relatert til hvilke funn som skal belyses i tråd med studiens problemstilling, forskningsspørsmål og teoretiske utgangspunkt. Funnene i dette kapittelet vil presenteres ut fra temaene som ble konstruert i den tematiske analysen i kapittel 4. Innledningsvis presenteres temaet *Lærerrollen: ett hode, mange hatter*, videre temaet *Lærerrollens muligheter*, før temaet *Lærerrollens barrierer og begrensninger* presenteres til slutt. To av disse temaene har tilhørende undertema.

5.1 Lærerrollen: ett hode, mange hatter

I lys av informantenes oppfatning av sin egen rolle, ble det naturlig å undersøke deres syn på krav og forventninger til lærerrollen og tilknyttede arbeidsoppgaver. Her avdekket informantene varierende svar, men allikevel med en kjernemessig likhet. Det ble reflektert rundt krav til klasseledelse, relasjonskompetanse, skole-hjem-samarbeid, og det å være faglig oppdatert og kompetent – blandt annet. Videre ble informantene bedt om å utdype sin forståelse og opplevelse av lærerrollen, samt om de opplever å påta seg eller å bli pålagt ytterligere roller. En fellesnevner for alle informantene var oppfatningen om at lærerrollen innebærer betydelige aspekter, den er omfattende og den krever fleksibilitet. Dette etablerte grunnlaget for videre utforskning av potensielle interne og eksterne grenser for lærerrollen i

en avdekkingsammenheng, og for refleksjoner og erfaringsbaserte innsikter angående deres egen rolle i skolen i dagens kontekst. Resultatet ble én tematisk konstellasjon; «Lærerrollen: ett hode, mange hatter». Direkte sitater fra informantene er gjennom hele kapittelet skrevet separat med innrykk for å tydeliggjøre og synliggjøre dem.

Lærerrollens flerfoldige dimensjoner var under intervjuene gjenstand for omfattende diskusjoner, og det som synes å ha engasjert informantene mest, var spørsmålet om roller, nærmere bestemt hvor mange roller de opplever å ha. Dette inkluderer både roller som pålegges dem av overordnede eller av andre individer i deres omgivelser, samt roller som de påtar seg selv, motivert av både yrkesstolthet og omsorg for barnet. Det var spesielt *psykolog, etterforsker, behandler og oppdrager* som ble trukket fram som roller de opplever som del av lærerrollen. I tillegg ble både *vernepleier, observatør, omsorgsperson, detektiv, koordinator, sykepleier og klassesjef* nevnt. Sara definerte lærerrollen som et sett flerfoldige roller:

Det forventes at vi kommer på jobb, at vi gjør det vi skal hele tiden. Det er egentlig ganske høye krav, du skal jo både være hobbypsykolog og sykepleier, du skal lære dem noe, ta ansvar for at alle har det bra på skolen. Og skole-hjem-samarbeidet, altså det er mye å holde styr på egentlig.

Når informantene beskrev lærerrollen, var de enige om at den er flerfoldig og består av mange ulike roller, og at flere av rollene kommer med grader av usikkerhet opp mot kompetanse og ansvarsområde. Katrine trakk fram tydeligere kompetanseavgrensning i praksis som nødvendig:

Vi er jo redd for å gjøre feil, vi er jo lærere, ikke eksperter i avdekking. Det er jo ikke det vi nødvendigvis er utdannet til. Vi trenger kanskje samtaler for å snakke om rollene, altså klarere roller.

I likhet med øvrige informanter, uttrykte Katrine en frustrasjon over at både de roller de påtar seg og de opplevelser de har, går utover deres fagområde. Katrine var kritisk til forventningen om at lærere skulle dekke områder i sin yrkespraksis som ligger utenfor deres formelle kompetansefelt. Samtidig kunne det registreres en holdning blant informantene om at dette var en normal tilstand, idet deres måte å uttrykke seg på ga inntrykk av at de var vant til dette. Thomas uttrykte at det å plutselig være tett på en familie i krise tok han på sengen. Jeg tolker

dette som at de oppgavene og tilleggsrollene han opplever som lærer, ikke nødvendigvis var en del av hans opprinnelige oppfatning av lærerens rolle. Ved å referere til en «familie i krise», er han inne på et tema både han og flere informanter snakket om, nemlig rollene som etterforsker, oppdrager, psykolog og behandler. Den sistnevnte rollen kan ses i lys av informantenes frustrasjon rundt den ofte opplevde mangelen på konstruktivt samarbeid med blandt annet barnevernet og Barne- og ungepsykiatrisk poliklinikk (BUP) som jeg vil komme tilbake til senere. Dette trekkes allikevel frem her fordi det er en rolle som informantene har et anstrengt forhold til. Dette kan skyldes at de opplever at det ligger utenfor deres kompetanseområde, som tidligere nevnt, eller fordi det er en ekstra oppgave de føler seg tvunget til å påta seg, utover de allerede mange oppgavene de har. En form for paradoks kommer til uttrykk i informantenes ytringer idet de på den ene siden opplever at foreldre tar stadig mer plass og krever mer av dem, mens de på den andre siden opplever at mange foreldre trekker seg unna og overlater mye av foreldreansvaret til lærerne. Mona snakket om oppdragerrollen inn mot hjemmet:

I noen tilfeller har jeg følt meg som en oppdrager inn mot hjemmene. Jeg synes jo det er ubehagelig å gå inn som en voksen å skulle oppdra en annen voksen, men det kommer jo barnet til gode.

Håkon er av den oppfatning at det eksisterer en ubalanse mellom elevenes økende rettigheter og lærernes økende plikter. Katrine har for sin del gjort noen interessante betraktninger om en lærerrolle i endring, og har sammenlignet lærerrollen i dag med hvordan det var å være lærer da de var nyutdannet, og når hun selv var elev. Hun anser at lærerrollen har blitt mer kompleks enn tidligere, som påpekt i utsagnet under. Frustrasjonen hennes bør betraktes i lys av offentlige debatter om lærerrollen og skolesystemet i kjølvannet av en pandemiens innvirkning og fjorårets streik.

Alle har jo gått på skolen, så alle har en viss forventning til hva en lærer er, eller skal være. Den lærerrollen har endret seg en del siden foreldrene gikk på skolen. Så får de barn, så møter de oss med førsteklassingen sin. Lærerrollen har kanskje blitt mer kompleks, det har blitt mye høyere krav. Samfunnet endrer seg mer enn før, eller fortere enn før.

Denne komplekse lærerrollen står som fremtredende struktur, der samtlige erfarte roller og refleksjoner er forankret. Det kom tydelig fram under intervjuene at informantene opplever

sin egen rolle som kompleks, travel, givende og mangfoldig, og at den bærer preg av usikkerhet og utfordringer knyttet til avgrensninger og grenser, særlig i en faktisk eller potensiell avdekkingsammenheng. Blant de mange hattene som lærerhodet må forholde seg til, var det særlig én informant som utviste størst verbal frustrasjon over de byråkratiske kravene til lærerrollen. Håkon ga uttrykk for en utmattelse over all dokumentasjonen de er pålagt å føre angående elevs atferd, hendelser, bekymringer og lignende. Med en tone på grensen til sinne ytret han følgende:

Vi blir spist opp. Det er mye sykmeldinger, mye frafall i skolene fordi folk blir slitne. Det er en grunn til det. Nå må de snart begynne å innse det! Vi har ropt høyt lenge.

Han signaliserte et ønske om mer støtte og forståelse fra styresmaktene og politikerne, og uttrykte en opplevelse av at lærerstanden står under et stort press. Av alle informantene var nok Håkon den som ytret klartest irritasjon rundt det, uten at de andre virket noe mindre oppgitte og frustrerte. Når det gjelder forventninger til lærerrollen, virket det som at informantene i stor grad opplever disse forventningene internt, men samtidig opplever de også at samfunnet og omgivelsene har store forventninger til lærerrollen. Mona sammenlignet debattene om lærerrollen i avisene med et bilkrasj, der hun egentlig ikke vil se, men likevel gjør det. Dette ble satt i sammenheng med fjorårets lærerstreik, der lærerrollen med tilhørende ansvarsområder ble gjenstand for offentlig debatt og diskusjon. Håkon uttrykte en noe oppgitt holdning og avmakt overfor skolesystemet generelt, spesielt med tanke på håndteringen av og tilnærmingen til sårbare barn. Han oppsummerte lærerrollen slik han opplever den:

Det er mye du skal rekke på kort tid. Jeg har slått meg til ro med at det å være lærer, det er å gå konstant rundt med dårlig samvittighet for alt du ikke får gjort. Sånn er det bare. Lærerrollen har i hvert fall sunket noe vanvittig, den statusen som lærere har.

Det interessante i Håkons sitat handler om den «dårlige samvittigheten» han kjenner på. Det som kan leses ut av informantenes sitater, er en bevissthet rundt den kompleksiteten som preger lærerrollen og utfordringene som følger med den. Det antydes at informantene har ulike mestringsstrategier for å håndtere disse utfordringene, men samtidig kan det også leses inn en opplevelse av et gapende spenn mellom krav og forventninger på den ene siden, og

tilgjengelige ressurser på den andre siden. Denne opplevelsen kan gi opphav til en følelse av utilstrekkelighet, resignasjon og avmakt, slik Håkon signaliserer med sin nevnte «dårlige samvittighet». Samtidig kunne det også merkes en viss frustrasjon og motstand mot eksterne forventninger, slik Thomas ga uttrykk for. Samlet gir informantenes uttalelser et inntrykk av at lærerrollen er preget av kompleksitet og utfordringer som kan gi opphav til ulike følelser og reaksjoner blant dem som innehar denne rollen.

Jeg føler av og til at det forventes at du skal se alt, og det har jeg møtt selv også. «Her har det jo skjedd noe stygt, hvordan har du greid å ikke se det?» Vi er tre voksne på 50 barn, jeg kan ikke være overalt. Det er ikke mulig.

Det som kommer frem i Thomas sin ytring belyser en holdning som ligner Håkons; en oppgitthet over å stadig være klemt mellom to sider, og i dette gapet føle utilstrekkelighet. Begge informantene uttrykker en følelse av at det ikke er mulig for dem å være den læreren de ønsker å være, og kanskje bør være, muligens på grunn av begrensningene i rammen rundt yrket. Det er ikke fysisk mulig for dem å møte de opplevde kravene og forventningene som stilles dem til enhver tid. Sitatene ble uttalt med en viss håpløshet, med inntrykk av at dette er en normaltilstand. Ifølge Håkon utgjør denne følelsen av håpløshet selve definisjonen på det å være lærer. Selv om rollen ideelt sett skal være slik og slik, gjenspeiles den varierende og sprikende i praksis. Lærernes autonomi og handlingsrom begrenses av regler og yrkesmessige praksiser som påvirker yrkesutøvelsen.

Det fremkom tydelig i informantenes uttalelser at ansvar var en gjennomgående faktor i deres opplevelse av lærerrollen. Dette ansvar inkluderte en overhengende bekymring og et ansvar for elevenes velferd, samt deres sosiale og faglige utvikling. Det virker som om informantene koblet ansvar tett sammen med krav og forventninger som ble stilt til dem som lærere, og at det derfor ble et naturlig tema å snakke om. Enten det var spesifikke områder hvor lærerne hadde et definert ansvarsområde, eller ansvar som de opplevde ble påført dem av andre instanser.

Jeg tror at en utfordring er at det ikke er klare nok retningslinjer på det, så jeg tror det varierer fra sak til sak og hvor mye læreren engasjerer seg. Jeg tror det kan gå litt over stokk og stein, og at mange lærere kan ta på seg for mye rett og slett, som en slags ansvarsfølelse.

Ifølge Thomas kan det å oppleve en vedvarende indre konflikt og følelse av utilstrekkelighet, som følge av gapet mellom forventninger og tilgjengelige ressurser, føre til at lærere tar på seg for mye ansvar over tid. Dette kan særlig gjelde i situasjoner der det mangler klare retningslinjer, spesielt når det gjelder mistanke om vold og overgrep. Det virker rimelig å anta at lærerne vil handle i henhold til sine egne vurderinger og med de tilgjengelige ressursene de har til rådighet i slike situasjoner. Dette kan igjen resultere i at de utfører skjønnsbaserte vurderinger, i fraværet av konkrete retningslinjer og planer. Thomas sin referanse til ansvar, som også ble reflektert av de andre informantene, dreide seg om ansvaret for elevenes velferd og trivsel, og at lærerne tar på seg ansvaret for å undersøke om elevene har det bra hjemme hvis det er grunn til bekymring. Dette kan ses som et resultat av en maktesløshet som lærerne opplever som en del av lærerrollen i dag.

Samtlige informanter demonstrerte en forståelse for kjerneoppgavene som er pålagt en kontaktlærer, og de tilhørende forventningene. De ytrede derimot usikkerhet og frustrasjon knyttet til de tilhørende perifere rollene, som øker arbeidsbelastningen og representerer kompetanseutfordringer. Informantene uttrykte fortvilelse over den kognitive spenningen som oppstår i krysningpunktet mellom forventninger, roller og tilgjengelige ressurser, samtidig som graden av frustrasjon varierte noe mellom informantene. De beskrev lærerrollen som en dynamisk og kontekstavhengig rolle, hvor ulike situasjoner krever varierte og pragmatiske mestringsteknikker, enten i form av skjønnsutøvelse, kompetanse eller andre strategier. Informantene opplever med andre ord sin egen rolle som krevende, og at den befinner seg i et spenn mellom det som forventes av dem, og de tilgjengelige ressursene de har.

5.1.1 En lærerrolle uten grenser?

Samtalene med informantene avdekket utfordringer og frustrasjoner knyttet til det å definere rollegrensene, og flere utfordringer dukket opp som jeg ønsker å trekke frem. Det konstateres en konsensus blant informantene om at lærerrollen ville kunne dra nytte av mer definerte roller og klare grenser. Til tross for spørsmål om hvor grensen for lærerrollen går, viste svarene en tvetydighet og kompleksitet knyttet til det å definere den. Det var ikke intensjonen å klargjøre og definere denne grensen gjennom intervjuene, men heller å få frem refleksjoner

og erkjennelser om rollen og eventuelle mangler. Informantene uttrykte at det er en svært utfordrende oppgave å avgrense lærerrollens omfang, og at det eksisterer variasjoner i hvor de ulike grensene går. Rollenes uklarheter var mest uttalt i møte med samarbeid med andre profesjoner og instanser. Den overordnede holdningen til disse grensene gjenspeilet både frustrasjon og irritasjon, og det som ble klart var at informantene *selv* ofte må definere og trekke opp disse grensene. Dette opplever de som en krevende, feilplassert og tvetydig oppgave. Selv om de er kjent med rollene som ble pålagt dem, ble mangelen på klare formelle grenser kompensert gjennom profesjonelt skjønn og eget initiativ. Mona ytret følgende:

Jeg tenker at der [i BUP] er det jo psykologer, det er jo egentlig ikke min jobb å behandle noen, jeg er jo ikke en behandler. Så blir det til at jeg enten selv føler at jeg må behandle dem, eller at jeg indirekte får jobben å behandle barna fordi det er jeg som er den nærmeste, det er meg de har en relasjon til. Så blir jeg sittende litt som den hobbypsykologen jeg kanskje ikke skal være.

Sitatet til Mona handler om grensesetting, der hun uttrykker frustrasjon og bekymring over den sikkerheten og ansvarsfølelsen som oppstår når lærerrollens ansvarsområde blir uklar. Når hun er involvert i situasjoner som strekker seg utenfor hennes opprinnelige rolle, kan det diskuteres hvorvidt skjønnsetningen går på bekostning av egen kompetanse og forsvarlighet. En slik mellomposisjon kan gi en opplevelse av å være fanget i en mellomposisjon som kan føles både ukomfortabel og lite tilfredsstillende. Det virker krevende og utfordrende å sette opp grensene for eget arbeid, og hvor går grensen for lærerrollen? Når skal/bør den stoppe før en annen instans tar over? Alle informanter refererte til støtte fra ledelsen som en nødvendig forutsetning for å kunne klargjøre og avgrense sin egen rolle som lærere og dermed utøve den på en ønsket og hensiktsmessig måte. Informantene påpekte at tillit fra ledelsen styrker deres autonomi og gir dem et større handlingsrom å operere i.

Katrine, Thomas og Sara påpekte alle et eksempel knyttet til den utfordrende oppgaven med å ta kontakt med hjemmet dersom det er avdekket bekymring eller vekket bekymring hos læreren. Selv om informantene er klar over at de ikke bør kontakte hjemmet ved mistanke om vold og overgrep, som Inge Nordhaug påpeker (2018, s. 78), har informantene opplevd å måtte kontakte hjemmet i tilfeller av mistanke om omsorgssvikt eller i sammenheng med at en bekymringsmelding har blitt sendt til barnevernet. Informantene uttrykte at det å ta slike telefoner var en vanskelig oppgave, og uttrykte et ønske om at andre instanser kunne ta denne

oppgaven i stedet. De forklarte at lærernes arbeid er avhengig av relasjoner til både elevene og deres hjem, og at å ta slike telefoner kan utfordre og vanskeliggjøre disse relasjonene, og dermed også lærerens arbeid direkte. Thomas uttrykte:

Jeg tenker at kanskje en annen instans, eventuelt ledelsen, bør ta den telefonen, for det er en utrolig tøff telefon å ta. Det er kanskje ikke så lurt at jeg tar den. Jeg stiller på alle møter og har ikke noe problem med å ta kontakt med hjemmet i etterkant, for det hadde vært helt naturlig. Men ikke for å informere, for det er helt spesielt. Altså det er en grunn til at det er politi og ambulanse som informerer hjemmet når ting har skjedd, som er profesjonelle og vet hva de skal si og hva de skal gjøre.

Jeg tolker dette som en eksplisitt referanse til ønsket om klarere roller med tydeligere grenser og ansvarsområder. Mona ga imidlertid et eksempel der hun selv ville ringe hjem og informere mor, da de hadde en kjempegod relasjon. Dette kan antyde situasjonsavhengighet, selv om det kan være vanskelig å vite hva som skjer innenfor husets fire vegger. En ting er rollen de blir pålagt, men et viktig aspekt er også rollen(e) de påtar seg selv. Samtlige informanter understreket stadig viktigheten av å være en trygg, konsekvent og omsorgsfull voksen for elevene, spesielt for de som trenger det mest. Omsorgen de viser for elevene sine bidrar til at lærerne ofte strekker seg utover det som forventes, og det kan dermed være vanskelig å legge arbeidet fra seg og trekke opp de nødvendige grensene for å beskytte seg selv samtidig som de hjelper eleven, spesielt i tilfeller som omhandler mistanke om vold og overgrep. Informantene virket likevel klar over behovet for å sette rollen til side og gi slipp på den når det er nødvendig. I det første sitatet uttrykker Sara en tydelighet om hvor hennes grenser går, og bidrar med dette til å belyse lærerrollen i møte med andre yrkesgrupper:

Jeg føler at jeg går inn i en rolle der jeg skal finne ut av hva som faktisk skjer. Det er vanskelig å legge det fra seg, for du blir jo veldig glad i disse barna. Du tilbringer masse tid med dem, og du vil jo at de skal ha det bra. Så det er vanskelig å legge det fra seg. Det er på en måte min jobb å finne ut, hvert fall i starten med en mistanke, men jeg føler det er barnevernets jobb å avdekke hva som *faktisk* skjer.

Det sitter unger her som vi ikke når inn til uansett hva vi gjør. Du må ha inn andre fagfolk i skolen. Vi skal jobbe med folk med spisevegring, skolevegring, selvmordstanker, rus, you name it. Og vi skal være eksperter på alt. Det sier seg selv at det er jo ikke vi, vi er pedagoger.

I det andre sitatet adresserer Mona den usikkerheten som oppstår som følge av mangel på kunnskap om et emne, noe som kan representere en belastning og føre til usikkerhet i arbeidet. Jeg anser dette som en sammenheng med rollegrenser og ansvarsområder. Mona fremhever behovet for fagpersoners kunnskap og kompetanse, og i likhet med Sara knytter hun lærerrollen til andre instanser. Begge informantene anerkjenner begrensningene i sin rolle, noe som også blir uttrykt av Håkon:

Fagfolk er fagfolk. De er utrolig flinke og direkte i språket, det går hjem hos barn, i stedet for at vi skal sitte der å knote som ikke har jobbet med dette. Så det er det jeg sier, vi må ha forskjellige fagfolk inn i skolen. Læreren kan ikke ta seg av alt.

På samme måte som spenningen mellom Mona og Håkon angående avklaring av lærerens oppgaver og ansvarsområder, avslører en ny spenning seg når det gjelder lærerens rolle i å samtale med elevene. Mona ser ut til å være mer proaktiv i å oppsøke samtaler med elevene med sikte på å avdekke potensielle tilfeller, mens Håkon ikke går inn i slike samtaler med en avdekkende hensikt. Sara og Mona er enige i denne oppfatningen, mens Thomas og Katrine er noe mer nyanserte og usikre i sine synspunkter. De anerkjenner potensialet i lærerens rolle i avdekkingsammenheng, men ytrer også usikkerhet rundt hva som egentlig er deres rolle og ansvar på dette området. Ikke desto mindre er alle informantene enige om at læreren kan og bør bidra til avdekking, og de ser betydningen av å etablere relasjoner og avsette tilstrekkelig tid for en god og avdekkende samtale. Dette synes å være et felles tema i informantenes ytringer om lærerrollen. Det avdekkes en tydelig og interessant spenning mellom Mona og Håkon angående deres oppfatninger av lærerrollen i avdekkingsammenheng. Mona er bestemt på at det er lærerens ansvar å avdekke vold og overgrep hos elever, mens Håkon har en annen oppfatning:

Jeg føler ikke at det er min jobb å gå rundt og avdekke ting, jeg er lærer.

Basert på det informantene ytret, bedriver de kontinuerlig forhandlinger om egne rollegrenser. Ved å snakke med ledelsen, kollegaer, henvise seg til opplæringsloven, lovverket, eller eksempelvis handlingsplaner, forhandler de mer formelt om disse grensene. Det som derimot er interessant i henhold til denne oppgaven, er forhandlingen de gjør uformelt og internt. I situasjoner der det mangler tydelige retningslinjer eller etablerte praksiser, forteller

informantene at de definerer disse rollegrensene så godt de kan selv. Det kan være i møte med elever eller samarbeidspartnere, og slik jeg forstår det på informantene, handler det om å være *nødt* til å trekke opp disse grensene. Informantene virker å konstruere grenser selv, for å skape et skille mellom «oss» og «dem», for eksempel mellom dem og barnevernet. Håkon fremstår tilsynelatende «god» på å trekke opp grensene for egen rolle, mens de andre informantene er noe mer undrende og tvetydige. Det kan virke som at omsorgen informantene har for elevene i seg selv utfordrer grensearbeidet, fordi det gjør at de strekker seg lenger enn de kanskje må, og dermed tynnes disse grensene ut, eller til og med forskyves. Når det skjer sakte, men sikkert, litt og litt, så er det rimelig å anta at grenseforhandlingene blir krevende. Basert på det totale bildet av informantenes ytringer, virker det som at fungerende grensearbeid innebærer en kombinasjon av både regler, ledelse og formell styring, og skjønnsutøvelse og tillit til egen dømmekraft og erfaring.

Ett av mine forskningsspørsmål undersøkte om den opplevde lærerrollen i seg selv kan bidra til og/eller hindre avdekking av vold og overgrep, fordi det ble vurdert hensiktsmessig å undersøke informantenes tanker om avdekking som et tema.

5.2 Lærerrollens muligheter

Det var flere faktorer som kom frem under intervjuene som handler om mulighetene de har til å bidra til avdekking i lys av lærerrollen og det mandatet de har. Den det ble snakket mest om, og som informantene legger frem som viktigst og størst, er relasjonene til elevene. De kjenner elevene sine, og står dermed i en sterk posisjon til å havne i en setting der en elev forteller noe. Gode relasjoner og avdekkende samtaler omtales som forutsetninger for å kunne avdekke. I tillegg til faktorene tid, relasjoner og samtaler, ble betydningen av kunnskap og opplæring fremhevet som viktig i forhold til avdekking av vold og overgrep i skolen. Dette inkluderte kunnskap om hva vold og overgrep innebærer, kjennetegn og symptomer på dette, hvordan man kan gjennomføre avdekkende samtaler med elever, samt kunnskap om samarbeid med andre profesjoner og henvisningsrutiner. Håkons synspunkt er at økt kunnskap om temaet kan føre til mer avdekking, og han antar at det kanskje avdekkes mer i dag enn tidligere som følge av økt oppmerksomhet rundt temaet i det offentlige. Dette anser jeg som en rimelig hypotese.

Som nevnt flere ganger er læreren avhengig av et hensiktsmessig og effektivt tverrprofesjonelt samarbeid for å gi elevene mest hensiktsmessig hjelp til riktig tid. Derfor var det relevant å undersøke informantenes forhold til dette. I disse intervjuene har fokuset primært vært på samarbeidet med barnevernet, ettersom dette er instansen hvor bekymringsmeldinger ved mistanke om vold og overgrep sendes eller drøftes, men de har også trukket frem samarbeidet med Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Informantene rapporterte om et tidvis godt samarbeid mellom partene, men samtidig har det blitt presentert noen sentrale og presserende utfordringer som illustrerer frustrasjon og ønske om forbedring.

Informantene ytret et ønske om å ha tilgang på flere fagpersoner i skolen for å kunne motta mer omfattende hjelp, veiledning og støtte fra de med spesialisert kunnskap og kompetanse innen temaet vold og overgrep blant barn og unge. Informantene nevnte eksterne aktører som regionale ressursentre for vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS), kompetansesenter mot seksuelle overgrep (NOK) og Forandringsfabrikken, som har holdt foredrag med det formål å øke kunnskapsnivået og tilby konkrete verktøy for avdekking av slike tilfeller. Dette er faktorer informantene opplevde som veldig matnyttig og lærerikt. I tillegg ble både ressursteam og ansvarsgrupper trukket frem, skolebaserte tverrfaglige team som håndterer vold- og overgrepssaker i fellesskap, og hvor ulike fagpersoner møtes og utveksler tanker og ideer på et profesjonelt plan. Thomas, Mona og Sara snakket særlig varmt om slike ansvarsgrupper. Informantene ser på tverrprofesjonelt samarbeid som en styrke når det fungerer, men også som en svakhet og begrensning når det ikke fungerer som ønsket eller som det er ment å fungere. Mona ytret følgende:

Et godt og effektivt samarbeid er gull når det fungerer, da går ting smurt, alle vet hva de skal gjøre, og hvem som har ansvar for hva. Det verste er når vi samarbeidet med noen, for eksempel barnevernet, og det ikke skjer noen ting, eller det bare er rot. Da blir jeg kjempeusikker i min rolle, og jeg begynner å lure på hva i all verden dette skal være godt for.

Selv om informantene ga uttrykk for flere negative erfaringer med samarbeidet med barnevernet i slike saker, var erfaringene ikke utelukkende negative. Jeg fikk inntrykk av at samarbeidet fungerer best når kommunikasjonen og nødvendige tiltak er på plass.

Informantene pekte imidlertid på samarbeidet med barnevernet som spesielt utfordrende og for dårlig. Dette kan skyldes at barnevernet i dette tilfellet er den mest relevante og nærliggende samarbeidspartneren. Informantene føler at de kan ha en stor nytteverdi i det tverrprofesjonelle samarbeidet, da de kjenner både elever og foreldre godt, og derfor kan bidra med verdifull informasjon og innsikt. I noen tilfeller har barnevernet etterspurt deres informasjon og tanker, og i noen tilfeller har barnevernet i tillegg slik informantene ser det handlet effektivt og hensiktsmessig, med en fin kommunikasjonsflyt til lærerne og skolen. Thomas uttrykte betydningen av sin rolle som en bindeledds-funksjon i samarbeidet:

Man samarbeider ofte med barnevernet eller andre instanser, og sånn sett er du på en måte et bindeledd mellom dem og elevene. Selv om de ofte møter elevene utenom, så ønsker de ofte å vite hva skolen ser, og da er det ofte kontaktlæreren som forteller.

Denne bindeledds-funksjonen som både Thomas og Mona tilskrev deres egen rolle i tverrprofesjonelle samarbeid, ble opplevd som nyttig når den fungerte optimalt, men også som begrenset og frustrerende når det oppsto kommunikasjonsproblemer eller manglende oppfølging fra samarbeidspartnerne. Etter en samlet tolkning av intervjuene, fremkom det at informantene uttrykte frustrasjon og oppgitthet når de opplever at deres bidrag ikke blir tatt på alvor av samarbeidspartnere som barnevernet. Dette var særlig, men ikke utelukkende, knyttet til saker som omhandler vold og overgrep.

5.3 Lærerrollens barrierer og begrensninger

Det er velkjent at store arbeidsbelastninger og tidspress ofte kan utfordre lærerrollen. Dette spenner over både den opplevde og den reelle tilgjengeligheten av ressurser som er nødvendige for å avdekke vold og overgrep. I lys av svarene fra intervjuene kom det frem at erfarte utfordringer, som for eksempel tidspress og mangelfull opplæring og kunnskap, begrenser mulighetene for avdekking. Det var spesielt tidsfaktoren som ble trukket frem som begrensning, og det synes som at det er her skoen trykker ganske hardt. Tiden strekker ikke til for å fylle alle hattene som kreves og forventes fylt, og dermed opplever informantene at det ikke blir rom for å utøve rollen på en forsvarlig eller ønsket måte. På samme måte som tid legges frem av informantene som en mulighet i forbindelse med at de tilbringer mye tid med

elevene, oppleves tidsmangelen som en svært krevende utfordring og en direkte begrensning. Informantene etterlyser mer tid til å håndtere situasjoner som krever tiden deres.

I forhold til spørsmål om lærerrollens ansvar i avdekking av vold og overgrep, er det interessant å merke seg de ulike holdningene blant informantene. Til tross for at de alle erkjenner lærerens potensielle bidrag til dette arbeidet, oppfattes det en klar kløft mellom deres oppfatninger. I denne sammenheng trekker Katrine frem et viktig poeng om betingelsene som må være på plass for at læreren i det hele tatt skal kunne avdekke noe:

Det handler også om at læreren må snakke om egne følelser rundt det, at man må orke å snakke om det. For det første tenker jeg man må være klar over at det skjer, og jeg tror man lett kan tenke at det er ubehagelig å snakke om vold og overgrep. Det kan kanskje føre til at man ikke ser etter, derfor tenker jeg at vi må snakke om det. Jeg leser om det også, for hvis jeg ikke tåler å lese det, da vil jeg ikke tåle å høre om det heller.

Katrine trekker frem betydningen av å være en trygg og betydningsfull voksen for elevene, og understreker viktigheten av et trygt miljø. Hun begrunner dette med at læreren ofte er en av de voksne som barna forteller til. Imidlertid krever gode samtaler ikke bare relasjoner, men tid til den gode samtalen. Det er en faktor som ofte er fraværende og som fører til økende frustrasjon blant informantene. Håkons frustrasjon over skolens styring kommer også til syne i hans uttalelse:

Det er klart hvis du skal komme i en posisjon til en elev der de forteller sånne ting, så skal du ha bygd opp en relasjon over tid. Du skal ha investert masse tid i dem. Tid har ikke vi i skolen, og all fellestid i skolen er brukt opp til ting skolen får tredd ned, som ofte føles totalt meningsløst for oss lærere. Vi skal lære om ditt og datt, for det har de over oss bestemt at rektorene skal ta inn på sin skole. Så vi får ikke den tiden vi trenger med elevene.

Selv om det er viktig å undersøke alle informantenes synspunkter, vil jeg påpeke at Håkons uttalelse angående byråkratiske utfordringer i skolesystemet skiller seg ut som spesielt interessant. Hans referanse gir lite rom for tolkning utover en frustrasjon knyttet til forventninger og krav i skolesystemet, samt tilgjengelige ressurser. På den annen side gir de øvrige informantene, både Katrine, Thomas, Mona og Sara, en mer nyansert tilnærming til denne problemstillingen. Disse informantene nevner også mangel på tid som en sentral

utfordring, men de uttrykker også en reell mulighet til å påvirke hvordan de bruker felles tiden til å inkludere avdekkende samtaler med elevene. I tillegg påpeker flere at i blant så må de sette av tid selv, og dermed forhandle om egne grenser relatert til egen tidsbruk. Det er også verdt å merke seg at informantene alle er enige om viktigheten av å være en trygg og signifikant voksen i elevenes liv, og at dette vurderes som forutsetninger for å skape et trygt og åpent miljø der avdekking faktisk an finne sted.

Det er en gjenganger blant informantene at de ønsker økt kompetanse innenfor vold og overgrep i skolen, og at de ønsker at dette temaet skal stå høyere på agendaen for opplæring og kunnskapsformidling enn det gjør i dag. Det er imidlertid opp til rektor å veie opp prioriteringer av opplæring og hva som vurderes som hensiktsmessig, samtidig som det må tas hensyn til pålegg og styring ovenfra. Samtlige ser verdien i å få temaet mer i lyset.

Vi har brannvernkurs og førstehjelpkurs og sånt, men det blir gjerne sånn at skoler har så og så mange ting de kan fokusere på om gangen. Da blir lett fokuset på vold og overgrep bare et kort kurs, så er det 6 år til neste gang. Da har du kanskje en helt ny stab på skolen. Det er jo mulig, men det må fremmes et sted, og skolene har gjerne veldig mange baller i luften.

I betraktning av de rollekonfliktene informantene har gitt uttrykk for, ser jeg et paradoks i denne sammenhengen: dersom lærere forventes å bidra til avdekking av vold og overgrep, virker det paradoksalt at det ikke gis tilstrekkelig opplæring i dette feltet. Usikkerheten knyttet til egne kompetanseområder og rollegrenser kan forsterkes dersom kompetansen på dette området blir nedprioritert, samtidig som presset og forventningene til lærere øker, og avdekking av vold og overgrep får større politisk fokus. Manglende økonomiske ressurser ble trukket frem som en utfordring i forhold til denne opplæringen.

I lys av informantenes beskrivelser av betydningen av erfaring og magesfølelse i avdekkingen av vold og overgrep, kan det argumenteres for at dette kan føre til en personavhengig tilnærming som ikke nødvendigvis er forenlig med en profesjonell tilnærming. Erfaring og tillit til egen intuisjon får her større spillerom. Informantene selv påpeker også behovet for formell kunnskap og kompetanse på området, da magesfølelse alene kan føre til usikkerhet og tynning

av rollegrensene. Mona hevdet at magesfølelse er personavhengig, at noen har følehornene ute mens andre ikke har det. Hun ytret følgende:

Det bør jo ikke være personavhengig, det er jo her kunnskapen kommer inn.

Å balansere erfaring og magesfølelse med formell kompetanse kan dermed potensielt bidra til å styrke lærerrollen og øke kvaliteten på avdekkende samtaler og nødvendig hjelp. Magesfølelsen beskriver som en slags drivkraft, samtidig som den kan føre til at rollegrensene fører til unødig merarbeid. Dette beskrev Katrine som «det menneskelige aspektet» ved jobben. Magesfølelsen fordrer også at de kjenner elevene, og har tid til å følge det opp. Sara ytret følgende:

Hvis jeg har en mistanke, så er den stort sett reell. Det er noe jeg har i bakhodet, du får ikke en vond magesfølelse av ingenting. Hvis du har en ekkel følelse av at det er noe, bare en bitteliten klump i magen, det trenger ikke være noe, så grav! Dette kommer også med erfaring. Det er forskjell på når du har jobbet i et halvt år eller har noen år på baken og har kjent disse elevene lenge.

Det kan virke som at det er en tilfeldighet når det kommer til potensialet for avdekking av vold og overgrep, avhengig av skolen man befinner seg på. Dette kan imidlertid vanskelig unngås, da det etter min oppfatning ikke eksisterer tydelige, nasjonale retningslinjer eller "oppskrifter" på avdekking. Som et resultat av magesfølelsen som informantene beskriver, utøver de skjønn og finner løsninger innenfor sitt tilgjengelige handlingsrom. Med andre ord forhandler de også her om egne grenser, som kontinuerlig konstrueres, rekonstrueres og vedlikeholdes.

5.3.1 Taushetsplikten til elevens beste?

Det ble klart gjennom intervjuene at en gjennomgående kilde til frustrasjon og forvirring blant informantene var praktiseringen av taushetsplikten fra barnevernets side. Dette er et spesielt punkt som alle informantene tok opp, og det virker som det er her skoen virkelig trykker mest. Det bør påpekes at alle informantene virket klar over sin taushetsplikt og de juridiske pliktene som følger med den, selv om dette ikke ble nevnt eksplisitt av alle. Unntaket er Katrine, som nevnte både oppmerksomhetsplikten og meldeplikten som alle skoleansatte har. I kapittel 2 beskrives lærerens juridiske plikter mer inngående. Det var tydelig gjennom intervjuene at

informantene alltid meldte fra om bekymringer angående elevenes velferd og at de hadde relativt god informasjonsflyt til barnevernet i saker som omhandlet vold og overgrep. Thomas får sagt mye om frustrasjonen rundt praktiseringen av taushetsplikten i ett utsagn:

Jeg tenker at det er taushetsplikten som ofte setter grenser. Den er veldig sunn og veldig bra, men det er ofte den som setter grenser for et godt samarbeid.

Informantene gir inntrykk av å ha en grundig forståelse av taushetspliktens betydning og funksjon, og anser den som en nødvendig beskyttelsesmekanisme for å ivareta elevenes interesser. De gir uttrykk for en respekt for plikten, men likevel trykker skoen på samme sted hos samtlige informanter - fraværet av nødvendig og relevant informasjon *fra* barnevernet *til* skolen, er det som hindrer et hensiktsmessig og funksjonelt samarbeid til elevens beste. Informantene etterlyste en mer fleksibel fortolkning av taushetsplikten fra barnevernets side, der relevant informasjon kunne bli delt med elevenes lærere, for å kunne bistå eleven på best mulig måte i skolehverdagen. Det synes som om informantene ikke ønsker en overflod av informasjon, og heller ikke at de skal vite bare for å vite, men å få tilstrekkelig informasjon som vil bidra til å forbedre elevens situasjon i skolen. Sara formidlet følgende:

Jeg vet jo det at du bør legge det litt fra deg når du har meldt en bekymring videre, eller noen andre er inne i bildet, men jeg klarer ikke det. Og det er jo derfor jeg går og higer sånn etter den informasjonen hele tiden, for det er jeg som ser barnet hver dag, det er jeg som er med barnet hver dag.

Informantene argumenterer godt for at en oppmykning av taushetsplikten fra barnevernet til skolen kan bidra til å tydeliggjøre og avgrense ansvarsområdene og rollene mer effektivt. Deres synspunkter viser at det eksisterer et behov for en økt utveksling av ideer og tanker mellom profesjonene, og at lærerne ofte ikke blir hørt i tilstrekkelig grad. Dette er en uheldig situasjon som gir lite mening for informantene, da det er dem som har den mest inngående kunnskapen om og relasjonene til elevene. I mangel av gjensidig informasjonsflyt, oppstår det en slags meningshierarkisk struktur der barnevernets meninger og synspunkter blir oppfattet som viktigere enn lærernes, og lærerne opplever sin egen rolle mindre betydningsfull og til tider irrelevant. Taushetsplikten oppleves som en barriere for å være en likeverdig dialogpartner, og samarbeidet med andre parter kan bli hindret av manglende

kommunikasjon. Håkon uttrykker en oppgitt holdning til dette og bidrar her med en passende metafor for de opplevde hindringene:

Du har ordtaket om at det er en landsby rundt eleven som skal oppdra barn og sånt, men da må jo landsbyen snakke sammen da. Vi kan ikke sitte på hver vår tue og bestemme hva som er best for barna. Jeg kan ha tanker om hva som er best, men det kan være andre ting er bedre. Hvis jeg aldri får vite det, så vil jeg hele tiden gjøre det som er nest best.

Sitatet sikter til den velkjente ideen om at det tar en landsby å oppdra et barn, og understreker med det viktigheten av at ulike aktører i et barns liv samarbeider og kommuniserer effektivt for barnets beste. Etter min oppfatning kan metaforen «sitte på hver vår tue» beskrive på en dekkende måte hvordan taushetsplikten ofte kommer i veien for et hensiktsmessig og konstruktivt tverrprofesjonelt samarbeid. Metaforen gir etter mitt synspunkt innsikt i hvordan dagens system kan svekke forståelsen for hva som er til elevens beste, og samtidig fremmer et behov for endring. For det er nettopp det informantene gjør, de stiller spørsmål ved om dette er til elevens beste, og etterlyser med det endring. Flere av informantene sidestiller mer informasjon der det er nødvendig for bedre tilrettelegging og hjelp til eleven, med det å kunne potensielt avdekke mer. Håkon fremstod særlig frustrert over dårlig og manglende kommunikasjon, som han oppfatter som en konsekvens av den opplevde strenge og rigide praktiseringen av taushetsplikten fra barnevernets side. I sitatet under tydeliggjør han *hvorfor* han mener taushetsplikten bør tolkes friere:

Det er viktig å lytte til de som er med barna. For barna må være i fokus hele veien i alt vi gjør. Det må ikke være noen særinteresser eller sånne ting.

Sara snakket om det å anvende kompetansen til helsesykepleieren på skolen i slike saker, som de alle anser som en kjempefin ressurs, men allikevel stilte hun seg kritisk til at det også der er en enveis-kommunikasjon – *fra læreren til* helsesykepleier. Derfor ytret Sara følgende:

Det gjelder helsesykepleier også. De har ikke lov til å si ting heller uten at foreldrene godkjenner at de kan si det til oss. Så derfor syns jeg det er vanskelig og. Du vil jo nesten heller snakke med elevene selv, da får du vite mer selv, enn at du sender de til for eksempel helsesykepleier.

Basert på min tolkning av Saras uttalelse, henviser hun direkte til den skjønnsmessige vurderingen lærere gjør i lys av deres forståelse av deres rolle og ansvar. Det er rimelig å anta at deres profesjonelle ansvar og pålagte plikter sikrer at de ikke unnlater å opplyse eller melde fra, selv om de kan ha begrenset forståelse av relevante saker. Det er imidlertid verdt å bemerke at slike spørsmål ble indirekte fremsatt og ikke nødvendigvis adressert i tilstrekkelig grad. Det er nesten paradoksalt at lærere, som sannsynligvis er de som kjenner elevene best og tilbringer mest tid med dem sammenlignet med andre fagpersoner, mottar så begrenset informasjon om elevenes trivsel og utfordringer. Dette er også et paradoks som informantene i studien uttrykte på ulike måter, noe de uttrykte lite faglig forståelse for.

Hittil har de presenterte punktene til hensikt å bidra til en forståelse for at komplekse saker som vold og overgrep hos elever krever samarbeid mellom aktører. Informantene har tydelig uttrykt en forståelse av dette samarbeidet og anerkjent viktigheten av det. Samtidig har de påpekt områder der samarbeid og kommunikasjon har sviktet, og hvor ting definitivt kunne vært gjort annerledes. De opplever at det ikke tas tilstrekkelig hensyn til at kontaktlærere, som kjenner elevene best og tilbringer mest tid med dem, utgjør en potensielt avgjørende brikke for å skape en helhetlig forståelse av situasjonen. Mona kommuniserer her at det helhetlige bildet som er nødvendig for å gi hensiktsmessig hjelp, kun er basert på fragmentert informasjon:

Samarbeidet med PPT syns jeg ikke er så veldig bra. Der føler du ofte at du ikke blir trodd og hørt av det du sier. De kommer gjerne og observerer en halvtime, 45 minutter, og så mener de at de har hele bildet. Barnevernet også, som kommer inn en time her og en time der, de får jo ikke det hele bildet på ting heller.

På spørsmålet om verdien av tverrprofesjonelt samarbeid, presenterte Thomas en klar og enkel oppfatning:

Det er kun når man har et godt samarbeid med alle instanser at man får et helhetlig bilde, da.

Jeg tolker det slik at informantenes besittelse av informasjon fra ulike profesjoner, eksempelvis kontaktlæreren, skolen og barnevernet, utgjør puslespillbiter som har potensial til å danne et helhetlig bilde, men som i realiteten forblir adskilte hos de respektive partene. I

lys av det som ble avdekket i del 5.3.1 om taushetsplikt, synes informasjonsflyten å være en enveiskommunikasjon fra skolene til barnevernet der lite informasjon kommer i retur, og at et ukonstruktivt skille mellom «oss» og dem muligens konstrueres og opprettholdes. Basert på informantenes generelle utsagn fremstår det som utfordrende at det helhetlige bildet som er nødvendig for et hensiktsmessig samarbeid mangler, og at fragmenter av dette bilde er alt som gjenstår. Dette kan i sin tur føre til vanskeligheter i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Jeg leser dette som en indikasjon på manglende tillit til samarbeid med barnevernet, særlig i saker som involverer vold og overgrep. Om skillet mellom «oss» og «dem» kan unngås er en annen sak, ettersom samarbeidet faktisk involverer to separate profesjoner. Det er imidlertid verdt å bemerke at informantenes opplevde "kløft" mellom dem og barnevernet ble formidlet på en svært tydelig måte under intervjuet. Informantenes opplevelse av å være nyttige bidrag i en avdekkingsammenheng virker urettmessig svekket.

5.3.2 Kapitteloppsummering

Informantene ble bedt om å utdype sin forståelse og opplevelse av lærerrollen, samt om de opplever å påta seg eller å bli pålagt ytterligere roller. Resultatet peker på en opplevelse av at lærerrollen er flerfoldig og består av mange ulike roller, som kan innebære grader av usikkerhet opp mot kompetanse og ansvarsområde. Informantene beskriver en opplevelse av et gap mellom krav og tilgjengelige ressurser der de anvender skjønn og erfaring for å løse situasjoner, og viser en bevissthet om kompleksiteten og utfordringene som følger med lærerrollen. Informantene opplevde at uklare grenser skapte frustrasjon og irritasjon, og at de selv måtte trekke opp grensene. Informantene uttrykte at tillit fra ledelsen styrker deres autonomi og gir dem et større handlingsrom å operere i. Funnene tilsier også at det er begrensninger i deres muligheter til å avdekke på grunn av tidspress og mangel på opplæring og kunnskap. Det er også en uenighet blant lærerne om deres rolle i å avdekke potensielle tilfeller, men de er alle enige om at læreren kan og bør bidra til avdekking. Gode samtaler krever tid og relasjoner, som ofte ikke er tilgjengelige ressurser.

Lærere er avhengige av tverrprofesjonelt samarbeid med blant annet barnevernet for å kunne gi elevene best mulig hjelp ved mistanke om vold og overgrep. Informantene ønsker å ha tilgang på flere fagpersoner med spesialisert kunnskap og opplever frustrasjon når deres

bidrag ikke blir tatt på alvor av samarbeidspartnere. Samarbeidet oppleves som nyttig når det fungerer optimalt, men også begrenset og frustrerende når det oppstår kommunikasjonsproblemer eller manglende oppfølging fra samarbeidspartnerne. Informantene har en god forståelse av taushetspliktens betydning, men de opplever at fraværet av nødvendig og relevant informasjon fra barnevernet hindrer et hensiktsmessig samarbeid for elevens beste. Informantene etterlyser en mer fleksibel fortolkning av taushetsplikten for å kunne bistå eleven på best mulig måte i skolehverdagen. De mener det er viktig med en økt utveksling av ideer og tanker mellom profesjonene, og at lærerne ofte ikke blir hørt i tilstrekkelig grad.

6 Diskusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere opplever sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep. Dette ble knyttet opp til Michael Lipskys teori om bakkebyråkratene som utgjorde oppgavens teoretiske rammeverk. Empirien stammer fra intervjuer fra fem lærere, og funnene ble analysert gjennom en tematisk analyse. Kort oppsummert tyder funnene på at lærerrollen er kompleks og består av flere roller. Den byr på både muligheter og begrensninger relatert til avdekking av vold og overgrep, og informantene opplever det vanskelig å trekke opp grensene for rollen. Jeg gjentar både problemstilling og forskningsspørsmålene som skal besvares her:

«Hvordan opplever lærere sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever?»

«Hvordan opplever lærerne samarbeid med relevante aktører?»

«Hvordan kan den opplevde lærerrollen bidra til og/eller hindre avdekking av vold og overgrep?»

Analysen belyste et spenn lærerne står i, der de må balansere krav og forventninger med tilgjengelige ressurser. Faktorer som tidspress, praktiseringen av taushetsplikten og uklare roller og ansvarsområder utfordrer rollen. Gjennom analysen var det noen temaer som fremstod mest interessant: lærerrollen som mangfoldig, kompleks og uklar, det tverrprofesjonelle samarbeidet med relevante aktører, utfordringer rundt taushetsplikten i praksis, og utfordringer knyttet til grensesetting. I henhold til problemstillingen og oppgavens teoretiske rammeverk har jeg derfor valgt å fokusere på disse temaene i dette kapittelet. Samtidig vurderes det hensiktsmessig å trekke fram hva informantene generelt mener må til for å avdekke vold og overgrep, fordi det utgjør et grunnlag for forståelsen for lærerrollen i avdekkingsammenheng.

6.1 Kan vi være eksperter på alt?

Det enkle svaret er nok «nei». Denne studien av lærerinformantenes oppfatning av lærerrollen som fenomen avdekket små variasjoner, men langt flere fellestrekk. Lærerrollen

ble oppfattet som flerfoldig, noe tvetydig og til tider krevende. Den bar preg av mye dårlig samvittighet, usikkerhet rundt rolle- og ansvarsområder, samt stor arbeidsbelastning og begrenset tid til å utføre oppgavene slik de ønsker. Informantene rapporterte å ha flere roller enn "bare lærer". En sentral og relevant aspekt ved lærerrollen som ble fremhevet i analysen, var lærerens mange roller, hvor ett lærerhode har på seg mange, og ofte *for mange* hatter (ref. del 5.1.1). Funnene indikerte at informantenes meninger og forståelser ikke var preget av store og relevante sprik, bortsett fra de som allerede er belyst og beskrevet i analysen. På en generell basis synes informantene å ha en lik forståelse og opplevelse av lærerrollen i avdekkingsammenheng. Lærerrollen oppleves som nevnt på flere måter, og hovedkilden til frustrasjonen synes å bunne i den manglende ekspertisen i saker som omhandler psykologisk eller terapeutisk bistand - de er faktisk ikke eksperter, de er pedagoger. Lærerne *skal* ikke måtte gå inn i en rolle som psykolog eller terapeut, en påstand som støttes av Øverlien (2015, s. 31).

Skaalvik og Skaalvik (2012) og Dahl et al. (2016, s. 210) beskriver lærerrollen som en kompleks rolle i en kompleks hverdag, der kravene og elevbehovene ofte er store. Dette fremkommer også i mine intervjuer. Informantene uttrykte en blandet følelse av iver og frustrasjon når de snakket om alle rollene de opplever å ha. De nevnte flere roller, som for eksempel psykolog, behandler, etterforsker og terapeut, som de både blir pålagt av andre og tar på seg selv for å møte elevenes umiddelbare behov. Informantene uttrykte frustrasjon over lærerrollens flerfoldige dimensjoner og alle de ulike roller som forventes av dem. I tillegg til undervisning, som anses som kjerneoppgaven til en lærer (Dahl et al., 2016, s. 210), omfatter lærerrollen flere roller som krever ulike tilnærminger og respons i løpet av en dag. I henhold til Stortingsmelding 11 (2008) utgjør lærerrollen summen av krav og forventninger, og dette synes å være kilden til et opplevd press og mye uklarhet. Ifølge Johannessen (2018) er lærerrollen en sosial rolle, og lærernes yrkesutøvelse utgjør den pedagogiske praksisen.

Informantene i studien pekte på flere indre rollekonflikter som oppstår når ulike aktører forventer ulike ting av dem, mer konkret både intra- og interrollekonflikter (hhv. innad og mellom). Ifølge Johannessen (2018) kan disse konfliktene handle om konflikter rundt både rollene de tar på seg selv, og roller de får av andre, slik at det oppstår indre konflikter og avveininger. Som Münger og Markström (2019) belyste i sin forskning, så havner ofte lærere i

en rollekonflikt der læreren som pedagogisk og sosial rolle både kolliderer, går på bekostning av hverandre, eller overlapper. Rolleforståelse er viktig fordi det påvirker avdekkingen og dermed hjelpen barnet eventuelt får (Münger & Markström, 2019, s. 386). Det kan føre til usikkerhet over ansvarsområder, og som informantene påpekte så handler dette mye om kompetanseområder. Dette er i tråd med det informantene uttrykte: i situasjoner som omhandler vold og overgrep, er det tidvis krevende å balansere lærerrollen med forventninger og krav både ovenfra og innenfra, og det oppleves nært å bli usikker og å føle maktesløshet og utilstrekkelighet, sentrale faktorer ved Lipskys (1980) teori. Dersom man tar i betraktning mangelen på formell kompetanse i tillegg, kan det være enkelt å begå feil, slik Katrine påpekte. Dette opplever også lærerne i studien til Dahl et al. (2016, s. 204) som en reell barriere i møte med vold og overgreps-tematikk. En måte å avhjelpe dette på, som informantene ønsker, er å innlemme andre profesjoner i skolen for å avlaste lærerne for oppgaver som krever kompetent utførelse (Dahl, 2016, s. 211). En annen måte kan være å styrke lærernes tematiske kompetanse.

6.1.1 Forventninger til lærerrollen

Som nevnt i kapittel 3 utgjør *forventninger* en sentral del av rollebegrepet, og de formelle forventningene relateres til kravene de står i. Dahl et al. (2016, s. 30) hevder mange av forventningene knyttet til lærerrollen handler om både rollebevissthet og kompetanse utover faglig kunnskap, noe funnene i denne studien refererer til både implisitt og eksplisitt. Flere av informantene snakket om forekomsten av rollekonflikter, der forventningene som stilles til lærerrollen går utover deres formelle mandat og kompetanse. I tillegg tilpasser de seg hele tiden for å balansere kravene og forventningene, slik både Lipsky (1980) og Vike (2004) belyser. Spørsmålet som oppstår, er om det eksisterer en divergens mellom samfunnsmandatet de har fått og de rollene de får pålagt eller tar på seg. Som påpekt av Johannessen et al. (2018, s. 220-221), dreier dette seg om de uformelle forventningene til lærerrollen. Selv om regler og retningslinjer tidvis oppleves uklare hevder Buvik (2021) at det allikevel forventes at oppgavene lærerne står overfor skal håndteres korrekt. Lærerne har imidlertid lite kontroll over de forventningene som stilles til dem og hvordan lærerrollen blir vurdert av andre, i henhold til Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 6). Divergensen mellom forventninger og realitet resulterer ofte i en følelse av utilstrekkelighet og konstant dårlig

samvittighet for oppgaver som ikke blir fullført, slik som Håkon uttrykte det. Dette kan resultere i en vedvarende følelse av utilstrekkelighet som omgir hele lærerrollens opplevelse. Denne utilstrekkeligheten er ifølge Selvik og Helleve (2022) særlig sterk i saker som omhandler vold og overgrep.

I tillegg kommer denne utilstrekkeligheten godt fram når Thomas uttrykte at det forventes at han skal se 50 elever til enhver tid; det er tross alt ikke så enkelt – han er bare et menneske. Som Lipsky (1980, s. 17) påpeker, så må rollen ta hensyn til hver elev *innenfor rammene* rollen er omgitt av. I Thomas sitt tilfelle er det rett og slett ikke nok tid og folk, og det oppleves derfor ikke alltid reelt å forvente noe sånt. Drugli (2012, s. 69) hevder at noen lærere har en oppfatning om at det ikke er deres oppgave å ta hensyn til elevers emosjonelle behov og komplekse situasjoner, og dermed at avdekking beveger seg utenfor deres stillingsbeskrivelse. Et interessant spenn i funnene viser at Håkon til en viss grad samsvarer med Drugli (2012), mens både Mona, Katrine, Sara og Thomas var tydelige på at det *er* deres oppgave som lærere. Også det er i tråd med Drugli (2012), som samtidig hevder at det å se eleven i et helhetlig perspektiv er en forutsetning for at læring skal skje.

6.2 Betydningen av tematisk kompetanse og opplæring

Informantene uttrykte i likhet med Dahl et al. (2016) at de ønsker flere fagprofesjoner inn i skolen, folk som besitter riktig spisskompetanse, slik at situasjoner som krever det blir riktig håndtert, og at lærerne får mer tid til undervisning og de oppgavene en kontaktlærer egentlig skal fokusere på. Dette støttes av Dahl et al. (2016) som hevder at tapt undervisningstid på bekostning av oppfølging av enkeltelever tar for mye tid og ressurser og skaper frustrasjon, mens funnene til Skaalvik og Skaalvik (2013) belyser en kontrast; mange av lærerne i deres studie synes at fagene tar *for stor* plass, og savner mer tid til enkeltelevne. Mine funn belyser en tendens lik Skaalvik og Skaalvik (2013) gjør; informantene ønsker realistiske tilnærminger til enkeltelevers oppfølging. Ett relevant aspekt i den sammenheng handler derfor om opplæring, kunnskap og kompetanse, og hva det betyr i sammenheng med den lærerrollen de er satt til å ha. Som funnene indikerte, så oppleves forventningene som stilles informantene ofte for høye, som om de skal være eksperter på alt. Informantene ga uttrykk for frustrasjon og en følelse av oppgitthet knyttet til de mange rollene de innehar som går på tvers av og ofte

kolliderer med andre fag- og kompetansefelt, som for eksempel psykologrollen, etterforskerrollen og behandlerrollen.

Dahl et al. (2016, s. 33) stiller seg kritiske til hvordan det kan forventes at lærere skal løse både moralsk og kognitive komplekse saker (Breimo et al., 2021, s. 200) som vold og overgrep, uten tilstrekkelig kunnskaps- og kompetansegrunnlag. Ifølge Dahl et al. (2016) kan manglende kunnskap styrke følelsen av utilstrekkelighet, og dermed potensielt gjøre vondt verre. Selvik og Helleve (2022) peker på en spennende potensiell divergens mellom arbeidsbelastningen og dokumentmengden lærerne opplever, og kompetansen de opplever å besitte, eller mangle, lignende gapet Lipsky (1980) refererer til. Stor arbeidsbelastning er et konkret dilemma Lipsky (1980) referer til som utfordrer lærerrollens potensial. Dette kan lett føre til ekstra usikkerhet når det gjelder håndteringen av vold og overgrepssaker. Evans og Harris (2004, s. 878) hevder at høy kompetanse er en forutsetning for å utøve rollen på en god måte, noe som gjør den frustrasjonen informantene ytret over mangelen på opplæring på vold og overgreps-feltet forståelig, ettersom de føler de mangler riktig og tilstrekkelig kompetanse. Allikevel blir lærere tilsynelatende holdt delvis ansvarlige for å håndtere og å løse slike saker. Thomas påpekte i intervjuet at det er en grunn til at det finnes isolerte og spesifikke roller innenfor disse fagfeltene, som helsepersonell, politi og psykologer, og at det kreves en utdanning for å inneha disse yrkes- og profesjonstitlene.

Informantene etterlyser mer opplæring og kunnskap på området, spesielt knyttet til hvordan de skal håndtere mistanke om vold og overgrep. Dette er et komplekst område å operere i, som innebærer potensial for å gjøre alvorlige feil som kan forverre barnets situasjon. Dersom opplæring innenfor dette feltet er noe som informantene etterlyser og ønsker mer av, ville det da ikke være hensiktsmessig å gi dem et verktøy i form av kunnskap og kompetanse slik at kvaliteten på avdekkende samtaler og hensiktsmessig hjelp øker? På denne måten vil lærerrollen styrkes og deres profesjonelle handlingsrom øke. For meg virket informantene meget interessert i å få tilgang til mer informasjon, kunnskap og verktøy slik at de kan hjelpe elevene på en mest mulig hensiktsmessig måte. En sentral faktor i bakkebyråkratiet er ifølge Lipsky (1980) autonomi fra organisatorisk myndighet, og ved å styrke lærernes kompetanse gjennom opplæring, kan de potensielt stå stødigere og mer selvstendig i en avdekkings situasjon. De vil ikke nødvendigvis være like avhengige av formelle retningslinjer

og prosedyrer. Samtidig skal de ikke stå alene, og retningslinjer og prosedyrer bør allikevel være på plass. Det som menes er at lærernes profesjonelle handlingsrom kan styrkes gjennom økt kunnskap.

Som påpekt av Albæk et al. (2018) i deres studie, så oppleves håndteringen av vold og overgrep ofte som å løse barn gjennom et minefelt, der riktig og tilstrekkelig opplæring, kunnskap, kompetanse ikke bare er hensiktsmessig, men helt nødvendig, for å hjelpe de berørte barna på best mulig måte. Informantene i denne masteroppgaven deler dette synspunktet og etterlyser jevnlig og tilstrekkelig opplæring på områder relatert til vold og overgrep mot barn. Det er fordi de synes å være klar over lærerrollens potensiale, at dette gjelder flere barn enn det som umiddelbart er synlig, og at konsekvensene kan være store dersom de ikke oppdages i tide. Komplekse saker, også referert til som «wicked problems» (Rittel & Webber, 1973) er individuelt unike, uryddige og uoversiktlige, og mangler forhåndsdefinerte løsninger. De har ingen åpenbare årsaker, løsninger eller stoppregler, og gir heller ikke aktørene som skal håndtere dem mulighet til å prøve og feile (Rittel & Webber, 1973, s. 161-164). Dette kan være et nyttig konsept å vise til, fordi det kan styrke forståelsen for hvorfor vold og overgrepssaker oppleves ekstra utfordrende å håndtere, ettersom slike saker består av flere både synlige og usynlige faktorer. Slike komplekse saker mangler forhåndsdefinerte løsninger, noe som ofte oppleves lite kompatibelt med forventningene som stilles til lærerne, særlig knyttet til at de skal følge en standardisert prosedyre som ofte ikke er til stede (Lipsky, 1980, s. 15).

6.2.1 En verdifull grunnleggende kompetanse

På en annen side kan lærerrollen i seg selv, i tråd med Johannessen (2018, s. 222), være muliggjørende, slik det ofte er tilfelle med spesifikke roller. Som påpekt i kapittel 3 kan lærere utføre handlinger og utføre sitt arbeid innenfor områder som er karakteristiske for lærerrollen, for eksempel med hensyn til tiden de potensielt har med elevene, og observasjons- og relasjonsmulighetene (Johannessen et al., 2018, s. 222). I saker som omhandler vold og overgrep er det min oppfatning at informantene besitter en grunnleggende kompetanse for å gjøre dem i stand til å avdekke slike saker, eller i det minste bidra til å avdekke. Med grunnleggende kompetanse sikter jeg til å være en trygg, omsorgsfull

og konsekvent voksen som samtaler og kommuniserer med barnet og dermed muliggjør at eleven kan åpne seg og føle seg trygg. Det er dette Øverlien (2015, s. 43) kaller en nøkkelperson, en signifikant voksen. Denne rollen trakk samtlige informanter fram som sentral i deres rolleutøvelse, uansett situasjon.

I tillegg omfatter denne grunnleggende kompetansen tilstrekkelig kunnskap om sårbare og utsatte barn, evnen til å foreta observasjoner rundt elevenes velferd i lys av oppmerksomhetsplikten, og kompetanse om henvisningsveier slik at riktig instans kontaktes ved riktig behov. Ved avdekking av bekymringsverdige forhold, utviste informantene en slik overordnet handlingskompetanse, som innebærer en forståelse for elevens behov og evnen til å henvise vedkommende til rett instans eller person med nødvendig kompetanse for å gi hjelp (Øverlien, 2015, s. 140), for eksempel barnevernet. Det er også her oppmerksomhetsplikten blir relevant, og potensielt også avvergeplikten, meldeplikten og opplysningsplikten (ref. del 3.1). Som beskrevet i del 3.1.2 er lærerrollens mandat begrenset til å melde om og dele ved bekymring, ikke bedrive etterforskning eller avgjøre hvorvidt det barnet forteller er reelt. Dette fremkommer det av funnene at informantene imidlertid kan oppleve å måtte gjøre. Dersom lærerne besitter denne grunnleggende kompetansen, kan det argumenteres for at de kan bidra til å avdekke kompleks situasjoner som vold og overgrep.

Denne grunnleggende kompetansen i å håndtere vold og overgrep hos barn forutsetter imidlertid at de får *opplæring* i temaet. Informantene i denne oppgaven uttrykte en opplevelse av mangelfull opplæring, og en mangel på jevnlig fokus på dette i deres pedagogiske praksis. De er tross alt pedagoger, ikke eksperter. Samtidig utviste de stor forståelse for at dersom ett tema skal inn på agendaen, så må et annet enten fjernes eller nedprioriteres. Selv om de erkjente at det å velge hva lærerne skal ha opplæring i ofte er opp til skoleledelsen, utviste informantene forståelse for at prioriteringer må gjøres i forhold til ressursbruken. Det kan tenkes at opplæring og kursing i grunnleggende ferdigheter og andre mer praksisnære temaer blir ansett som mer hensiktsmessig å bruke ressurser på, men det er bare en hypotese fra min side. Allikevel uttrykket informantene en ønsket om ytterligere opplæring om vold og overgrep, idet de erfarte at tidligere opparbeidet kunnskap og erfaring var av høy nytteverdi og læring. I henhold til Buvik (2021) legger opplæring føringer på både krav og forventninger til lærerrollen. Basert på funnene mine synliggjøres her en potensiell divergens mellom

opplæringen de får om temaet vold og overgrep, og interne og eksterne forventninger til håndteringen av slike komplekse saker.

6.3 Ressursmangel og andre rolleutfordringer

Det synes imidlertid å være en relativt idealistisk antagelse at det skal være «så enkelt». Ressursknapphet som for eksempel bemanning, tid og økonomi utgjorde en gjennomgående tematikk i samtlige intervjuer (ref. del 5.1.4), og kan resultere i å bli et direkte hinder eller begrensning i avdekkingsarbeidet (Breimo et al. 2021). Bruken av den nevnte grunnleggende kompetansen utfordres stadig, og er det én faktor informantene opplever er ekstra viktig for å kunne realisere muligheten for de gode og potensielt avdekkende samtalerne Øverlien (2015) referer til, så er det tid. Manglende tid i kombinasjon med stor arbeidsbelastning oppleves svært krevende, særlig i situasjoner hvor en eller flere elever kan ha det vanskelig. Informantene etterlyser mer tid til slike samtaler, eller for spontane samtaler på gangen. Tid er også en ressurs som både Skaalvik og Skaalvik (2013) og Dahl et al. (2016) trekker fram som en knapphet i norsk skole, hovedsakelig på grunn av lærernes mangfoldige roller og byråkratiske arbeidsoppgaver i løpet av en arbeidsdag. Dette trekker også informantene mine tydelig frem. En av informantene hadde inntrykk av at mens elevene får flere og flere rettigheter, får lærerne flere og flere plikter, noe Skaalvik og Skaalvik (2013) også fant i deres studie. Lærerne tillegges mer og mer ansvar, noe informantene kjenner på som krevende. Ifølge Selvik og Helleve (2022) kan uklare rammebetingelser og dårlig organisering av skolen i verste fall føre til handlingslammelse, litt i tråd med den resignasjonsfølelsen informantene uttrykte.

I likhet med Lipsky (1980) referer også Vike (2002, s. 13) til de ulike dilemmaene lærere som offentlige ansatte erfarer og står i. Dersom de moralske kravene ikke kan forenes med andre krav, kan håndteringen av komplekse saker oppleves ekstra krevende. I disse dilemmaene, som blant annet handler om nettopp ressursmangel, blir lærerne nødt til å utøve skjønn, selve kjernen i lærerprofesjonen. Ifølge Thorsen og Christensen (2018, s. 19) må lærerne handle utfra generell kunnskap og erfaring, i tilfeller der det mangler konkrete retningslinjer eller løsninger. Den opplevde lærerrollen i avdekkingsammenheng synes å bære preg av både usikkerhet, tvetydighet og urealistiske og for høye forventninger. Lærerrollens kompleksitet krever klare og tydelige definisjoner av rolle- og ansvarsområder, noe som er et etterlyst

forbedringspunkt ifølge informantene. Mona etterlyste, i likhet med andre informanter, ønsket om klarere rolleavgrensninger for å redusere den negative følelsen av rolleklarheter. Selvik og Helleve (2022) påpeker i sin forskning betydningen og viktigheten av å ha klare og tydelige roller og ansvarsområdet, for å minske opplevd usikkerhet ved lærerrollen.

6.3.1 Når samarbeidet ikke oppleves hensiktsmessig

I lys av ønsket om klarere roller og tydelige ansvarsområder, blir det tverrprofesjonelle samarbeidet relevant. Dette samarbeidet utgjør ifølge Stortingsmelding 11 (2008, s. 12) en del av lærerrollen. Avdekking av vold og overgrep mot barn representerer en sammensatt problemstilling som bør angripes både helhetlig og tverrprofesjonelt med det formål å ivareta barnets beste (Johannessen et al., 2018). Resultatene fra forskningen til blandt andre Selvik og Helleve (2022, s. 3) Dahl et al. (2016, s. 204) indikerer at det tverrprofesjonelle samarbeidet ofte oppleves som utfordrende og vanskelig. Dette kom også tydelig fram blandt mine informanter. Som Breimo et al. (2021, s. 200) påpeker så forekommer det ofte ulike problemforståelser i komplekse saker som involverer barn. Dersom fagfolkene og de ulike aktørene ikke erkjenner det samme problemet eller den samme utfordringen, blir samarbeidet i praksis lite effektivt, uansett hvor dyktige hver enkelt part måtte være. Til tross for at barnets beste er potensielt felles mål, fører det ikke nødvendigvis til at samarbeidet resulterer i dette, slik Kvaran (2018, s. 250) påpeker. Barnets behov må være i sentrum, uten særinteresser. Det virker ulogisk og uforståelig at barnets beste til tider virker å bli litt «glemt» i denne sammenhengen, noe informantene mine etterlyser en forståelig og konsistent begrunnelse for.

Bakliens (2009, s. 240) forskning peker på en interessant faktor i forhold til det mer abstrakte og overordnede samarbeidshinderet, når hun skriver om aktørenes oppfatning av «de andre». Barnevernets lukkede system kan oppleves av lærere som lite tillitsvekkende, noe samtlige informanter i min masteroppgave påpekte. Måten de snakket om barnevernet som samarbeidsaktør, ga en semantisk indikasjon på nettopp dette. Baklien (2009) beskriver barnevernet som et lukket system som informantene deres så på som en motpart snarere enn en samarbeidspartner. Hun hevder at oppfatningen om «de andre» utgjør en langt større hindring for samarbeid enn de mer konkrete hindringene. Funnene mine tilsier imidlertid noe

annet; praktiseringen av taushetsplikten trekkes frem som et langt større og konkret hinder. Så kan det muligens argumenteres for at dersom dette foregår lenge nok, og skaper nok splid, så kan en potensiell konsekvens være at synet på «de andre» hindrer i like stor grad. Ved å ikke inkludere lærerne i større grad i slike saker, kan deres opplevde nytteverdi minke, og rollen deres kan begrenses, samtidig som verdifull informasjon om elevene tilegnet via en lærer-elev-relasjon kan forsvinne ut av det helhetlige bildet. Lærerne har en unik innsikt i elevenes livssituasjon, og bør derfor i større grad enn i dag inkluderes i diskusjoner om barn som opplever vold og overgrep (Øverlien, 2015). Wicked problems som vold og overgrep fordrer et godt og effektivt samarbeid til barnets beste (Breimo et al., 2021, s. 200; NOU 2017: 12, s. 129), så slike begrensninger og hindringer virker potensielt mot sin hensikt.

Når informantene har fattet mistanke om at elever opplever vold og overgrep, oppleves det tverrprofesjonelle samarbeidet stort sett krevende når de skal melde videre til barnevernet. De opplever et samarbeid som ikke fungerer optimalt og som utfordrer deres profesjonelle rolle fordi det medfører forventninger til lærerrollen om at de skal håndtere slike situasjoner, både fra dem selv og fra omgivelsene rundt. Som følge av ressursmangel og manglende klarhet i rolleforståelser, opplever informantene at de ofte strekker seg lenger enn de egentlig bør, og at de dermed opplever en subtil form for "tvang" om å utvide sin egen rolle. I likhet med mine funn viser funnene til Forsner et al. (2020) at lærere ofte går utenfor sin profesjonelle rolle for å hjelpe elever når en bekymring oppstår. Det er nok ofte her psykolog-, etterforsker- og behandlerrollene blir særlig relevante. Dersom informantene ikke har tilstrekkelige kunnskaper og kompetanse relatert til vold og overgrep, så er det rimelig å anta den usikkerheten flere av informantene fortalte om oppstår ganske raskt. Dersom det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke fungerer optimalt og lærerne ikke har fått tilstrekkelig opplæring eller tid til å hjelpe elevene på en hensiktsmessig måte, kan det være vanskelig å forvente at lærerne skal bidra til avdekking av vold og overgrep. Kan det være at informantene gjør det de skal i henhold til *kravene* som stilles lærerne, men ikke tilstrekkelig i henhold til *forventningene* fra dem selv og samfunnet? Det er mye mulig, basert på de for høye og urealistiske forventningene de opplever.

6.3.2 Taushetsplikten innvirkning på lærerrollen

Det viser seg som nevnt å være særlig én faktor relatert til det tverrprofesjonelle samarbeidet der skoen virkelig trykker: praktiseringen av taushetsplikten. Det at informantene opplever at de deler og deler, men får lite tilbake, oppleves naturlig nok tidvis meningsløst dersom de har samme mål – barnets beste. Skal barnet være i fokus, ville det ikke da vært hensiktsmessig at kontaktlæreren til eleven det gjelder får tilstrekkelig informasjon for å kunne tilrettelegge både tilnærmingen, undervisning og skoledagen for øvrig på en best mulig slik at eleven får en litt bedre skolehverdag? Taushetsplikten pekes på som et direkte hinder for et godt tverrprofesjonelt samarbeid på grunn av opplevde rigide og for strenge tolkningen av den. Ifølge informantene mine (ref. del 5.2.1) går ofte kommunikasjonen og informasjonsflyten én vei – fra skolen til barnevernet. Dette er i tråd med oppgavens tidligere forskningsbidrag, der både Breimo et al (2021), Münger og Markström (2019), Selvik og Helleve (2022) og Baklien (2009) peker på taushetsplikten som et konkret hinder. Det må påpekes at informantene virket veldig godt kjent med at de har en opplysningsplikt til barnevernet, og at denne bidrar juridisk til en ubalanse. Som det argumenteres for i analysen i kapittel 5, kan en oppmykning av taushetsplikten fra barnevernet til skolen bidra til å tydeliggjøre og avgrense både roller og ansvarsområder. I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt praksisen rundt taushetsplikten indirekte bidrar til økt rolleforvirring- og konflikt. I fraværet av tilstrekkelig og hensiktsmessig informasjon fra barnevernet, informasjon informantene mener vil gjøre det enklere for dem å tilrettelegge og hjelpe eleven, ser de seg nødt til å både påta seg og definere roller og ansvarsområder selv.

Det fremstår påfallende at taushetsplikten skal fungere som en hindring for en effektiv kommunikasjon og helhetlig innsats til barnets beste, til tross for at taushetsplikten har en nødvendig og beskyttende funksjon. Det vesentlige problemet, slik både jeg og informantene ser det, er at taushetsplikten slik den ofte praktiseres kan fremstå meningsløs. Slik det er nå kan det argumenteres for at barnevernet befinner seg «over» lærerne, noe som kan medføre at en potensiell meningsfylt og fruktbar meningsutveksling mellom lærerne og barnevernet går tapt. Som Håkon hevdet, bør det ikke være noen særinteresser i slike saker. Det virker som at de som kjenner elevene best ikke alltid får bidra på en mest mulig hensiktsmessig måte. Dette paradokset, som analysen belyser, fremstår som bemerkelsesverdig og i strid med intensjonen om å beskytte barnet. Det helhetlige bildet samarbeidet skal resultere i, kan

begrenses av slike rigide tolkninger av taushetsplikten. Derfor påstår jeg at taushetsplikten som skal beskytte barnet, i noen tilfeller har motsatt effekt.

Det er tydeliggjort flere steder, blandt annet av Kvaran (2018, s. 250) at barnets beste *skal* stå i sentrum i tverrprofesjonelle samarbeid, så derfor støtter jeg meg på informantene når de stiller seg kritiske til om praktiseringen av taushetsplikten faktisk fungerer til barnets beste. Informantene uttrykte i likhet med funnene til Münger og Markström (2019) enighet om at etterlevelse av lover og regler er viktig, men at utfordringene ligger i hvordan hjelpen skal tilbys, og hvem som har hovedansvaret for det. Som informantene uttrykte så fungerer samarbeidet svært bra når det først fungerer, og flere av informantene har også erfart å få tilstrekkelig informasjon av barnevernet til å kunne hjelpe eleven på best mulig måte. På mange måter er det tverrprofesjonelle samarbeidet både en svakhet og en styrke, gitt at det fungerer, at alle er klar over egne roller, ansvarsområder og plikter, og har elevens beste i fokus hele tiden. Dersom læreren ikke er kjent med informasjon angående en elevs livssituasjon, kan dette føre til at læreren ikke klarer å utføre sin rolle på en effektiv måte, ifølge informantenes oppfatning. De påpekte selv at etter at en bekymring er meldt, forblir eleven vanligvis fortsatt i klasserommet. En mer omfattende tilgang til relevant informasjon kunne ha ført til bedre tilrettelegging og tilnærming av eleven.

Tolkningen og praktiseringen av taushetsplikten slik den oppleves av informantene utfordrer lærerrollen, som gjør at de føler behov for å utvide sin rolle utover det som både kreves og forventes. Dette er i tråd med studien til Forsner et al. (2020), som fant at lærere ofte forlater og utvider sin profesjonelle rolle for å hjelpe den som trenger det. I denne etterspillsfasen som forskerne kaller det, forsterkes usikkerheten når grensene ikke er tydelige nok. Læreren ønsker om å sikre elevens beste begrenses i de tilfellene samarbeidet begrenses eller stagnerer, og dermed blir grensene mellom lærerrollen og andre profesjoner mindre klare. Dersom læreren hele tiden må «hige etter informasjon» som Sara så oppgitt ytret, så kan det oppleves vanskeligere å trekke opp egne grenser rundt lærerrollen. I de tilfellene der lærerne ikke mottar tilstrekkelig informasjon fra barnevernet i saker om mistanke om vold og overgrep, opplever de at de ikke blir tatt på alvor og at deres potensielle bidrag til den helhetlige hjelpen begrenses eller forsvinner. Lærerne blir dermed ikke unyttet som ressurser

til det felles målet om elevens beste. Slike funn kan forsterke følelsen de uttrykte om at barnevernet er «over» lærerne i en ubalansert rolle- og kunnskapsfordeling.

6.4 Grenseforhandlinger på bakkenivå

Lærere har ifølge mandatet ansvar for elevenes utvikling og å bidra til optimale betingelser (Thorsen & Christensen, 2018, s. 9), et ansvar som kan tolkes på ulike måter og som kan være tvetydig avgrenset. Det er derfor relevant å spørre hvor grensen går for dette ansvaret, og om det finnes et punkt hvor dette ansvaret ikke strekker seg lenger. Lærernes samfunnsmandat tilsier at de skal sikre elevers læring og utvikling, og ifølge Dahl et al. (2016, s. 199) kan lærere oppleve både ulike og motstridende forventninger knyttet til dette ansvaret, på samme måte som informantene i deres kontekst opplever usikkerhet knyttet til deres ansvarsområder. Dahl (2016, s. 31) peker også på at lærernes samfunnsmandat omhandler et særlig ansvar for utviklingen, men innenfor visse rammer. Det er nettopp disse rammene som kan både muliggjøre og begrense handlingsrommet til lærere både generelt, særlig i saker som omhandler mistanke om og avdekking av vold og overgrep spesielt. Dette er klassiske dilemmaer velferdsstatens førstelinjearbeidere kan oppleve, i tråd med både Vike (2002) og Lipsky (1980).

Basert på det jeg har diskutert så langt, virker det som at lærerrollen blir gjort til veldig mye mer enn den egentlig er. Da er det i så fall naturlig at det kan oppleves frustrerende og krevende. Det reiser også spørsmål om det i det hele tatt er realistisk å forvente at lærerne skal kunne innfri de kravene og forventningene som blir stilt til dem. Kan det hende at lærerne alltid til en viss grad vil føle seg overbelastet, utilstrekkelige og ha dårlig samvittighet på bakgrunn av manglende ressurser og forutsetninger? Og hvordan kan det i det hele tatt forventes at de skal klare å gjøre alt som forventes, når vi vet ressursene ikke er til stede? Pålegges lærere en bakkebyråkratrolle, så blir disse spørsmålene særlig relevante. Når diskusjonen om lærerrollen heves fra det konkrete og praktiske nivået til et mer overordnet og samfunnsmessig nivå, kan det åpne opp for interessante perspektiver. Informantene ytret som nevnt frustrasjon og usikkerhet som et resultat av et opplevd gap mellom krav og forventninger, noe som direkte samsvarer med Lipskys teori om bakkebyråkratiet (1980).

Dahl et al. (2016) stiller også spørsmål ved muligheten for å oppfylle lærerrollen slik den synes å være forventet. Totalen av det informantene forteller rundt hvordan de opplever lærerrollen i avdekkingsammenheng, viser til et opplevd gap mellom krav og forventninger fra myndigheter og samfunnet, og de ressursene de har tilgjengelig. Relevante ressurser som tid, bemanning og spisskompetanse er som drøftet ofte en knapphet i skolen. Lipskys teori om bakkebyråkratiet understreker dette dilemmaet som lærere som velferdsstatens førstelinjearbeidere må balansere (Lipsky, 1980; Vike, 2002). Hvis lærerne mangler ressurser, som tid, kompetanse, bemanning og økonomi, noe som både informantene og forskning indikerer, hva er da hensikten med å legge så mye ansvar og ekstra oppgaver på lærerrollen som det blir gjort? Informantenes holdninger signaliserte en slags frustrert resignasjon, der de har blitt vant til dette som en del av lærerrollen. Et spørsmål som da oppstår, er om den dårlige samvittigheten lærerne ofte bærer med seg, bare er «en del av jobben». I fraværet av tydelige roller, ansvars- og kompetanseområder og konkrete retningslinjer i avdekkingsammenheng anvender informantene skjønn og sitt eget opplevde handlingsrom for å håndtere komplekse saker som vold og overgrep. De tilpasser seg situasjonen og gjør det beste de kan. I tråd med Helleve et al. (2018) sine funn definerer informantene sitt eget handlingsrom innenfor de tilgjengelige rammene, noe som fører til at de stadig reflekterer over egen rolle og tilhørende grenser – både på godt og vondt.

Bakkebyråkratene, som beskrevet av Lipsky (1980, s. xv), opplever å måtte utføre sitt arbeid innenfor de rammene og begrensningene som er satt allerede, og informantene i denne studien viser tilsvarende tilpasningsevne og refleksjoner rundt ressursbruk. Selv om informantenes tolkninger av rammene varierer noe, som også påpekt av Helleve et al. (2018, s. 2), gjør de sitt beste innenfor de gitte rammene. Til tross for at grensene i arbeidet deres ikke alltid er like tydelige som de skulle ønske, og at de ikke alltid føler at de strekker til, utvikler de likevel rutiner for å håndtere komplekse situasjoner (Lipsky, 1980, s. 83). Bakkebyråkratene kan ikke ifølge Lipsky (1980, s. xvii) gjøre jobben sin i henhold til idealistiske forestillinger, på grunn av begrensninger i arbeidsstrukturen og rammene som omgir dem. De kalles førstelinjearbeidere fordi en typisk bakkebyråkrat opplever å kjempe i front, i et evig press og misnøye fra publikum rundt (Lipsky, 1980, s. 82). Et vedvarende dilemma handler da om hva som forventes av lærere i henhold til hva de faktisk gjør, og hvordan de selv mener at deres jobb bør utøves. Det er disse forventningene som er problematiske, ifølge Dahl et al. (2016, s.

33). Slike grenseforhandlinger blir ifølge Liljegren (2008, s. 198) en direkte konsekvens av ulike aktørers arbeidsmetoder og problemforståelser, som igjen krever at lærere som bakkebyråkrater må anvende sitt profesjonelle skjønn.

6.4.1 Grenser er vanskelig å trekke opp selv

Det synes å eksistere en betydelig grad av uklarhet rundt rollene og de tilhørende grensene. Informantene forteller om komplekse saker som involverer mistanke om vold og overgrep mot barn, og at disse sakene er vanskelige å slippe tak i når arbeidsdagen er formelt avsluttet. Albæk (2019b, s. 36) peker på at det kan være svært krevende å balansere selvbeskyttelse og empati for eleven det gjelder, som igjen utfordrer grensene. En av informantene kalte dette for «det menneskelige aspektet» ved avdekking, og ifølge Lipsky (1980) er det det menneskelige ved arbeidet til bakkebyråkratiet som gjør dem til velferdsstatens førstelinjearbeidere. Det er i dette menneskelige aspektet informantene må ty til skjønnsutøvelse, fordi håndteringen av vold og overgrepssaker ikke kan gjøres ved hjelp av teknologi eller konkrete «oppskrifter». Dette viser at grensene for lærerrollen kan være vanskelig trekke opp, noe som gjør at eget arbeid og privatliv blir blandet sammen. Under slike omstendigheter kan det ikke være overraskende at grensene blir uklare. Grensene for lærerrollen synes å bli konstruert og definert av informantene selv, noe som er særlig karakteristisk for bakkebyråkratene (Lipsky, 1980). Informantene uttrykte at det er krevende å måtte trekke opp egne grenser i så stor grad, samtidig som de paradoksalt nok opplever lærerrollen tidvis ganske rigid, med sine regulerende rammebetingelser og regler. Dette er spesielt utfordrende i samarbeid med barnevernet.

Konflikter mellom samarbeidsaktører relatert til ulik kompetanse, arbeidsmetoder og problemforståelser dreier seg ifølge Liljegren (2012, s. 296) nettopp om grensearbeid, spesielt i forhandlingene om grenser og handlingsrom. I lys av det Breimo et al. (2021) fant i deres studie, viser lærerne seg å skape og opprettholde disse grensene for å skille «oss» fra «dem». Vike (2002, s. 14) og Lipsky (1980) hevder at velferdsstatens arbeidere selv skaper profesjonspolitikken deres ettersom wicked problems kolliderer med tvetydige regler, som for eksempel taushetsplikten, som kan være vanskelige å gjennomføre. Dette støttes av informantene i denne oppgaven.

Forhandlinger om rollegrenser er en kontinuerlig utfordring, og informantene rapporterer både eksplisitt og implisitt om store og tidvis vanskelige utfordringer knyttet til å definere slike grenser. I tråd med tidligere forskning (se bl.a. Münger & Markström, 2019; Selvik & Helleve, 2022) argumenterer informantene for at lærerrollen ville hatt nytte av tydeligere grenser, spesielt med tanke på det tverrprofesjonelle samarbeidet. Når taushetsplikten oppleves som så streng og rigid at den påvirker samarbeidet negativt, kan det argumenteres for at barnevernet trekker opp grensen for lærerrollen på lærernes vegne, ettersom de føler at de ikke får tilrettelagt for eleven i så stor grad de ønsker. En slik grensesettingen er ikke nødvendigvis utelukkende positivt uten negative konsekvenser. Den skjer tilsynelatende utenfor informantenes kontroll og kan potensielt forsterke den negative oppfatningen av «de andre» og det opplevde skillet mellom «oss» og «dem», slik Breimo et al. (2021) har vist i deres undersøkelse. Håkon bidro med et interessant paradoks som jeg er helt overbevist om at de andre informantene deler: til tross for at han er klar over egne grenser og at avdekking av vold og overgrep ikke nødvendigvis er en selvsagt del av lærerrollen, kjenner han likevel på en konstant dårlig samvittighet for det han ikke får gjort, for eksempel overfor elever han ikke får pratet med og potensielt hjulpet. I dette paradokset tilegner lærerne seg ulike mestringsstrategier for å takle arbeidsmengden, som å akseptere at «sånn er det bare» på et visst tidspunkt. På bakgrunn av alt dette fremstår Vikes (2004) betraktning om velferdsstaten som en overambisiøs utopi spennende.

6.4.2 En utopisk lærerrolle?

Ut ifra det informantene sa virker det som at forventningene knyttet til lærerrollen ofte er for høye og noen ganger urealistiske. I en utfordrende setting med tvetydige grenser, slik som avdekking av vold og overgrep kan innebære, kan det dermed oppleves nærmest umulig for informantene å *ikke* handle. Deres iboende omsorg for elevene sine hindrer nettopp det, og som informantene uttrykte i likhet med Forsner et al. (2020), kan dette føre til at de strekker seg lengre enn de strengt tatt skal eller bør. Ifølge Vike er nettopp utilstrekkeligheten flere av informantene uttrykte å føle, et kjennetegn på velferdsstaten, og mangelen på ressurser fører til en grenseløshet som forsterkes av samfunnets forventninger til lærerne. Gapet Lipsky (1980) refererer til kan dermed alltid opprettholdes. Hvis det hadde vært tilstrekkelig å

investere mer i skolen, for eksempel i ressurser i form av flere fagpersoner, ekstra bemanning, kurs og opplæring eller andre relevante ressurser, ville dette gapet dermed potensielt ikke vært en like stor realitet. Vike (2004, s. 165) beskriver nivået lærerne skal strekke seg etter som urealistisk og rett og slett uoppnåelig, og når lærerne forsøker å utføre jobben slik den «bør» gjøres og innfri lærerrollen, så resulterer det kun i et slags nullsumspill.

Informantene reflekterte over det opplevde forventningspresset og hvor urealistiske forventningene rundt at én lærere skal være 100 % til stede hele tiden for alle elevene oppleves. Med så mange forventninger knyttet til lærerrollen kan rollen både være og oppleves svært overambisiøs, og Vikes poeng blir forsterket. På bakgrunn av informantenes erfaringer, fremstår det tydelig at grensetrekningen for lærerrollen i møte med elever som har det vanskelig, er en utfordrende oppgave. Ingen av informantene vil la en elev «seile sin egen sjø» dersom vedkommende har det vondt. Informantenes tendens til å strekke seg lengre enn hva som kan forventes av deres rolle som lærere, kan forstås som en respons på deres grunnleggende omsorg for elevenes velferd. Med andre ord, overveldende og overambisiøse ambisjoner er ikke kompatible med den praktiske yteevnen til lærerne, hevder Vike (2002, s. 13). Han referer til håndteringen av krevende og komplekse utfordringer der lærernes ytelseskrav krasjer med deres yteevne, som igjen forsterker denne grenseløsheten Vike (2004) belyser. Videre begrenser lærernes mulighet til å uttrykke sin misnøye og bli hørt i slike situasjoner (Vike, 2004, s. 165), noe storstreiken i 2022 potensielt illustrerte.

6.4.3 Pragmatisk profesjonalitet for klarere grenser

Dersom vi betrakter lærerarbeid som en profesjon, vil det være relevant å vurdere to logikker som kan påvirke arbeidet: organisatorisk og yrkesfaglig profesjonalitet (Evetts, 2013, s. 779), som gjort rede for i kapittel 3 (ref. del 3.4.3). Funnene indikerer at informantene benytter begge logikkene: i det gapet som Lipsky (1980) referer til og som informantene opplever å stå i, ser det ut til at informantene tilpasser seg arbeidet og de rammer som både muliggjør og begrenser arbeidet, ved å anvende profesjonelt skjønn i en tilpasningsdyktig og pragmatisk profesjonalisme: de følger regler, styringslinjer og ledelse der det er mulig, samtidig som de benytter og stoler på sitt eget handlingsrom preget av tillit fra ledelsen og myndighetene, og tar erfaringsbaserte avgjørelser. Dette stemmer overens med det Liljegren (2012, s. 309)

refererer til, der han argumenterer for at informantene må kombinere begge profesjonalitetene for å være i stand til å trekke opp egne grenser på en vellykket måte. Spørsmål om skjønn er imidlertid ganske komplekse, ettersom det ikke er opplagt på den måten at flere og tydeligere regler vil føre til begrenset skjønn, slik Evans og Harris (2004, s. 871) beskriver. Når det gjelder grensearbeid, kan ulike yrkesgrupper skape og opprettholde legitimitet ved å henvende seg til logikken i organisatorisk og yrkesfaglig profesjonalitet. For å skape og opprettholde grenser og legitimitet i disse forhandlinger og konflikter, er det mulig å benytte begge disse veiene (Liljegren, 2012, s. 298).

Lærerens politikkutformende rolle påvirkes ifølge Lipsky (1980, s. 13) av skjønnsutøvelsen og autonomien fra organisatorisk myndighet. Denne autonomien kan begrenses, selv om autonomi ifølge Evans og Harris (2004, s. 878) er en forutsetning for å utøve rollen hensiktsmessig. Dagens profesjoner utsettes for stadig økt spesialisering (Liljegren, 2012, s. 296). I likhet med Evans og Harris (2004, s. 871) viser imidlertid mine funn at til tross for økt kontroll og styring av profesjonen, utøves et nødvendig skjønn i tråd med den yrkesfaglige profesjonaliteten. Dette bør også påvirkes av kunnskap, og som en informant uttrykte: *det er her kunnskapen kommer inn*. Ja, lærere er ansett som en profesjon, men den yrkesfaglige profesjonaliteten refererer til skjønnsutøvelse, tillitsbaserte forhold og yrkeskontroll (Evetts, 2013). Det kan argumenteres for at denne kontrollen begrenses i tilfeller der taushetsplikten setter grenser for rollene, og lærerne må ty til pragmatiske mestringsstrategier. Informantene har snakket om både egne og andres roller og arbeidsoppgaver, samt om hvorfor de gjør det de gjør. Dette synliggjør deres mestringsstrategier og hvordan de håndterer ulike oppgaver. Denne pragmatiske profesjonaliteten utgjør selve forutsetningen for grensearbeidet. Dette er ifølge (Liljegren, 2008, s. 198) den eneste muligheten lærere har til å være i nærheten av å innfri rollen deres.

Det kan argumenteres for at informantenes uttalelser og den generelle drøftingen her indikerer en tanke om en mulig minimumsrolle som lærere bør ha i saker som omhandler vold og overgrep. Thomas formulerte dette som en potensiell bindeleddsfunksjon mellom eleven og hjelpeapparatet, spesielt barnevernet. Med den eksisterende og grunnleggende kompetansen informantene allerede besitter, bestående av de nevnte faktorene og handlingskompetansen Øverlien (2015, s. 140) refererer til, kan det tenkes at denne

bindeleddsfunksjonen kan være hva som kan kreves og forventes av lærerrollen. Det kan se ut til at informantene gjør sitt beste innenfor de rammene som både muliggjør og begrenser mulighetene i lærerrollen. Et aktuelt spørsmål som da reises er om det er tilstrekkelig, samt om det er nok at lærere, i kraft av egen rolle med tilhørende funksjoner, roller, plikter, utfordringer og ressursbegrensninger, «bare» gjør det beste de kan med det de har til rådighet. I henhold til relevant litteratur og funnene mine presentert og diskutert i denne oppgaven, kan mye tyde på det.

Det overordnede bildet av funnene som ble diskutert i kombinasjon med relevant litteratur i dette kapitlet, bidrar til å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (ref. kapittelinnledningen). Diskusjonen har belyst hvordan lærere opplever sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep, hvordan de opplever det tverrprofesjonelle samarbeidet med hovedsakelig barnevernet, samt hvordan den opplevde rollen kan bidra til, eller hindre, avdekking av vold og overgrep.

6.4.4 Kapitteloppsummering

I dette kapitlet har det blitt trukket fram at informantene opplever den bakkebyråkratiske lærerrollen som sammensatt, krevende og tvetydig, samtidig som den byr på store muligheter og givende opplevelser og erfaringer. Informantenes opplevelse av egen rolle i avdekkingsammenheng er påvirket av muliggjørende faktorer som tid med elevene, relasjonsarbeid, en grunnleggende kompetanse og egne grenser. Samtidig møter de begrensninger som følge av manglende tid til å gjøre det de mener er hensiktsmessig, og utfordrende tverrprofesjonelt samarbeid der utøvelsen av taushetsplikten tolkes ulikt. I tillegg utgjør både de faktiske og de opplevde rammene rundt lærerrollen en opplevd begrensning på arbeidsutøvelsen deres.

Som velferdsstatens førstelinjearbeidere opererer informantene i et gap mellom krav og høye og urealistiske forventninger på den ene siden, og ressurser som er tilgjengelig på den andre siden. I fraværet av regler og «oppskrifter» opererer de i et handlingsrom og benytter seg av skjønnsutøvelse for å trekke opp grenser for egen rolle der det er mulig. For å tilpasse seg utfordrende arbeidsdager anvender de en pragmatisk profesjonalisme, der de balanserer

kontroll, ledelsesstyring og regler på den ene siden, og tillit, skjønn og yrkesfaglig kontroll på den andre siden. Disse faktorene påvirker både den pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsutførelsen og mulighetene og begrensningene for å avdekke vold og overgrep hos elever.

7 Konkluderende betraktninger

I denne kvalitative masteroppgaven har søkelyset vært rettet mot temaet opplevd lærerrolle i avdekkingsammenheng. I lys av blant annet Michael Lipskys teori om bakkebyråkratene (Lipsky, 1980) har oppgaven tatt utgangspunkt i lærere som velferdsstatens førstelinjearbeidere i et krevende spenn mellom krav og styring, og tilgjengelige ressurser. Hensikten har vært å undersøke hvordan lærere opplever sin egen rolle i avdekkingen av vold og overgrep hos elever, hvordan de opplever det tverrprofesjonelle samarbeidet i slike saker, og hvordan den opplevde lærerrollen i seg selv kan bidra til og/eller hindre avdekking. Dette belyses i oppgavens problemstilling:

«Hvordan opplever lærere sin egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever?»

Som støtte til problemstillingen ble det konstruert to forskningsspørsmål:

«Hvordan opplever lærerne samarbeid med relevante aktører?»

«Hvordan kan den opplevde lærerrollen bidra til og/eller hindre avdekking av vold og overgrep?»

7.1 Hovedfunnene oppsummert

Studien avdekket og belyste en rekke interessante aspekter, men det er studiens hovedfunn som fremheves avslutningsvis. Funnene avdekket at lærerne i studien opplever lærerrollen sin som kompleks, krevende og tvetydig. Denne rollen består av flere forskjellige selvpåttatte og pålagte roller og oppgaver som de opplever faller utenfor deres kompetanse-, utdannings- og fagfelt. Samlet utgjør disse rollehattene lærerrollen slik den oppleves av informantene, og i en avdekkingsammenheng oppleves det ikke bare som krevende, men også nødvendig å navigere på tvers at disse rollene og kompetanseområdene. Lærerne i studien opplever at forventningene til lærerrollen er for høye og urealistiske, og de opplever et press fra ulike interessenter som forventer å bli hørt, inkludert foreldre, myndigheter, publikum og skoleledelse. I tillegg forventes det at lærerne skal føye seg etter alle disse forventningene,

som bidrar til stor frustrasjon og legger et ekstra press på en allerede belastende arbeidshverdag preget av mye dårlig samvittighet og stort tidspress.

Når det kommer til avdekking av vold og overgrep, så rapporterer lærerne en opplevelse av å navigere barn gjennom et minefelt, det det er ange potensielle utfordringer som kan oppstå. På grunn av manglende opplæring og veiledning føler de seg betydelig utfordret i sin rolle. De opplever et behov for å strekke seg lenger enn de de ønsker og skal, både på grunn av omsorgen og ansvaret de har for eleven, men også fordi de opplever det svært krevende og trekke opp grensene når rollene både overlapper og kommer i konflikt med hverandre. Særlig ble utfordringer rundt det tverrprofesjonelle samarbeidet i avdekkingen fremhevet som vanskelig. Lærerne opplever barnevernets tolkning og praktisering av taushetsplikten som et direkte hinder for avdekking, da informasjonsflyten ofte går kun én vei - *fra skolen til barnevernet*. Dette oppleves som lite meningsfylt, og de etterlyser en større mulighet for meningsutveksling og relevant informasjonsdeling, slik at de kan hjelpe elevene bedre underveis på skolen. Metaforen «å sitte på hver vår tue» belyser godt oppfatningen av taushetsplikt-forholdet mellom lærerne og barnevernet.

Når det gjelder lærerrollen i avdekking av vold og overgrep, etterlyser lærerne klarere og mer tydelige rolle- og ansvarsavklaringer for å kunne utøve sin rolle på en mer hensiktsmessig måte i samsvar med sin utdanning og kunnskap. Klarhet rundt rollene og forståelse for dem er avgjørende for å kunne avdekke vold og overgrep i større grad, og for å kunne samarbeide på tvers av ulike profesjoner på en mer effektiv måte til beste for barnet. Måten vi forstår lærerrollen på har mye å si for både yrkesutøvelsen og politikken. Imidlertid utfordres både roller og samarbeid av begrensninger på tid og andre ressurser, og lærerne etterlyser mer tid til å utføre sitt arbeid med hensiktsmessig. Selv om undervisning er lærernes primære oppgave, oppleves tidspresset og ressursmangelen som en hindring for å kunne utføre sine oppgaver på en optimal måte og å knytte viktige relasjoner og ha potensielt avdekkende samtaler med elevene.

En rolle som ble framhevet som en opplevd og potensiell funksjon, er rollen som bindeledd mellom eleven og barnevernet. Det vil si at dersom riktig og tilstrekkelig kunnskap er på plass, klare og tydelige roller for både læreren og samarbeidsaktørene er definert, og

ansvarsområdene er konkretisert, kan læreren i tillegg til å undervise og utøve oppgavene til en kontaktlærer, henvise eleven til riktig instans og ha tillit til at eleven får den nødvendige hjelpen. Tilliten virker å være fraværende eller begrenset når barnevernet er involvert i saker som omhandler vold og overgrep, til tross for at tillit er nødvendig for et effektivt arbeid til barnets beste. De faktorene som er trukket fram så langt i de konkluderende betraktningene er i tråd med relevant forskning.

For å heve både analysen og diskusjonen opp ett hakk, tok oppgaven utgangspunkt i lærere som bakkebyråkrater og velferdsstatens førstelinjearbeidere. Studiens funn indikerer at det eksiterer et gap mellom de krav og forventninger som stilles til lærerne og de ressursene som er tilgjengelige for dem. I møtet med komplekse saker som vold og overgrep, utøver lærerne profesjonelt skjønn for å navigere i dette gapet og utforme sin egen politikk og handlingsrom.. Disse kravene og forventningene plasserer lærerne i et krevende spenn, ettersom de ikke er kompatible med deres praktiske yrkesutøvelse. Forventningene til lærerrollen kan være overambisiøse og legger for mye ansvar på lærerne, og som konsekvens kan lærerne føle på en utilstrekkelighet og maktesløshet, som igjen kan skape usikkerhet og frustrasjon. Lærernes opplevelse av grenseløshet og vanskeligheter med å trekke klare grenser rundt sin rolle kan være en konsekvens av samfunnets generelle grenseløshet og ressursmangel. Det vil muligens aldri være mulig å innfri lærerrollen helt slik det både kreves og forventes, fordi dersom man anser velferdsstaten som en overambisiøs utopi blir rammene rundt lærerrollen altfor krevende. Dette kan igjen påvirke lærernes reelle muligheter til å håndtere saker som omhandler vold og overgrep.

7.2 Implikasjoner, veien videre og personlige refleksjoner

Det er viktig å presisere at de konkluderende betraktningene i denne oppgaven kun anses som tentative, og at funnene kun gir et lite innblikk i utvalgte læreres hverdag og forståelse. Videre er studiens funn foreløpige i det store bildet, og studiens størrelse gjør det vanskelig å generalisere funnene til å representere et nasjonalt gjennomsnitt. Slutningene trukket her er forsøkt å ikke virke bastante, og refererer kun til det som er avdekket i denne spesifikke konteksten, basert på mine tolkninger og analyse som forsker. Funnene og analysen kan bidra til å belyse rammevilkårene for lærerrollens utøvelse, samt gi innsikt i hvordan disse påvirker

både den pedagogiske og spesialpedagogiske praksisen i skolen. Det er ikke dermed sagt at dette gjelder *alle* lærere i skolen, ei heller at det gjelder alle spesialpedagogiske områder og temaer.

Av flere grunner vurderer jeg mitt bidrag til feltet som relevant. For det første har fokuset vært på den opplevde rollen og på rammene rundt, snarere enn rollen i detalj. For det andre har oppgaven belyst hvordan de rammene påvirker utøvelsen av lærerprofesjonen, med mål om å øke forståelsen for disse betingelsene og deretter sette det i en sammenheng som muliggjør og begrenser avdekking. Videre har fokuset ligget på å belyse de mer strukturelle utfordringene og å presentere realiteten til lærerrollen på en forhåpentligvis original måte. Det eksisterer allerede mye forskning om læreres utfordringer, og det er vel kjent at profesjonen kan oppleves svært krevende og utfordrende. Det eksisterer mye kunnskap om konkrete faktorer som bidrar til disse utfordringene. Poenget med mitt arbeid har vært å vise at lærere som bakkebyråkrater og velferdsstatens førstelinjearbeidere muligens får for mye ansvar og opplever for høye forventinger. Ved å stille spørsmål om det da er reelt og realistisk å forvente at lærere skal bidra til avdekking av vold og overgrep i stor grad, har det vist seg at en slags grunnleggende kompetanse og en bindeleddsfunksjon kan være tilstrekkelig. Gjennom mine funn har jeg belyst andre aspekter tilknyttet lærerrollen, bortsett fra mulighetene og de normative aspektene relatert til avdekking.

Når denne oppgaven nå nærmer seg slutten, ønsker jeg å presentere noen anbefalinger og refleksjoner for potensiell videre forskning. Gjennom denne studien har det blitt avdekket flere interessante faktorer som kan være interessante å utforske videre. Selv om jeg ikke har identifisert noen konkrete forskningshull, har jeg refleksjoner omkring emner jeg selv ville undersøkt dypere. Forståelsen av lærerrollen er avgjørende for både yrkesutøvelsen og politikken. Derfor ville det vært spennende å undersøke videre rammene som lærerne opererer innenfor. Det kunne vært givende å undersøke det praktiske arbeidet og det lærere faktisk gjør i gapet Lipsky refererer til, utover kun deres verbale ytringer. Videre ville det vært interessant å undersøke hvordan lærere opplever ressursteam og tverrfaglige team relatert til temaer som vold, overgrep og omsorgssvikt generelt, og hvilke ressurser og juridiske rammer de opererer under. Da lærere ikke alltid deltar like aktivt offentlige debatter om avdekking av

vold og overgrep, kunne det vært givende å undersøke det tverrprofesjonelle samarbeidet mer inngående.

Helt til slutt vurderer jeg det akseptabelt å bidra med en personlig refleksjon over funnene mine. Basert på mine personlige erfaringer relatert til avdekking av vold og overgrep både som praksisstudent og lærervikar i grunnskolen, både positive og negative, ønsker jeg å uttrykke en bekymring som også ble formidlet av mine informanter. Jeg opplever det som provoserende at det ofte hevdes i media og litteraturen at "læreren er en av samfunnets viktigste yrker". I praksis ser jeg ofte imidlertid noe helt annet. I en ideell verden ville lærere bli fritatt for mye av den byråkratiske "uroen" som omgir lærerrollen, og i stedet få tid og ressurser til å fokusere på det lærere er gode på, nemlig undervisning og relasjonsbygging. Det forventes *alt for mye* av en lærer i dagens moderne samfunn, og jeg finner det bekymringsfullt at lærernes høye rop om nødvendige forbedringer ikke blir hørt i like stor grad som jeg mener de burde.

Jeg er fullstendig klar over at det ikke eksisterer noen enkle løsninger på dette komplekse problemet, og selv har jeg ikke konkrete forslag til løsninger. Dette har blitt tydeliggjort for meg i løpet av denne lærerike prosessen. Samtidig er det åpenbart for meg at noe må gjøres, og jeg forstår stadig bedre både hvorfor lærere slutter i jobben, og hvorfor barn faller under radaren og ikke blir oppdaget. Det er en bekymringsfull tanke at én lærer ofte forventes å fylle flere roller som de ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse eller andre ressurser til å håndtere slike det burde håndteres, selv om jeg vet at det også avdekkes mye i skolen på grunn av dyktige og kompetente lærere. Men så skal vi være eksperter på alt. I lys av både funnene og mine konkluderende betraktninger utfordrer jeg dette med et sitat fra Carolina Øverlien (2015, s. 17), som jeg mener bidrar med en slags konkluderende oppsummering av den opplevde lærerrollen i avdekkingsammenheng, i tråd med den grunnleggende kompetansen og bindeledds-funksjonen:

«Håpet finnes i de små, men betydningsfulle handlingene som man ikke behøver å være ekspert på for å utføre»

8 Litteraturliste

- Albæk, A. U. (2020). *Walking children through a minefield: Qualitative studies of professionals' experiences addressing abuse in child interviews*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/21406>
- Albæk, A. U., Binder, P.-E., & Milde, A. M. (2019a). Entering an emotional minefield: Professionals' experiences of facilitators to addressing abuse in child interviews. *BMC Health Services Research*, 19(302). <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4128-8>
- Albæk, A. U., Binder, P.-E., & Milde, A. M. (2019b). Plunging into a dark sea of emotions: Professionals' Emotional Experiences addressing Child Abuse in Interviews with Children. *Qualitative Health Research*, 30(8), 1212–1224. <https://doi.org/10.1177/1049732318825145>
- Albæk, A. U., Kinn, L. G., & Milde, A. M. (2018). Walking Children Through a Minefield: How Professionals Experience Exploring Adverse Childhood Experiences. *Qualitative Health Research*, 28(2), 231–244. <https://doi.org/10.1177/10497323177348>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.

- Breimo, J. P., Sandvin, J. T., Lo, C., & Anvik, C. H. (2021). Bekymret eller ikke bekymret – er det spørsmålet? En analyse av bekymringsmeldingens betydning for samarbeidet mellom barnevernet og andre tjenesteytende instanser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(2), 192–202. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-02->
- Buvik, K. (2021). *Bakkebyråkrater er våre kamerater*. Folkehelseinstituttet.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4. utg.). SAGE Publications.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dale, M. T. G., Aakvaag, H. F., Strøm, I. F., Augusti, E. M., & Skauge, A. D. (2023). *Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen* (Nr. 1). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Driscoll, H. (2018). Taushetsplikten i arbeid med barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 148–172). Gyldendal Akademisk.
- Evans, T., & Harris, J. (2004). Street-Level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion. *The British Journal of Social Work*, 34(6), 871–895. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch106>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>

- Hafstad, G. S., & Augusti, E. M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (Nr. 4). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Johannessen, B., Skotheim, T., & Erstad, I. (Red.). (2018). Barn og unge i midten. I *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 358–364). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151–189). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole—Samarbeid for barnets beste. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 231–252). Gyldendal Akademisk.
- Liljegren, A. (2012). Pragmatic professionalism: Micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work*, 15(3), 295–312.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2010.543888>
- Liljegren, A., Dellgran, P., & Höjer, S. (2008). The heroine and the capitalist: The profession's debate about privatisation of Swedish social work. *European Journal of Social Work*, 11(3), 195–208. <https://doi.org/10.1080/13691450802220933>
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of Individuals in Public Service*. Russel Sage Foundation.

Meld. St. 11. (2008). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

Münger, A.-C., & Markström, A.-M. (2019). School and Child Protection Services Professionals' Views on the School's Mission and Responsibilities for Children Living with Domestic Violence—Tensions and Gaps. *Journal of Family Violence, 34*, 385–398. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>

Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi? Kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgåver*. Fagbokforlaget.

Rittel, H. W. T., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Springer, 4*(2), 155–169.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS.

Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. (s. 15–25). Fagbokforlaget.

Vike, H., Bakken, R., Brinchmann, A., Haukelien, H., & Kroken, R. (2002). *Maktens samvittighet. Om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Gyldendal Akademisk.

Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser 1. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Akribe.

World Health Organization. (u.å.). *Violence against children*. World Health Organization.

https://www.who.int/health-topics/violence-against-children#tab=tab_1

Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep—Skolen som forebygger og hjelper*.

Universitetsforlaget.

Aakvaag, H. F., Thoresen, S., & Øverlien, C. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge—

Definisjoner og typologisering. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 265–280). Universitetsforlaget.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuspørsmål til kontaktlærere i grunnskolen, Bergen. Forfatter: Lene Norr

- Taushetsplikt og krenking av personvern
- *Dine* tanker, erfaringer og meninger
- CASE – ikke detaljer i oppgaven + informere om at diktafonen stoppes!

| Ledende spørsmål | Relevans til prosjektet | For å holde samtalen i gang | Oppfølgingsspørsmål |
|--|---|---|---|
| 1. Innledningsvis: Kan du fortelle om din studiebakgrunn og arbeidserfaring? | Relevant bakgrunnsinformasjon om informant, inklusjonskriterie. | <ul style="list-style-type: none"> - Har du spesialpedagogisk utdanning? - Hvor lenge har du vært kontaktlærer? | <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke fag tok du i utdanningen? |
| 2. Litt generelt i starten: Hvilke krav opplever du blir stilt til deg som lærer? (Hva er jobben din?) | Refleksjoner rundt lærerrollen i sammenheng med definisjonen av lærerrollen. | <ul style="list-style-type: none"> - Utover fastsatte krav, kjenner du på noen forventninger? - Hvordan opplever du dine forutsetninger for å møte disse kravene og forventningene? | <ul style="list-style-type: none"> - Hvor kommer de fra? - Hva utfordrer muligheten fin for å møte disse kravene og forventningene? |
| 3. Har du fått opplæring om vold og overgrep hos barn? I så fall, kan du beskrive? | Søkelyset på tematikken. | <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du kunne ønske mer av? - Opplever du en reell mulighet til å påvirke hva dere kan lære mer om? | <ul style="list-style-type: none"> - Hvem var det i regi av? - Har du initiert noe slik opplæring selv? |
| 4. Slik jeg forstår det skal lærere bidra til å avdekke vold og overgrep hos elever. Hvilke faktorer mener du må til for at det skal skje? | Informantens tanker om forutsetninger for å avdekke, både i skolen og hos læreren. | <ul style="list-style-type: none"> - Muligheter hos læreren i lys av lærerrollen i seg selv? - Begrensninger? - Noe som utfordrer disse faktorene? - Hva med skjønn? | <ul style="list-style-type: none"> - Er det faktorer som kunne bidratt til mer avdekking tror du? - Beskyttelsesfaktorer? - Risikofaktorer? - Magefølelse? Intuisjon? |
| 5. Hvor mener du grensen går for lærerrollen i avdekking av vold og overgrep hos elever? | Refleksjon rundt egen rolles begrensninger. | <ul style="list-style-type: none"> - Hvem setter disse grensene? Deg selv eller ytre faktorer? | <ul style="list-style-type: none"> - Når og hvor stopper din jobb mener du? |
| 6. Uten å utdype og dermed krenke taushetsplikt, har du selv erfart å være lærer i møte med elever som har vært utsatt for eller det har vært mistanke om vold og overgrep? | Informantens oppfatning av lærerrollen i møte med elever som opplever vold og overgrep. STOPP diktafonen, hør casen, start diktafon igjen for refleksjoner og tanker. | Det er refleksjoner jeg vil ha tak i! <ul style="list-style-type: none"> - I så fall, hvordan gikk du fram? - Hvordan opplevdes det å stå den situasjonen? - Hva med støtte fra de rundt? | <ul style="list-style-type: none"> - Kan du forklare casen om mulig? - Fikk du en annen rolle i tillegg? - Etske dilemmaer underveis? - Samarbeid i dette tilfellet? |
| 7. Har du noen andre erfaringer rundt samarbeid med relevante parter? | Lærerrollen må sees i relasjon til andre profesjoner/fag/etater. Det er sentralt i avdekkingsarbeid. | <ul style="list-style-type: none"> - Eksempelvis BUP og Barnevernet - Hvis det er en stund side – hvordan tror du at du ville opplevd en slik case nå? Andre refleksjoner? | <ul style="list-style-type: none"> - Opplever du noen begrensninger her? Muligheter? - Forbedringspotensiale? |
| 8. Hvis erfaring: På bakgrunn av dine erfaringer du nå har delt, hvilke råd kan du gi meg som ny lærer? | Vi beveger oss opp igjen til overflaten og avslutter rolig. | <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du vet nå som du skulle ønske du visste da? | <ul style="list-style-type: none"> - Møtte du på noen overraskelser underveis i casen? |
| 9. Avslutningsvis | Informanten får sjansen til å legge til/korrigere/stille spørsmål. Ivaretagelse og samtykke. | <ul style="list-style-type: none"> - Videre prosess - Kommunikasjon - Er evt. oppfølgingsintervju ok? | <ul style="list-style-type: none"> - Korreksjoner? - Tanker, spørsmål, kommentarer? |

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Læreres opplevelse av egen rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *utforske læreres opplevelser av egen rolle i avdekkingen av elever som opplever vold og overgrep*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt i spesialpedagogikk og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Prosjektet skal handle om lærerrollen og arbeidet med å bidra til å avdekke vold og overgrep hos elever i norsk grunnskole. Jeg ønsker å gjennomføre samtaler med kontaktlærere ved noen av Bergens grunnskoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, v/veiledere Ingvild Bjørkeng Haugen og Astrid Ouahyb Sundsbø, og masterstudent Lene Norr.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt til å delta fordi du jobber som kontaktlærer på mellomtrinnet på en grunnskole på Vestlandet, og har jobbet som lærer i minst 5 år. I tillegg har du godkjent lærerutdanning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette betyr at du deltar i en samtale med meg. Samtalen vil vare i omtrent 45-60 minutter. Om du samtykker til dette, vil jeg gjerne ta lydopptak av samtalen vår.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er kun meg selv, min hovedveileder Ingvild Bjørkeng Haugen og biveileder Astrid Ouahyb Sundsbø som har tilgang til opplysningene jeg innhenter i dette prosjektet som inneholder opplysninger som kan knyttes til deg som person.*
- *Først etter at opplysningene er avidentifisert/anonymisert vil de gjøres tilgjengelig for et bredere publikum.*
- *For å sikre at ingen uvedkommende har tilgang til opplysningene, har jeg sammen med mine veiledere opprettet en rutine for sikker oppbevaring av data. Data som inneholder opplysninger som kan knyttes til deg som person, vil bli lagret på sikker server hos Høgskulen på Vestlandet, før det etter bearbeidelse (transkribering av relevant innhold), senest innen prosjektslutt, slettes helt.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes senest 31.12. 2023, da blir også lydopptakene slettet. Datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres fortløpende, så de transkriberte intervjuene vil ikke inneholde personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet - Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett - Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen, ved

- Masterstudent Lene Norr, lenenorr@gmail.com, 92295039
- Hovedveileder Ingvild Bjørkeng Haugen, ingvild.bjorkeng.haugen@hvl.no
- Biveileder Astrid Ouahyb Sundsbø, astrid.ouahyb.sundsbo@hvl.no

Vårt personvernombud: *Trine Anikken Larsen*, trine.anikken.larsen@hvl.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingvild Bjørkeng Haugen
(Hovedveileder)

Lene Norr (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens opplevde rolle i avdekking av vold og overgrep hos elever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *forskningsintervju*.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

08.12.2022

Referansenummer

626144

Vurderingstype

Standard

Dato

08.12.2022

Prosjekttittel

Lærerens opplevelse av egen rolle i avdekkingen av vold og overgrep hos elever.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Ingvild Bjørkeng Haugen

Student

Lene Norr

Prosjektperiode

01.11.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!