

Under vingen ...

Er beskyttelse en del av pedagogens rolle?

En kvalitativ studie av beskyttelse i skolen og begrepets betydning for pedagogikk og pedagogisk virksomhet

ROBERT L. KAMAL

VEILEDER

Aslaug Kristiansen
Professor i Pedagogikk

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk





UNIVERSITETET I AGDER

Under vingen ...

Er beskyttelse en del av pedagogens rolle?

En kvalitativ studie av beskyttelse i skolen
og begrepets betydning for pedagogikk og pedagogisk virksomhet

Robert L. Kamal

Veileder
Aslaug Kristiansen
Professor i Pedagogikk

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2018
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende og læringsrik reise i ukjent landskap, med oppturer og nedturer som seg hør og bør. Jeg har hatt mange gode samtaler med venner, medstudenter, veileder, universitetslektorer, og ikke minst pedagogene som deltok i denne studien.

Temaet beskyttelse visst noe alle har en formening om, har kjennskap til og har mange forskjellige assosiasjoner knyttet til dette ordet.

Beskyttelse er noe vi alle har erfart og opplevd i løpet av våre liv. Vi har mottatt beskyttelse fra andre og vi har gitt det til andre i en eller annen form. Det er noe som berører og beveger oss dypt, og sier noe om vår natur, om det å være sosiale og sårbare mennesker som er avhengige av hverandre. Jeg er glad for at jeg valgte å forske på dette begrepet, et begrep som er lite utforsket og skrevet om som fenomen og som en menneskelig (men ikke utelukkende) evne, egenskap, kapasitet slik jeg argumenterer for at det er i dette forskningsprosjektet.

Jeg har lest mye, tenkt og reflektert mye rundt beskyttelse, samt forhørt meg og diskutert betydningen av ordet sammen med andre. Det har vært interessant å høre de ulike forståelsene og tolkningene mange har knyttet til beskyttelse, hva de forbinder beskyttelse med og hvordan det kan relateres til dem selv. Det er tydelig at dette begrepet er noe som engasjerer de fleste og det har vært meg en glede og stor ære å få muligheten til å sammenstille (etter beste evne og hva jeg fikk plass til) alt jeg har forsket på, alt jeg har lært og oppdaget, i ett dokument.

Jeg har mye å være takknemlig for, derfor ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Aslaug Kristiansen, professor i Pedagogikk, for hennes støtte, åpenhet og engasjement i forskningsprosessen. Hun har gitt meg gode råd og øst av sin kunnskap, men også gitt meg rom og frihet til å løfte frem min egen stemme i dette arbeidet.

Og takk til professor Ilmi Willbergh, som var den første jeg forklarte ideen min til og som mente at jeg var på sporet av noe interessant her.

Jeg må selvfølgelig si tusen takk til undervisningsinspektøren, spesialpedagogen, rektoren og læreren som deltok i studien, foruten deres bidrag ville ikke denne masteroppgaven blitt til det den er. Takk for deres tålmodighet og for å ha gitt meg et innblikk i hvordan beskyttelse kommer til uttrykk i profesjonen deres.

Jeg vil også takke mine venner og medstudenter:

Gro Gardå, Christine Heggelund Labas, Elin Marie Frivold Kostøl, Helene Alborg Christiansen og Kristoffer Eide. Takk for deres selskap, humor og motivasjon på denne reisen.

Til slutt vil jeg si takk til min kjære familie, for at dere har holdt ut med meg i denne berg-og-dal-bane-perioden og oppmuntret meg til å fullføre en femårig pedagogisk utdanning.

Kristiansand, 15.11.2018

Robert L. Kamal
Mastergradsstudent ved Universitetet i Agder

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler ordet beskyttelse (*protection*). Det er en kvalitativ studie av beskyttelse i skolen og begrepets betydning for pedagogikk og pedagogisk praksis.

Prosjektet ble gjennomført i forbindelse med masterstudiet i pedagogikk ved Universitetet i Agder, der formålet var å utforske pedagogens rolle som beskytter det og hvilken betydning et slikt perspektiv kan innebære for pedagogisk arbeid i skoler. Beskyttelse er et lite utforsket begrep, enda det er en sentral del av det å være sosiale mennesker som daglig må forholde oss til risikofaktorer som kan være til skade for kropp og sinn og vår utvikling. Særlig for de minste blant oss, barn og unge, er beskyttelse en vesentlig faktor. En overrepresentasjon av risiko kan føre til en negativ utvikling som er vanskelig å omgjøre. Pedagoger spiller derfor en viktig rolle i arbeidet med å forebygge en slik utvikling. De kan bidra enormt til å hjelpe elever som sliter enten på skolen eller hjemme (eller begge deler), elever som opplever kriser og traumatiske hendelser, eller som trenger støtte og omsorg til å mestre det faglige så vel som det sosiale i skolen og i livet generelt.

I denne studien uttrykket deltakerne et ønske om å beskytte og dra omsorg for elevene de har ansvar for og ikke minst kollegaene de jobber med. Samtidig registreres det et behov for å beskytte pedagogen selv mot stress, vold og overarbeid. På bakgrunn av forskningen som ligger til grunn for denne masteroppgaven og de teorier og begreper som herunder er presentert, er det grunnlag til å hevde at beskyttelse er en naturlig del av pedagogens rolle og virke. Beskyttelse er tilstede i skolehverdagen, men det er ikke alltid det første en forbinder med pedagogers profesjonelle ansvar i skolen og i samfunnet for øvrig. Med denne masteroppgaven løftes det derved frem et perspektiv på pedagoger som beskyttere. Grunnen til dette er for å bevisstgjøre og fremheve viktigheten av det arbeidet som ansatte i skolen gjør og den forskjellen de kan utgjøre for den lærende, for våre barn og unges trivsel og utvikling.

Forside	
Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Tabelloversikt	iv

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Historisk bakgrunn – Pedagogens rolle i antikken	1
1.2 Pedagogen den dag i dag – ansvar, relasjon og empati	2
<i>1.2.1 Behovet for beskyttelse i pedagogiske kontekster</i>	4
1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4 Masteroppgavens disposisjon	6
2.0 BETYDNINGEN AV BESKYTTELSE I SKOLEN	7
2.1 Beskyttelse, omsorg og ... vold	7
<i>2.1.1 Hva er beskyttelse?</i>	8
Tabell 2.1 Ordet beskyttelse.....	10
<i>2.1.2 Et perspektiv på pedagogen som en beskytter</i>	11
2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	12
<i>Tabell 2.2</i> Eksempler på individuelle og kontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	13
<i>2.2.1 Skolen som risiko</i>	15
2.3 Beredskap i skolen – når krisen rammer!	16
Tabell 2.3 Eksempler på kriser og alvorlige hendelser som kan oppstå i og utenfor skolen	17
2.4 Pedagogiske konsekvenser av kriser og traumer	18
<i>2.4.1 Teaching in the Age of Adversity</i>	19
2.5 Avsluttende kommentarer	20
3.0 TEORETISK INNRAMMING	42
3.1 Omsorg (caring)	22
<i>3.1.1 Omsorgsgiveren (the one-caring)</i>	24
<i>3.1.2 Omsorgsmottakeren (the cared-for)</i>	25

3.2 Empati (empathy)	26
3.2.1 Batson's 8 psykologiske tilstander.....	27
3.3 Ansvar.....	29
3.3.1 Responsibility kontra Accountability	30
4.0 FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING.....	33
4.1 Forskerens forforståelse.....	33
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	34
4.3 Valg av metode.....	34
4.3.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	35
4.3.2 Intervjuguide.....	36
4.5 Rekruttering og presentasjon av utvalg.....	36
4.5.1 Utvalget.....	37
Tabell 4.5 Deltakerne i studien.....	38
4.6 Gjennomføring av intervjuene	38
4.6.1 Transkripsjon og analyse.....	40
4.7 Vitenskapelige krav og kvalitetssikring i kvalitativ forskning	39
4.7.1 Validitet og reliabilitet.....	40
4.8 Ethiske vurderinger.....	40
5.0 ANALYSE OG DISKUSJON	42
5.1.1 Schutzgeist.....	42
5.1.2 Beskyttende praksiser.....	44
5.2 Hva mener pedagogene at elevene må beskyttes mot?	45
5.2.1 Vold.....	40
5.2.2 "De må beskyttes mot seg selv".....	<u>51</u>
5.3. Hvordan beskyttes elevene?.....	54
5.3.1 Årvåkenhet	54
5.3.1 Opprustning.....	57
5.4 Hordan beskytter pedagogene seg selv og sine kollegaer?.....	60
5.4.1 Om ledelse og beskyttelse.....	61
5.4.2 Tro	64
5.5 Konklusjon	66
6.0 FORSKNINGSPROSJEKTETS VINGESPENN	68
6.1 Begrensninger og generaliserbarhet	69
6.2 Muligheter og behov for videre forskning	69

7.0 AVSLUTNING	70
7.1 Under vingen	70
8.0 LITTERATURLISTE	71
Vedlegg 1: Intervjuguide Lærer Spesialpedagog	80
Vedlegg 2: Intervjuguide Rektor Undervisningsunderservisningsinspektør	83
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til pedagogene	87
Vedlegg 4: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning	89

Tabelloversikt:

Tabell 2.1 Ordet beskyttelse – s. 10

Tabell 2.2 Eksempler på individuelle og kontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer – s. 13

Tabell 2.3 Eksempler på kriser og alvorlige hendelser som kan oppstå i og utenfor skolen – s. 17

Tabell 4.5 Deltakerne i studien – s. 38

*“Because most of us recognize that we will fight to protect our children,
we cannot be absolute pacifists.”* — Nel Noddings (2011, s. 109)

1.0 INNLEDNING

Pedagogikk er et begrep som det ikke er lett å gi en klar og fast definisjon på. Gastambide-Fernandes og Matute (2014) skriver at:

“The elusive question of what precisely is pedagogy has remained a moving target for education scholars. This has been especially relevant within curriculum studies and other fields concerned with the social and cultural context of education and with social justice in particular” (Gastambide-Fernandes og Matute, 2014, s. 52).

Begrepet kan beskrives som en paraplybetegnelse, da det berører en rekke termer og begreper, og kan deles inn i ulike fagdisipliner: pedagogisk psykologi, didaktikk, pedagogisk sosiologi, pedagogisk filosofi og pedagogisk forskning for å nevne noen. Det er også nært forbundet med spesial undervisning og spesial pedagogikk (Corbett og Norwich, 2005). En enkel definisjon beskriver pedagogikkbegrepet som læren om undervisning og oppdragelse (Imsen, 2011). I pedagogisk litteratur settes det blant annet fokus på opplæring, sosialisering, motivasjon, utvikling og danning, og begreper som læring og vurdering er sentrale. Det stilles spørsmål som: hvordan lærer mennesket seg noe nytt? Hvilke faktorer må ligge til grunn for at læring skal finne sted? (Stensdotter, 2008). Så en kan se at pedagogikk handler om mye, da det er et fag som henter kunnskap på tvers av disipliner og det er i stadig utvikling. Vi kaller gjerne aktørene som forvalter denne kunnskapen for *pedagoger*. Et spørsmål som denne masteroppgaven skal forsøke å besvare i lys av alt dette, er som følger:

Handler pedagogikk også om *beskyttelse*?

1.1 Historisk bakgrunn – Pedagogens rolle i antikken

456 fvt.

For å prøve å besvare dette spørsmålet, kan det være nyttig å trekke noen historiske linjer mellom fortid og nåtid. Vi må derfor gå tilbake til pedagogikkens opprinnelse, til stedet der det hele begynte: Pedagogikk som diskurs og forskningsfelt forbindes vanligvis med filosofen og psykologen Johann Friedrich Herbart (1776-1841), som regnes som en av grunnleggerne av den vitenskapelige pedagogikken (Myhre, 2009; Kvam, 2014). Men selve ordet *pedagogikk* har etymologiske røtter som strekker seg helt tilbake til oldtidens Hellas ... der det var vanlig praksis at husslaver passet på og våket over den frie overklassens barn og unge

(Roberts og Steiner, 2010). Disse hadde som oppgave å lede guttebarn til skolen og hjem igjen, “and imparting basic knowledge.” (Gastambide-Fernandes og Matute, 2014, s. 53). Derav ordet “*paidagogos*”, som sikter til det å *lede* et barn: (*gresk*=*paides* – *gutt* + *agogos* – *leder*; fra *agein* - å *lede*). Vi kan i denne ordforklaringen kimte et viktig pedagogisk anliggende, nemlig oppdragelse og det å *lede* barnet, den lærende (Myhre, 1994; van Manen, 2015). Men en kan spekulere i hvorfor det var nødvendig å ha slaver som skulle følge guttebarna til skolen. Kunne ikke elevene ta seg frem på egenhånd? Var det visse omstendigheter i det gamle Hellas som førte til at en slik ordning måtte opprettes? Kanskje det var noen foreldre som så at det var et behov for å beskytte sønnene deres når de selv ikke var tilstede? Dette er spørsmål som det er vanskelig å få svar på i dag, da vi vet lite om hvorfor og hvordan en slik praksis ble til, men det vi vet er at formålet og ideene knyttet til datidens pedagoger, spredte seg videre og tok nye former:

“As the role of the *paidagogos* spread to the Roman Empire, they began to gain freedom and the right to charge for their services as well as to establish *paedagogia*, where young slaves called *paedagogiani* were trained to become teachers.” (Gastambide-Fernandes og Matute, 2014, s. 54).

Det blir klarere og klarere at pedagogen spilte en viktig rolle i gresk og romersk kultur.

En rolle som både ledsager og ... *beskytter*?

1.2 Pedagogen den dag i dag – ansvar, relasjon og empati

21. årh.

Det er helt klart forskjeller mellom pedagoger i dag og pedagogene i det gamle Hellas, men noen likheter kan vi likevel kjenne igjen, for eksempel i oppdragerrollen og den *asymmetriske relasjonen* mellom voksen og barn, pedagog og elev. Max van Manen (2016) skriver:

“The adult had the task of accompanying the child, of being with the child, of caring for the child. The pedagogue would be expected to see to it that the child stayed out of trouble and behaved properly. This is a kind of «leading» that often walks *behind* the one who is led. The slave, or pedagogue was there *in loco parentis*. This task we have assigned in large part to the professional educators at school – the teacher, the principal, the school psychologist, and the others. In this sense, pedagogy is something that was and is at the very core of the adults’ relationship to the child.” (Manen, 2016, s. 37).

Vi kan ut i fra dette se at pedagogikk også handler om relasjoner. Og i en asymmetrisk

relasjon som den mellom pedagogen og den ledede, innebærer dette blant annet at den profesjonelle har et ansvar overfor den andre. Englund og Solbrekke (2011) skriver at “responsibility is a *moral obligation* assumed by oneself, or bestowed upon a person to be used for another.” (Englund og Solbrekke, 2011, s. 63). *Ansvar* og *relasjon* blir i så måte to vesentlige begreper i dette perspektivet på pedagogen som en beskytter, da pedagogisk virksomhet foregår i sosiale kontekster. Vi er sosiale mennesker som daglig må forholde oss til og samhandle med andre subjekter. Foruten disse relasjonene er det vanskelig å forestille hvordan vi hadde klart oss, ikke minst hvordan vi i det hele tatt kan drive med pedagogikk. Sosial relasjon sikter til forhold mellom to eller flere personer. Inge Bø (2005) definerer relasjon som “et forhold som oppstår hver gang en person i en gitt situasjon blir oppmerksom på tilstedeværelsen av en annen person.” (Bø, 2005, s. 28). Hvilket innebærer at en relasjon oppstår det samme vi blir oppmerksom på den andre, fra objekt til subjekt. Her kan vi trekke frem en rekke teoretikere og filosofer som har bidratt til å utvikle en slik etisk forståelse av hva som skjer i det mellommenneskelige rommet, deriblant Knud E. Løgstrup (1962) som skrev om den etiske fordring; Emmanuel Lévinas (1993) som skrev om et ansvar som oppstår i møtet med den annens ansikt; Martin Buber (1967) som skilte mellom det å ha et *Jeg-Du*-forhold eller et *Jeg-Det*-forhold til den annen; Zygmunt Bauman (1987) som mente at nærhet (*proximity*) er ansvar og ansvar er nærhet; og ikke minst Skjervheim (1976) som rettet oppmerksomheten mot alter, ego og sak, subjektivering og objektivering, og det at vi kan velge å være *deltakar* eller *tilskodar* når vi samhandler med andre mennesker.

Sentralt for denne samhandling mellom mennesker er evnen til å være *empatisk*. Forskning har vist at hjernen vår er konstruert, koblet til å resonere med og å søke kontakt med andre mennesker (Pinker, 2011; Hein og Singer, 2010). Empati er vår indre evne til å føle det den andre føler (Røkenes og Hanssen, 2012). Og det å kunne identifisere andres følelser er et viktig skritt mot det å forstå deres behov (*needs*) og hvordan en skal møte dem. Ifølge Abraham Maslow (1970) har alle mennesker et behov for trygghet, såkalt *safety needs*, som innebærer: “security; stability; dependency; protection; freedom from fear; from anxiety and chaos; need for structure, order, law, limits; strength in the protector.” (Maslow, 1970, s. 39). Dette behovet for trygghet og beskyttelse blir særlig gjeldende for de unge og sårbare blant oss, som da trenger en beskyttende voksenperson å støtte seg på og trygge omgivelser å utfolde seg i. Pedagogens evne til empati er dermed en viktig faktor i slike prosesser der en må tolke og forstå elevens behov, tanker og følelser. Så i tillegg til begrepene ansvar og relasjon, er det også relevant å trekke inn empati i dette perspektivet på pedagogen som en beskytter.

1.2.1 Behovet for beskyttelse i pedagogiske kontekster

Kriser og uforutsette hendelser kan ramme barn og unge på forskjellige måter og påvirke deres hverdag både hjemme og i skolen. Det er godt dokumentert hvilke pedagogiske konsekvenser kriser og traumatiske opplevelser kan medføre (Dyregrov, 1999; Raundalen, og Schultz, 2006; Blaustein, 2013, Hertel og Johnson, 2013), derfor stilles det også større krav i dag til barnehager, skoler og utdanningsinstitusjoner hva gjelder beredskap, forebygging og håndtering av ulike alvorlige situasjoner som kan oppstå (Dyregrov, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2016; Regjeringen, 2018). Mye av det som gjøres i pedagogiske kontekster kan sies å ha en slags beskyttelsesmotiv i og over seg, for hadde vi sendt våre barn og unge til skolen dersom det var fare for deres liv, helse og sikkerhet?

Dette beskyttelsesmotivet kan en finne i praksis knyttet til omsorg, forebygging (av for eksempel mobbing), trygghet, trivsel og ikke minst i betydningen av å skape et godt psykososialt læringsmiljø for elever og ansatte. Nordtveit (2016) registrerer i sin forskning et økende behov blant tilsatte i skoler og utdanningsinstitusjoner for det han kaller *protection knowledge*: kunnskap om hvordan en bedre kan beskytte barn og unge mot *adversity*, det vil si faktorer forbundet med risiko, motgang, motstand, omsorgssvikt og traumatiske opplevelser som kan føre til negativ utvikling. Vi kan gjenkjenne et liknende behov i forskningen til Ekornes (2016), der det kommer frem at lærere har et ønske om å ta vare på elevene og å hjelpe dem som har det tungt. Men lærerne i studien etterlyser mer kunnskap omkring psykisk helsefremmende arbeid i skolen, da de opplever et veldig språk mellom ansvar og kompetanse (Ekornes, 2016).

Så med alt dette i bakhodet, kan vi da betrakte pedagogen som en beskytter? Oppsummerende har vi sett at pedagogikk har en forbindelse til antikken og datidens pedagoger hvis mandat var å lede, passe på og dele kunnskap *in loco parentis* ('i foreldrenes sted'). Videre har vi sett at pedagogikk er relasjonelt og dreier seg om mellommenneskelige prosesser som fordrer at pedagogen er ansvarsbevisst og empatisk slik at vedkommende kan identifisere og møte et behov hos den andre. Behovet for beskyttelse og sikkerhet blir spesielt tydelig når kriser og uforutsette hendelser oppstår i skolen eller i hjemmet, hvilket kan få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet og for elevenes fysiske og psykiske helse (Hertel og Johnson, 2013). (Vi kan i forlengelse av dette i tillegg snakke om omsorg, emosjoner, tilknytning, bekymring og et tillitsforhold som tar form i møtet mellom pedagog og elev. Alt dette vil før eller siden kunne gjøre at beskyttelse blir aktuelt på andre måter, ved for eksempel at interaksjonen og relasjonen mellom pedagogen og den lærende blir til noe så

verdifullt og unikt som en også må verne om, ivareta, vedlikeholde ... *beskytte*.)

På bakgrunn av alt det som er blitt presentert i dette kapittelet, er det åpenbart at mye av det arbeidet som pedagoger gjør den dag i dag berører begrepet beskyttelse. Beskyttelsen er kanskje ikke alltid så tydelig uttalt ... dog likevel tilstede.

1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formål:

Det rettes et særlig fokus på beskyttelsesbegrepet i dette forskningsprosjektet, da jeg argumenterer for at mye av det som *skjer* og det arbeidet som gjøres i skolehverdagen og i pedagogiske kontekster kan knyttes til beskyttelse – det er tilstede, men er kanskje ikke det første en forbinder med pedagogers profesjonelle rolle i skolen og i samfunnet for øvrig. Det er av den grunn at denne masteroppgaven skal omhandle *beskyttelse*. Den skal løfte frem begrepet enda mer, for å bevisstgjøre og knytte det nærmere pedagogikk.

Prosjektet har, altså, som formål å utforske pedagogers rolle som beskyttere og hvilken betydning et slikt perspektiv kan innebære for pedagogikk og pedagogisk arbeid i skolen. Dette gjøres ved hjelp av følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling

«Hvordan oppfatter pedagogene i denne studien sin rolle som beskyttere, og på hvilke måter og i hvor stor grad utarter dette seg i deres pedagogiske virke?»

Forskningsspørsmål

F1: Hva mener pedagogene at elevene må beskyttes mot, og hva motiverer dem til å beskytte sine elever?

F2: Hvordan beskyttes elevene?

F3: Hvordan beskytter pedagogene seg selv og sine kollegaer?



• 1.4 Masteroppgavens disposisjon

1.

- Et innledende kapittel der masteroppgavens tematikk klargjøres. Forskeren argumenterer for at pedagogikk og pedagogisk virksomhet kan knyttes til begrepet beskyttelse og viser til dette ved å trekke en linje mellom pedagogen i det gamle Hellas og pedagogen i det 21. århundret. Kapitlet avrundes med en formulering av forskningsprosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål.

2.

- I dette kapitlet redegjøres det for ordet beskyttelse ut i fra hvordan det benyttes i litteratur og innenfor ulike diskurser. Det gis en beskrivelse av ordets etymologiske røtter og hvordan det henger sammen med omsorg, vold og menneskets natur. Videre fremmer forskeren et perspektiv på pedagogen som en beskytter ved å hevde at beskyttelse er en grunnleggende kapasitet iboende i oss og som kan kobles til relasjonelle, mellommenneskelige aspekter. Deretter vises det til forskning og teori som kan bidra til å fremheve betydningen av beskyttelse i skolen.

3.

- Her presenterer forskeren masteroppgavens teoretiske innramming, der det trekkes inn relevant litteratur og kilder vedrørende begrepene *omsorg*, *empati* og ansvar (da med vekt på det sentrale fra hver av dem).

4.

- Forskeren går gjennom forskningsprosjektets metodiske tilnærming. Det gjøres rede for metodevalg, førforståelse, vitenskapsteoretisk ståsted. Krav til kvalitativ metode, intervju og vitenskapelig data relateres til forskningsprosessen, datainnsamlingen og analysering av materialet. Ethiske refleksjoner og presentasjon av utvalg inngår også i dette kapitlet.

5.

- I dette kapitlet analyserer forskeren funnene fra studiet og diskuterer dem i sammenheng med problemstillingen, teoriene og andre relevante kilder og begreper. Analysen og diskusjonen munner så ut i en konklusjon.

6.

- Kapitlet omhandler forskningsprosjektets begrensninger og generaliserbarhet. Forskeren ser også på hvilke muligheter som kan komme av studien og behovet for videre forskning i forhold til beskyttelsesbegrepet.

7.

- Forskeren avrunder og avslutter studien med noen siste ord, og begrunner valget av mastersoppgavens hovedtittel.

8.

- En liste over kilder og litteratur som er blitt brukt i denne masteroppgaven.

9.

- Den siste delen inneholder relevante dokumenter som intervjuguide, informasjonskriv til informantene og vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning.

2.0 BETYDNINGEN AV BESKYTTELSE I SKOLEN

2.1 Beskyttelse, omsorg og ... vold

I boken *The Better Angels of Our Nature – Why Violence Has Declined* (2011), bretter psykologen Stephen Pinker ut om en historie preget av vold, krig, konflikt, tortur, mishandling av barn, plyndring, folkemord og alskens grusomheter begått av mennesker mot mennesker. Han hevder, slik undertittelen viser, at det gradvis over tid har skjedd en nedgang i utøvelsen av vold mellom individer, mellom (folke)grupper, mellom stammer og mellom stater. Fortiden var et mye farligere og uforutsigbart sted å være og vi kan prise oss heldige at vi i dag lever i en mer fredeligere verden, der menneskerettigheter, demokrati, kunnskapsutvikling og en større vektlegging på prososiale egenskaper, verdier og atferd, har gjort oss mindre tilbøyelig til å ty til vold dersom noen krenker oss eller bryter med etablerte samfunnsnormer. Vi har (de fleste steder) tillit til at staten, lovverket og andre aktører som politi og helsepersonell skal komme oss til unnsetning når vi utsettes for ulike former for vold. Derfor ser Pinker en markant nedgang, ikke bare i voldsbruk, men også i hvordan vi opplever tilværelsen, vår samtid: “No aspect of life is untouched by the retreat of violence. Daily existence is very different if you have to worry about being abducted, raped, or killed, and it’s hard to develop sophisticated arts, learning, or commerce if the institutions that support them are looted and burned as quickly as they are built.” (Pinker, 2011:xxi).

Pinker presiserer likevel at selv om volden avtar, er den langt fra avskaffet, og vi må fortsette å utvikle og fremme *the better angels of our nature* (en allusjon til en tale Abraham Lincoln holdt i 1861, der han mænte til nasjonal enhet). I bokens siste del beveger han seg bort fra et historisk perspektiv og over til evolusjonspsykologi for å vise at mennesket er revet i en kamp mellom våre indre demoner og de gode englene i oss. Pinker (2011) hevder at evolusjonen har formet hjernens grunnleggende design og funksjoner, og dermed også våre kognitive og følelsesmessige evner. Dette har ført til at vi har en tilbøyelighet til å utøve vold og å begå grusomheter – våre indre demoner – men vi er også kapable til å samarbeide, vise godhet, empati, tillit, tilgivelse, altruisme og kjærlighet ... *the better angels of our nature*.

Materielle og kulturelle forhold sammen med endringer nasjonalt eller globalt, spiller også inn og er avgjørende for om det er englene eller demonene som har overhånden. Så ifølge Pinker er det vesentlig at vi sammen strever for at de gode kvalitetene i oss hele tiden har overtaket (Pinker, 2011). Vi må, med andre ord, ikke slippe “kulden” (*der Kälte*) inn, for å

bruke et begrep fra Theodor W. Adorno (1903-1969), som vi her kan trekke inn. Pinkers appell har noen likheter med den hos Adorno, som i 1966 skrev et essay med tittelen *Erziehung nach Auschwitz* (‘‘Oppdragelse etter Auschwitz’’), der han trekker linjer mellom pedagogikk og politikk, og skriver at: «Det aller første fordring til oppdragelsen er at det aldri skal komme et nytt Auschwitz.» (Adorno, 1972, s. 138). Han sikter ikke bare til det fryktelige som utspant seg i Auschwitz i Polen, men til alle faktorene og de underliggende, samfunnsmessige forholdene, prosessene og mekanismene som førte til at flere millioner mennesker ble ofre for nazistenes *endlösung* (Fure, 2008, s. 246). Vi må derfor motkjempe kulden i og rundt oss, denne likegyldigheten som truer og som gir grobunn for de samme betingelsene som gjorde Auschwitz til virkelighet. Vi kan og vi må handle, sier Adorno (1972). Vi kan stenge ute kulden og oppdage *varmen*, kjærligheten i oss selv.

Vold har, som vi kan se, satt dype spor (og ikke minst sår) i menneskets historie og påvirker våre liv selv den dag i dag. Men der det er vold eller trusler om vold,

vil en også finne *beskyttelse* og *omsorg* ...

Beskyttelse og omsorg har i likhet med vold alltid vært en del av menneskets historie, vår natur, og kan betraktes som eksempler på de gode englene i oss. Collins, Ford, Guichard, Kane og Feeney (2010) skriver at: ‘‘Human beings are hardwired to nurture, *protect*, and promote the welfare of others.’’ (s. 367, min vektlegging). Dette er egenskaper, kapasiteter som er så grunnleggende og nødvendige at det er vanskelig å forestille oss en verden uten dem. Hvorfor? Fordi vi er sårbare og menneskelige, vi er ikke laget av stål. Som sårbare og mortale mennesker har vi et dypt fundamentalt behov for beskyttelse. Et spedbarn er født uten noen evner eller muligheter til å kunne forsvare seg selv mot en fremmed og kaotisk verden. Foruten den varme, omsorg, beskyttelse og kjærlighet hun mottar fra foreldrene og andre sentrale personer rundt seg, ville hun ikke klart å overleve. Vi er dermed avhengig av at andre kan beskytte og ta vare på oss når vi ikke er i stand til å gjøre det selv, og dette gjelder ikke bare nyfødte barn, men mennesker i alle aldre på tvers av kulturer, landegrenser, levekår og sosioøkonomisk status.

2.1.1 Hva er beskyttelse?

Selve ordet beskyttelse brukes i mange forskjellige sammenhenger og kontekster. Innenfor biologi og zoologi kan det handle om hvordan dyr og planter beskytter seg mot farer ved hjelp av beskyttelsesfarge (*protective coloring*), kamuflasje og andre forsvarsmekanismer som gift eller illeluktende duft. Innenfor medisin og helse kan beskyttelse knyttes til for eksempel

smittevern og vaksinasjonsprogrammer som skal forebygge sykdomsutbrudd. I forhold til regelverk og rettsikkerhet, kan vi tale om rettsvern og rettssikkerhet, eller at lover og regler er til for å beskytte borgerne mot overgrep, undertrykkelse, diskriminering, hat kriminalitet etc. Innenfor politikk, handel og økonomi, finner vi beskyttelsesaspektet i begreper som proteksjonisme, tollbeskyttelse og tollmur. Andre ord og begreper kan eksempelvis være: politibeskyttelse, vitnebeskyttelse, varetekt, beskyttelsesforvaring (*protective custody*); naturvern (*environmental protection*), dyrevern, solbeskyttelse (*sun protection*); beskyttelsesutstyr, hørselsvern, antivirusbeskyttelse; personvern, barnevern (*child protection services*) og luftforsvar.

Beskyttelse er, som vi kan se, et nokså fleksibelt, flertydig og multifunksjonelt begrep som benyttes innenfor en rekke diskurser. Men betydningen(e) bak alle bruksområdene og ordkombinasjonene, kan kobles til en allmenn forståelse av ordet. Det handler – litt enkelt forklart – om å beskytte noe eller noen *mot* noe eller noen, for eksempel når det er snakk om å motvirke, forhindre at barn og unge opplever vold og omsorgssvikt. Den samme forståelsen kan en også tolke ut i fra hvordan ordene *protect* og *protection* brukes i det engelske språket. Så selv om norsk og engelsk er to ulike språk, der det norske ordet *beskytte* stammer fra tysk og det engelske ordet *protect* har latinsk opphav, indikerer måten de blir brukt på at det dreier seg om at noe eller noen må vernes mot noe eller noen. Det kan òg være snakk om at noen, for eksempel foreldre, utfører visse handlinger med intensjoner om å beskytte sine barn, eller at noe (ting, ideer) kan ha eller er konstruert til å gi en form for beskyttende funksjon, eksempelvis hjelm, skjold, solkrem, vaksine, mobiletui, brannmur, antivirusprogram, lovverk, menneskerettigheter, arkitektur og bygg ... Beskyttelse kan også tolkes fram i utsagn som at trær kan gi skygge for sterkt sollys eller en beleilig hule kan gi ly for uværet.

Begrepet har et rikt innhold, men vi kan forsøke å bryte dette ned til fire aspekter:

1) Noe eller noen skal beskyttes, trenger beskyttelse *mot* noe eller noen (*passiv forstand* – en tilstand av å være eller bli beskyttet). For eksempel et spedbarn som må beskyttes mot vinterkulden.

2) Noen har et formål, ansvar eller en intensjon om å beskytte noe eller noen *mot* noe eller noen (*aktiv forstand* – beskyttelse som en tilsiktet handling). Dette kan eksempelvis være en lærer som ønsker å beskytte sine elever mot eventuelle farer, eller aktører som har ansvar for bevaringen av historiske byggverk. En kan også relatere dette til selvbeskyttelse, selvforsvar og handlinger som har til hensikt å verne om egne interesser.

3) Noe er laget, utviklet til å gi eller fremme en form for beskyttende virkning (*konstruksjon*). Eksempler på dette kan være en sveishjelm eller romdrakten til en astronaut. Vi kan i tillegg snakke om noe abstrakt som for eksempel et forbud mot forurensning og utslipp av ozonskadelige gasser.

4) Noe eller noen tilskrives en beskyttende egenskap (*attribusjon/projeksjon*). En politibetjent som skaper en følelse av trygghet bare ved å være tilstede. Stabile og trygge relasjoner utgjør en beskyttende faktor i barns oppvekst. Naturfenomener som for eksempel jordas magnetfelt og ozonlaget tilskrives den egenskap å beskytte oss mot UV-stråling og solens destruktive krefter.

Tabell 2.1 Ordet beskyttelse

	NORSK	ENGELSK
	Beskytte – Beskyttelse – Beskyttet - Beskyttende	Protect – Protection – Protected - Protective
Definisjon	Verne mot skade og overlast	To keep safe from harm or injury
Etymologi	Etter middelnedertysk <i>beschützen</i> - tysk <i>beschützen</i> ; av samme opphav som engelsk <i>shut</i> "lukke inne"	From Latin <i>protectus</i> , past participle of <i>protegere</i> "protect, cover in front," - from <i>pro</i> "before" + <i>tegere</i> "to cover"
Generell betydning	Noe eller noen beskytter noe eller noen <i>mot</i> noe eller noen	Something or someone protecting something or someone <i>from</i> something or someone
Synonymer	forsvare, verne, bevare, passe på, ta vare på, ivareta, gi ly, skjerme, dekke, forebygge, ruste mot, ruste opp, pansre, skape trygghet, redde, berge, sikre, herde, befeste, vokte, isolere, holde et øye med, støtte, pleie, skåne, gi asyl, immunitet, selvforsvar, verge, ta <i>under vingen</i> , våke over, ha tilsyn med, ta hånd om, livvakt, buffer	defend, shield, shelter, preserve, conserve, safe keeping, safeguard, secure, safety, care, support, security, sanctuary, refuge, lee, immunity, safe keeping, buffer, screen, hedge, cushion, preventive, armour, wall, guide, patronage, watch over, look after, guard, self-defence, take under the wing, supervise, take care of, bodyguard
Eksempler	<i>å beskytte noe/noen mot noe/noen; å ha eller vise et ønske om å beskytte; å beskytte seg mot farer;</i>	<i>protect someone/something from someone/something; having or showing a wish to protect; to be</i>

	<p><i>søke ly for stormen; stille seg under en annens beskyttelse; søke asyl, beskyttelse mot forfølgelse; være på vakt; å være i et beskyttende miljø; en beskyttende hønemor som tar kyllingene sine under vingen; holde en beskyttende hånd over noen, å ta hånd om noen som trenger hjelp,</i></p>	<p><i>under someones protection; to seek protection from someone or something; a mother naturally feels protective towards her children; a mother bear will do anything to protect her cub, take someone under one's wing,</i></p>
--	---	--

(Det Norske Akademis Ordbok, 2017; Bokmålsordboka, 2017; Oxford Online Dictionary, 2018; Online Etymology Dictionary, 2018)

2.1.2 Et perspektiv på pedagogen som en beskytter

I denne masteroppgaven fremmes det et perspektiv på pedagogen som (også) en beskytter. Men dette perspektivet beror på, er basert på en optikk der beskyttelse forstås som noe mer enn bare et ord, da det har noen dimensjoner og muligheter som gjør det interessant å utforske og filosofere rundt. Som nevnt over har vi alle et behov for beskyttelse, trygghet, og slik en kan tolke det ut fra litteraturen (Mikulincer og Shaver, 2010; Pinker, 2011; Abrams, Hogg og Marques, 2005; Maslow, 1970; Braybrooke, 2014), så er mennesker i stand til å gi beskyttelse så vel som å motta den, omtrent på samme måte som omsorg (omsorgsgiver, omsorgsmottaker). Men svært lite foreligger av teori og forskning der beskyttelsesbegrepet står i fokus som fenomen, som et eget forskningsfelt – i motsetning til begreper som empati, tillit, ansvar, omsorg eller vold ... Skjønt det later til at beskyttelse også kan beskrives som en prososial, menneskelig kapasitet, verdi, *evne*. En evne som, i hvert fall fra et etisk og moralfilosofisk perspektiv, fører oss inn i det mellommenneskelige rommet (*the interhuman dimension*). Her kan vi stille spørsmål som hva er det som får oss til å ville beskytte den annen? Er det kun basert på rent instinkt, refleks, kausalitet eller frykt for sanksjoner? Eller er det noe mer vi ikke helt kan se eller som enkelt lar seg definere, forklare?

Hva motiverer pedagogen til å beskytte sine elever?

Dette perspektivet på pedagogen som en beskytter og hva det kan innebære, særlig i forhold til den lærende, her altså eleven, og relasjonen dem imellom (beskytteren og den beskyttede), betyr at en må se på fem viktige punkter:

- 1) *Hvem eller hva er det som skal beskyttes (i dette tilfellet eleven)?*
- 2) *Hvem eller hva er det som beskytter (i dette tilfellet pedagogen) det eller den det gjelder?*

- 3) *Hva må det eller den det gjelder beskyttes mot? Hvorfor og i hvilken kontekst?*
- 4) *Hvordan blir det eller den det gjelder beskyttet og hvilken effekt, virkning har det?*
- 5) *Hvordan oppleves, oppfattes beskyttelsen sett fra den andres perspektiv?*

Det er blitt nevnt begreper som krig, konflikt, vold, trusler om vold, risiko, adversity, kriser og uforutsette, alvorlige hendelser – begreper som indikerer at livet, samfunnet og den verden vi er en del av ikke alltid er så trygg og fredelig som vi skulle ønske at var tilfellet. Behovet for beskyttelse har vært tilstede siden tidenes morgen og er like fundamentalt for oss i dag som det var for 10 000, 50 000 eller 100 000 år siden, der store kattedyr, konflikter med nabostammer og andre menneskearter preget tilværelsen, og det var mye usikkerhet knyttet til mat og vann, skiftende årstider ... oppdragelse og overlevelse.

Trusselbildet i det 21. århundret kan sies å være en helt annen – dog vår natur og menneskelighet gjør at vi ennå deler mange av de samme bekymringene og behovene som våre forhistoriske forløpere (Harari, 2015).

Beskyttelse henger tett sammen med *oppdragelse*. I det følgende rettes det derfor oppmerksomhet mot noen eksempler knyttet til spørsmålet om hva barn, elever må beskyttes mot, eksempler som kan bidra til å fremheve betydningen av beskyttelse i skolen. Her det mange dimensjoner en kan se på, men av hensyn til masteroppgavens omfang, trekkes det bare frem noen sentrale momenter. I tabellene nedunder føres det opp ulike eksempler i kortere trekk, dette gjøres for å vise nettopp hvor komplekst saksforholdet er.

2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer (*risk factors*) kan beskrives som forhold eller variabler forbundet med en *lavere* sannsynlighet for positive utfall og en *høyere* sannsynlighet for negative, uønskede utfall. (Rutter, 1990). Beskyttende faktorer (*protective factors*) har den motsatte effekten ved at de *øker* sannsynligheten for positive utfall og *reduserer* sannsynligheten for negative konsekvenser som følge av tilstedeværelsen av prosesser som kan innebære risiko (Rutter, 1990). Risiko- og beskyttelsesfaktorer kan, ifølge Damsgaard og Kokkersvold (2015), være medfødte, erfarte eller tillærte. Det er derfor vanlig å dele dem inn i to hovedkategorier: *individuelle faktorer* på den ene siden og *kontekstuelle faktorer* på den annen. Individuelle faktorer sikter til positive eller negative forhold og egenskaper knyttet til individet, det kan dreie seg om genetikk, temperament, ferdigheter, livsmestringsstrategier, livssyn og negative

opplevelser (overgrep, vold, omsorgssvikt, relasjonsbrudd). Kontekstuelle faktorer gjelder både negative og positive forhold knyttet til familie, venner, barnehage, skole, nærmiljøet og samfunnet på makronivå (Nordahl et.al., 2005).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer kan påvirke og forme barn i ulike faser av deres liv. Det er viktig å huske på at det er mulig å endre visse risikofaktorer gjennom forebygging, for eksempel aggressiv, utagerende atferd hos barn: Tidlig innsats, støtte og oppmuntring fra familie og skolen kan utgjøre en beskyttende faktor som hjelper barnet å utvikle passende, positiv, prososial atferd. Men dersom tiltak uteblir eller opphører etter kort tid, kan den negative atferden føre til opphopning av flere andre risikofaktorer, eksempelvis lav akademisk prestasjon, lite sosial kompetanse eller tidlig kriminell atferd (Damsgaard og Kokkersvold, 2015; Ogden, 2016).

Et begrep som ofte brukes i relasjon til risiko og beskyttelse, er resiliens (*resilience*), som kan oversettes til motstandskraft og motstandsdyktighet. Begrepet sikter til motstandskraft i individet i et komplekst samspill med positive og negative faktorer i miljøet. Utbredelsen av enkelte risikofaktorer fører ikke nødvendigvis til negativ utvikling, da alle barn er forskjellige og reagerer dermed også forskjellig på utfordringer i livet. Dette kan spores tilbake til deres egen grad av sårbarhet (*vulnerability*) og til deres motstandskraft, og det avhenger også av antallet beskyttende faktorer som er til stede i deres omgivelser (Damsgaard og Kokkersvold, 2015). Støttende relasjoner, positive erfaringer og konstruktive læringsmuligheter er eksempler på beskyttende faktorer som er nødvendige for å skape og fremme resiliens (Schoon og Bynner, 2003; Rutter, 2009). Skoler har en mulighet til å bidra til at barn og unge får den støtte og kunnskap de trenger til å utvikle egen motstandsdyktighet. Damsgaard og Kokkersvold (2015, s. 30) skriver at det er imidlertid “vesentlig å understreke at det som fungerer som beskyttelse og risiko for hvert enkelt individ kan variere. Det innebærer at det er nødvendig med kunnskap om individet og dets oppvekstbetingelser for å kunne iverksette relevante tiltak.”

Tabell 2.2 Eksempler på individuelle og kontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

FAKTORER RELATERT TIL INDIVIDET	
<p>Risikofaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanskelig temperamentsstil • nevrobiologisk/ genetisk svikt eller skade • Svake verbale og sosiale ferdigheter • Høy forekomst av aggressiv og opposisjonell atferd 	<p>Beskyttelsesfaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gode verbale og sosiale ferdigheter, aldersadekvat kompetanse (kognitiv, språklig, sosial, emosjonell, atferd, moral, motorikk) • Gode lærings- og utviklingsmuligheter

<ul style="list-style-type: none"> • Hyperaktivitet, lav impuls kontroll, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker • Utsatt for omsorgssvikt, mishandling, seksuelle overgrep og/eller utnyttelse • Opplever relasjonsbrudd til personer som barnet står nær, som foreldre, søsken, venner osv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selvkontroll og høy selvtillit • Hobbyer og interesser en utfolder seg i og/eller talenter, evner en får god bekreftelse på (f.eks. musikalske, sportslige) • Har en tro/overbevisning (religiøs tro eller en følelse av sammenhenger i livet, å se seg selv som en viktig del av en større helhet) • Fravær av psykiske lidelser
FAKTORER RELATERT TIL FAMILIEN	
<p>Risikofaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svak eller usikker emosjonell tilknytning til foreldrene • Ettergiven eller aggressiv oppdragelse, uklare grenser og forventninger, manglende oversikt og oppfølging av barnet • Rusmisbruk og vold i hjemmet, langvarig høyt konfliktnivå mellom foreldrene og/eller mellom foreldrene og deres sosiale nettverk/slekt • Foreldre som er arbeidsledige eller sporadisk knyttet til arbeidsmarkedet, eller som er uføretrygdet • Mister foreldre eller søsken i dødsfall (spesielt selvmord) • Familien er stigmatisert/tilhører en lite ansett etnisitet/gruppe 	<p>Beskyttelsesfaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omsorgsfull og konsekvent oppdragelse • Barnet har god emosjonell tilknytning til minst én person i familien • Foreldre som har høgskoleutdanning eller høyere og er i jobb (eller utdanning) • Familien har et godt sosialt nettverk, et godt forhold til venner og slektninger • Foreldre som engasjerer seg i barnets skolegang
FAKTORER RELATERT TIL VENNER/JEVNALDERGRUPPEN	
<p>Risikofaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vansker med å etablere aldersadekvate vennskap • Tilknytning til andre barn og unge med antisosial atferd • Opplever avvisning fra jevnaldrende 	<p>Beskyttelsesfaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilknytning til prososiale jevnaldrende/venner • Opplever tilhørighet og å bli inkludert i et fellesskap
FAKTORER RELATERT TIL SKOLEN	
<p>Risikofaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uklare regler og forventninger, inkonsekvent regelhåndhevelse og lite oppmuntring av prososial atferd • Dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende eller forsømmende), negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer • Dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, 	<p>Beskyttelsesfaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Et fåtall klare fellesregler, konsekvent regelhåndhevelse, tydelige forventninger og oppmuntring av prososial atferd • God klasseledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig, konsekvent), positiv relasjon mellom lærer og elev • Opplever mestring i skolen • Skoleomfattende policy og handlingsplan

<p>mange konflikter, konkurranse) og lite variert, engasjerende undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dårlige prestasjoner i skolen, mangel på motivasjon, opplever gjentatte nederlag faglig og sosialt • Høyt sykefravær eller utskiftninger av ansatte, lite struktur og mangel på strategier for økt sosial kompetanse og forebygging av mobbing og problematferd 	<p>for forebygging av mobbing og problematferd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Godt samarbeid mellom skole og hjemmet, enighet om de grunnleggende verdiene i oppdragelsen av barnet • En skole preget av å ha en klar struktur, felles ansvar, inkludering av elevmangfoldet, gode relasjoner mellom de ansatte og mellom de ansatte og elevene
FAKTORER RELATERT TIL NÆRMILJØET/SAMFUNNET	
<p>Risikofaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Et belastet nærmiljø med mye arbeidsledighet, kriminalitet og rusmisbruk (lett tilgang på våpen, narkotika og alkohol) • Sosial og økonomisk deprivasjon (inkludert fattigdom), lav sosial kontroll • Mangel på offentlig service- og helsetilbud 	<p>Beskyttelsesfaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fravær av fattigdom og fravær av store sosiale forskjeller • Sosialt fellesskap og sosial kontroll • Ved nærvær av mange risikofaktorer: tilgang til støttende voksne i det offentlige som har hyppig og langvarig kontakt med barnet

(Nordahl et al., 2005; Damsgaard og Kokkersvold, 2015; Kvello, 2013)

2.2.1 Skolen som risiko

Skolen spiller en særlig viktig rolle i forhold til det å beskytte barn og unge mot faktorer som kan fremme en negativ utvikling. Men slik det fremgår i forskningen til Damsgaard og Kokkersvold (2015), kan skolen utgjøre en beskyttende faktor så vel som en risikofaktor. Forskerne viser til eksempler fra intervjuer med unge voksne som reflekterer rundt deres egen ungdomstid, en periode som var preget av kriminalitet, problematferd og rus. Når det gjaldt positive opplevelser i skolen, skriver Damsgaard og Kokkersvold at deltakerne trakk frem “lærere som prøvde å legge til rette og som brydde seg om dem og deres situasjon. Opplevelsen av å mestre faglige utfordringer og av å få til nye ting, var også viktig for mange, ikke minst da de begynte i alternative skoler.” (Damsgaard og Kokkersvold, 2015, s. 31). Respondentene beskriver her noen forhold i skolen som var en beskyttende faktor for dem. Men samtidig er det mange av dem som også har hatt negative erfaringer, der skolen sviktet, og der de gang på gang ble møtt med nederlag, manglende mestringsfølelse og en opplevelse av å ikke være ønsket. For elever som opplever at skolen ikke er et godt sted å være, kan det å være del av et rettighetsfestet opplæringsløp innebære en risikofaktor, da det kan komme til å kjennes ut som en tung og påtvungen plikt. Dette gjelder blant annet elever som mangler motivasjon og en følelse av mestring; elever som har vansker med å danne vennskap med andre jevnaldrende; og elever som blir uthengt og stemplet som problematiske.

Elever som føler seg marginalisert og fremmedgjort i skolen (*school alienation*) har økt risiko for å utvikle antisosial atferd, hoppe ut av skolen, falle inn i kriminelle miljøer, misbruke narkotika og alkohol, og streve med nedsatt psykisk helse (Blyth og Milner, 1996; Nordahl et.al., 2005; Rayce, Holstein og Kreiner, 2009; Damsgaard og Kokkersvold, 2015; Ogden, 2016), derfor er det vesentlig at skolen iverksetter tiltak før det bærer galt av sted og eleven havner i en marginaliseringsprosess som er vanskelig å snu om. For å kunne utgjøre en beskyttelsesfaktor, er det nødvendig at “skolen er bevisst på egen kultur og tar tak i tendensen til å opprettholde eksisterende, men ikke nødvendigvis godt fungerende praksis. Beskyttelsen i skolen er videre knyttet til å unngå en språkbruk som er krenkende stigmatiserende eller skyldplasserende. Det samme gjelder bevisstheten om å bruke skolens makt, i betydningen positiv mulighet, til å sørge for at elever får tilpassede utfordringer og unngå bruk av negativ makt, i betydningen å ha herredømme over eller trykke ned.” (Damsgaard og Kokkersvold, 2015, s. 31).

2.3 Beredskap i skolen – når krisen rammer!

Forebygging av risikofaktorer som mobbing, mistriivsel, problematferd og dårlig lærer-elevrelasjon er eksempler på hvordan beskyttelse kan komme til uttrykk i skolen. Behovet for beskyttelse kan også manifestere seg i situasjoner der skolen rammes av kriser og alvorlige hendelser. En krise kan defineres som en overveldende hendelse eller situasjon som rammer noe eller noen, og der eksisterende mestringsstrategier i mer eller mindre grad ikke er nok til å håndtere problemet (Raundalen og Schultz, 2006). I skolesammenheng kan en krise oppstå som et resultat av en uforutsett hendelse som skjer for eksempel i klasserommet eller på skolens område. Det kan være plutselige og uventete nødsituasjoner som forstyrrer, avbryter det pedagogiske arbeidet og som fører til uro, ustabilitet og stress både hos elever og ansatte (Dyregrov, 2008).

Kriser kan til enhver tid ramme skoler og påvirke elever, klasser, skoleansatte og skolen som organisasjon. Det kan være alt fra vold, mobbing og sykdom til større katastrofer som utspiller seg i lokalmiljøet eller globalt. Det er viktig at alle skoler er forberedt på og i stand til å møte ulike typer kriser og nødsituasjoner (Olinger, Metallo, Byrd, Erickson og Gresham, 2017; Jimerson, Brock og Pletcher, 2005). Planer, øvelser og strategier for å håndtere ulike kriser, er vesentlig for skolens beredskap (*school preparedness*). Gjeldende statslover krever allerede visse typer øvelser (for eksempel brannøvelser) og mange skoler har også begynt å

gjennomføre et mye bredere spekter av kriseøvelser som en del deres beredskapsplan. Utdanningsdirektoratet har i samarbeid med politiet utviklet en veileder kalt: *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner – Veiledning i beredskapssituasjoner*. Utdanningsdirektoratet. (2016). Den er ment til å gi kommuner, pedagoger og ansatte i utdanningsinstitusjoner kunnskap og råd om hvordan en kan utvikle en god beredskapsplan. En beredskapsplan kan bidra til å gi elever og skoleansatte en trygghet i hverdagen, og ved å trene og diskutere håndtering av ulike kriser og hendelser, vil det bidra til økt kompetanse og bevissthet på dette området. Hvilken type øvelser som utføres og hvordan dette gjøres er kritisk for både effektivitet og forebygging, da kriser og dramatiske hendelser kan forårsake stor skade og føre til alvorlige ettervirkninger for elever og ansatte (Dyregrov, 2008).

Tabell 2.3 Eksempler på kriser og alvorlige hendelser som kan oppstå i og utenfor skolen

I SKOLEN	UTENFOR SKOLEN
<ul style="list-style-type: none"> • Voldsepisoder mellom elever, eller mellom elev og lærer (det kan dreie seg om bruk av fysisk eller psykisk vold) • Mobbing • Seksuelle overgrep begått av en voksen eller av medelev • Ulykker på skolens område der elever kommer til skade • Dødsfall på skolens område (eller i forbindelse med tur og utflukter) • Helserelaterte hendelser som inntreffer på skolen (eksempelvis akutt sykdom, astmaanfall, epileptiskanfall o.l.) • Bombetrussel • Skoleskyting, bruk av våpen på skolens område • Naturrelaterte katastrofer 	<ul style="list-style-type: none"> • Vold, overgrep eller rusproblemer i familien • Ulykker (brann, trafikkulykke, fallulykke) • Dødsfall i familien (en elevs forelder eller søsken dør) • Elev omkommer i en ulykke eller som følge av sykdom • Alvorlig hendelse som inntreffer utenfor skolen (eksempelvis selvmord eller selvmordsforsøk, drap, innbrudd, kriminell aktivitet o.l.) • Separasjon, skilsmisse, relasjonsbrudd • Arbeidsløshet og økonomiske kriser i familien • Elever med forelder i fengsel • Elever som har flyktet fra krigs- eller konfliktområder • Plutselig dødsfall blant lærerne, eller andre kriser i skoleansattes privatliv • Naturrelaterte katastrofer

(Dyregrov, 2008; Rossen og Hull, 2013; Raundalen og Schultz, 2006)

2.4 Pedagogiske konsekvenser av kriser og traumer

Traume beskrives som en følelsesmessig respons på en forferdelig hendelse (American Psychiatric Association, 2000). Sjokk og fornektelse er eksempler på slike reaksjoner. Disse reaksjonene kan være kortsiktig eller langsiktig, hvilket er tilfellet i post-traumatisk lidelse (PTSD). Selvet ordet traume ble først brukt innenfor medisin for å skille mellom sykdom og fysiske skader på kroppen. Videre ble begrepet adoptert av krisepsykologien, der det ble anvendt i relasjon til psykisk helse og sterke inntrykk, stimuli som hadde en negativ effekt på en persons mentale tilstand og fungering (Raundalen og Schultz, 2006). Ordet traume betyr og sikter altså til *skade*. Dette er en interessant opplysning, da beskyttelse defineres som «å verne mot skade og overlast». En kan dermed si at arbeidet med å forebygge, ivareta og hjelpe elever i skolen som har opplevd traumatiske hendelser, handler også om *beskyttelse*. Beskyttelse kan i den forlengelse derfor knyttes til begreper som traumeforståelse, traumeteori, krisepsykologi og krisepedagogikk.

Kriser forbindes ofte med traumatiske opplevelser som kan ha en negativ innvirkning på en persons psykiske og fysiske helse. Det er en vanlig oppfatning at traumer kommer av at noen har blitt utsatt for en svært rystende, voldsom og skremmende hendelse. Men mange barn og unge kan også oppleve traumer ved at de i over lengre perioder eksponeres for rusmisbruk, omsorgssvikt, hjemløshet, forelder med psykiske lidelse eller vold i hjemmet (Raundalen og Schultz, 2006; Rossen og Hull, 2013). Barn og unge kan oppleve traumer på mange måter, og slike erfaringer utgjør betydelige risikofaktorer som kan resultere i dårlig helse, lave akademiske prestasjoner og redusert livskvalitet. Traumer kan endre funksjoner i hjernen, påvirke læringsevne, emosjonsregulering og føre til atferds- og relasjonsproblemer, både hos voksne og barn (Blaustein, 2013; Hertel og Johnson, 2013).

Dyregrov (2004) skriver at “memory and concentration, so necessary in learning situations, are negatively affected by traumatic situations.” Traumer har reelle og varige effekter på hjernen, derfor er det vesentlig å bli bevisst på disse prosessene og de pedagogiske konsekvensene som følger av traumer og kriser, slik at en kan bedre forstå, møte og hjelpe elever som sliter. Traumeforebygging og tiltak rettet inn mot sårbare elever må være nært knyttet til det pedagogiske opplegget i skolen, mener Raundalen og Schultz (2006), som står bak faget *krisepedagogikk*. Krisepedagogikk omfatter kunnskap og teorier knyttet til traumer og kriser, og implikasjoner dette kan ha for elevers læring, klassemiljø og skolen som helhet. Det er også utarbeidet metoder og tiltak som har som mål å avdekke og forebygge negativ

utvikling, og å støtte opp om elever og ansatte, skolen og hjemmet.

2.4.1 Teaching in the Age of Adversity

Som nevnt er det mange måter en kan oppleve en krise eller noe traumatisk. Men det er også en kjensgjerning at en behøver ikke selv å være direkte rammet av traumet for at det skal kunne si å ha påvirket en negativt. I enkelte tilfeller kan bare det å være vitne til at noen som står en nær utsettes for fare eller at vedkommende har det vanskelig og vondt, være nok til å utløse reaksjoner som forbindes med traumatiske inntrykk. Dette kalles for sekundærtraume (*vicarious trauma*), og er noe profesjonelle i utdanningssektor, og ikke minst i helse- og omsorgsyrker, særlig er utsatt for (Hertel og Johnson, 2013; Harrison og Westwood, 2009; (Rothschild og Rand, 2006). Sekundærtraume er knyttet til stress som følger av å være vitne til eller å lære eller høre om den annens traumatiske erfaringer direkte eller indirekte. Sekundærtraume kan spesielt utvikles når en daglig omgås sårbare og pleietrengende personer, eller dersom en hjelper eller ønsker å hjelpe et annet menneske som har blitt direkte berørt av en tragisk hendelse. I skolesammenheng kan dette gjelde ansatte som arbeider med traumatiserte barn og unge, elever som sliter psykisk eller som har det vanskelig hjemme (Hertel og Johnson, 2013).

Pedagoger i skolen gir daglig omsorg og støtte til sine elever, og særlig når noe kritisk og alarmerende har oppstått. Ofte kan omsorgen og arbeidet de gjør gå langt utover deres kompetanse og handlingsrom, hvilket gjør det krevende både fysisk og mentalt å stå i en slik rolle over lengre tid. Pedagoger trenger derfor også hjelp og støtte til å gjøre den jobben de gjør, og de må lære seg å ta vare på sine egne behov, da de er i risiko for stressrelaterte plager og utbrenthet. Det kan være vanskelig for ansatte i skolen å prioritere egenomsorg (*self-care*) i en hektisk hverdag, men dette er særdeles viktig med hensyn til deres egen helse og for elevenes trivsel og læring (Hertel og Johnson, 2013; Dyregrov og Mitchell, 1992). På samme måte som at en elev ikke kan lære hvis han er redd eller traumatisert, kan ikke en pedagog undervise optimalt hvis hun er utbrent og emosjonelt overbelastet. Tilsatte i skolen har av den grunn også et behov for å beskytte seg selv, beskytte seg selv mot fysisk skade og mot stress og overlast.

Teaching in the Age of Adversity er hentet fra boken til Nordtveit (2016) «*Schools as Protection? Reinventing Education in Contexts of Adversity*». Med dette sikter han til en tilværelse der pedagoger må håndtere og møte et bredt spekter av utfordringer i profesjonen. Eksempler på slike utfordringer er kriser som oppstår på skolen eller som elever bærer med

seg hjemmefra. Det kan også dreie seg om personlige kriser i læreres privatliv, eller at lærere selv kommer til skade på arbeidsplassen, hvilket kan skyldes en ulykke eller noe mer traumatisk som å skjerme sine elever fra en bevæpnet person på skolens område ...

Det er tydelig at ansatte i skolen trenger hjelp, kunnskap og kompetanse til å møte og støtte elever som sliter og som er i krise, elever som utsettes for vold og overgrep, eller som har opplevd tap av et familiemedlem. Det trengs kunnskap og kompetanse til å håndtere ulike situasjoner i skolen som for eksempel utagerende atferd og vold mot lærere (Skåland, 2016a). Samtidig ser vi at skolepersonell står i en utsatt posisjon: kriser og alvorlige hendelser kan som sagt ramme de ansatte direkte, om det så er på jobben eller i privatlivet; i tillegg kan arbeid med traumatiserte og sårbare barn være krevende både fysisk og mentalt, og innebære stress og sekundærtraumatisering. Derfor blir begreper som egenomsorg (*self-care*) og selvbeskyttelse (*self-protection*) sentrale og relevante i en slik kontekst.

2.5 Avsluttende kommentarer

Pedagogikk er mangfoldig og kan knyttes til en rekke fagdisipliner og diskurser, i tillegg så vil utdanningsprogram, formål, læreplan og kontekst også være med på å prege undervisningsinnholdet og det pedagogiske arbeidet rundt. På den måten kan en støtte på begreper og ordkombinasjoner som militærpedagogikk, fredspedagogikk (*peace education*), barnevernspedagogikk, helsefagpedagogikk, mediedanning og mediepedagogikk – til og med de *Undertryktes Pedagogikk* (etter Paolo Freires kjente bok). I denne avhandlingen er det satt fokus på begrepet beskyttelse satt i sammenheng med pedagogikk. Spørsmålet blir derved om pedagogikk handler om beskyttelse? Eller formulert på en annen måte: Er beskyttelse også en del av pedagogens virke?

Dersom en går ut fra at det i rollen og samfunnsoppdraget til pedagogene i det gamle Hellas lå en forventning om at barnet de var satt til å ledsage til skolen skulle også beskyttes og tas ansvar for i foreldrenes sted (van Manen, 2016), så kan en begynne å stille spørsmål som: hva var grunnen til at denne praksisen ble etablert? hvilke farer og scenarier var det meningen at slaven skulle være en forsikring, et vern mot? Hva måtte barnet beskyttes mot?

Liknende spørsmål kan stilles i relasjon til pedagogens rolle i det 21. århundret. Hvis beskyttelse handler om å verne noe eller noen mot skade og overlast, må vi spørre oss hvem (eller hva) er det som trenger beskyttelse og hvem (eller hva) er det som skal gi, tilby, tilrettelegge for dette? Hva må det vernes mot og hvorfor? Hvor eller i hvilken kontekst

utspiller dette seg?

I innledningen (kapittel 1) ble det spekulert og argumentert for at pedagogikk og pedagogisk virksomhet også kan handle om beskyttelse. Et slikt perspektiv innebærer at pedagoger også kan betraktes som beskyttere, i tillegg til å være oppdragere, undervisere, omsorgsgivere, profesjonsutøvere, (klasse)ledere og mer til. Nå representerer dette ingen drastisk endring av oppfatningen vi har av lærere, rektorer, undervisningsinspektører, spesialpedagoger og andre relevante aktører i utdanningssektor, da beskyttelse er noe som allerede er tilstede i arbeidet de gjør, hvilket det argumenteres for i denne studien. Det er noe som, i likhet med flere andre fenomener, bunner i prosesser og spontane reaksjoner som oppstår i sosiale kontekster, i relasjonene mellom mennesker, mellom mor og barn, mellom elev og pedagog.

Så med hensyn til spørsmålet om hvem det er som gir beskyttelse, blir svaret i denne sammenhengen pedagogen. Den lærende blir i så måte sett på som mottaker, altså som den som pedagogen har ansvar for og skal ta vare på. I hvor stor grad denne dynamikken finner sted, er avhengig av konteksten og de krav og forventninger knyttet til partene som er involvert. I denne studien forskes det på grunnskolen og aspekter relatert til beskyttelsesbegrepet innenfor denne konteksten, diskursen. Og når en skal prøve å svare på hva det er i denne sammenhengen som pedagogen må beskytte den lærende mot, ender en fort opp med en lang liste med faktorer som kan innebære risiko. I kapittel 2 er det fremstilt noen eksempler og begreper som kan hjelpe oss å danne et bilde av hva som kan gjemme seg og true selv i det nære og kjente. Vi har sett at det finnes faktorer som kan føre til negativ utvikling hos mennesker, såkalte risikofaktorer, og at skolen, ansatte og andre aktører i elevens nettverk kan medvirke til å forebygge slike tendenser, ved at de kan representere en beskyttelsesfaktor overfor barn og unge. Videre har vi sett at vernet av elever gjør seg spesielt gjeldende når det oppstår kriser og uforutsette hendelser i skolen, og de konsekvenser dette kan få for elevens læring og psykiske helse.

Det er tydelig at beskyttelsesbegrepet berøres og kommer fram på så mange forskjellige måter i pedagogiske kontekster, hvilket gir grunnlag til å utforske og stille spørsmål om beskyttelse også er en del av pedagogens rolle. I neste kapittel (3.0) redegjøres det for tre teoretiske begreper, henholdsvis omsorg, empati og ansvar. Begrepene brukes mye innenfor pedagogisk diskurs og er blitt gjort mye forskning på, i motsetning til beskyttelse. Disse etiske begrepene er nært knyttet til pedagogiske verdier og praksis, og til det mellommenneskelige. Derfor kan de også bidra til å støtte opp under dette beskyttelsesperspektivet som fremmes i denne studien.

3.0 TEORETISK INNRAMMING

Det foreligger svært lite teori og forskning der beskyttelsesbegrepet står i fokus som fenomen, som et eget forskningsfelt. Av den grunn gjøres det nytte av andre begreper som kan relateres til beskyttelse og til konteksten som det forskes på i denne studien. Begrepene som er valgt ut her gjelder omsorg, empati og ansvar.

3.1 Omsorg (caring)

Som mennesker er vi tilbøyelige til å ville beskytte det som har en betydning for oss, det vi bryr oss om eller har omsorg for (Noddings, 2013). En kan si at vi bryr oss om det vi vil beskytte, og vi beskytter det vi bryr oss om. Det kan dreie seg om familiemedlemmer, venner, et arvestykke, en truet dyreart, en hemmelig oppskrift ... eller oss selv. Ordene *omsorg* og *beskyttelse* dukker ofte opp sammen i litteraturen, et eksempel på dette kan vi hente fra FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 3:

1. Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.
2. Partene påtar seg å sikre barnet den *beskyttelse* og *omsorg* som er nødvendig for barnets trivsel, idet det tas hensyn til rettighetene og forpliktelsene til barnets foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som har det juridiske *ansvaret* for ham eller henne, og skal treffe alle egnede, lovgivningsmessige og administrative tiltak for dette formål.
3. Partene skal sikre at de institusjoner og tjenester som har *ansvaret* for barns *omsorg* eller *beskyttelse*, retter seg etter de standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn.

(Regjeringen, 2004; United Nations Human Rights, 1990, min vektlegging)

Begrepene omsorg og beskyttelse er nært beslektet. Beskyttelse betyr *å verne mot skade og overlast*. Omsorg handler om *å sørge for, å ta vare på, å ta seg av noe eller noen, å tilse og hjelpe* (Det Norske Akademis Ordbok, 2017; Bokmålsordboka, 2017). Omsorg har alltid funnet sted mellom mennesker, det er et fundament i alle menneskers liv, spesielt i nære relasjoner der en kjenner hverandre og har tilknytning til hverandre. Et eksempel er omsorgen

som foreldre har og viser i forhold til sine barn. Hvis en drar omsorg for noen bryr en seg om dem og viser interesse for vedkommendes ve og vel. Det er en vesentlig forutsetning at omsorgen bunner i et ærlig og oppriktig ønske om å hjelpe den annen, og ikke er et forsøk på å fremheve seg selv eller å skaffe seg fordeler (Noddings, 2013).

Omsorg spiller også en viktig rolle i arbeidet i skolen. Barn tilbringer mye av sin barndom i barnehage og utdanningsinstitusjoner, og i løpet av deres oppvekst bruker de mer tid sammen med pedagoger enn med sine egne foreldre (Tholin, 2003). Omsorg er av den grunn også knyttet til læring og pedagogisk arbeid i skolen. Det å ha en varm og omsorgsfull relasjon til sin lærer, kan ha stor innvirkning på elevenes læring og trivsel (Teven og McCroskey, 1997). En omsorgsfull lærer kan gjøre skoleopplevelsen til noe positivt og meningsfullt, hvilket er særlig viktig når det gjelder sårbare barn og unge som trenger gode og trygge forbilder i deres liv. Forskning har også vist at elever som har en god omsorgsrelasjon til sin lærer, presterer bedre akademisk og viser større grad av prososial atferd overfor andre (Lumpkin, 2007; Noddings, 2006).

Omsorgsarbeid i skolen er krevende og utfordrende på mange områder, og hvordan pedagogene møter disse utfordringene på er av stor betydning for læring, trivsel og utvikling. I boken «*Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*», skriver den amerikanske pedagogen og filosofen Nel Noddings om omsorgsetikk og relasjonen mellom omsorgsgiver (*the one-caring*) og omsorgsmottaker (*the cared-for*). I denne dynamikken blir gjensidighet (*reciprocity*) et nøkkelbegrep. Omsorgsgiveren ser og møter den annen som et subjekt, og omsorgsmottakeren bidrar i relasjonen ved å svare og anerkjenne omsorgen hun blir vist. Noddings presiserer at gjensidighet ikke innebærer noe krav eller forventning om gjengjeldelse eller taknemlighet. Omsorgen skal være som en ubetinget gave. Gjensidigheten kommer derved til uttrykk ved at omsorgsmottaker oppfatter og tar imot gaven hun har fått uten forbehold (Noddings, 2013).

Når Noddings taler om omsorgsrelasjonen, sikter hun altså til forholdet mellom omsorgsgiver og omsorgsmottaker, det kan eksempelvis være forelder/barn eller pedagog/elev. Ifølge Noddings må 5 kriterier oppfylles for at samhandlingen kan karakteriseres som en omsorgsrelasjon:

1) Omsorgsgiver må vise stor grad av interesse og oppmerksomhet overfor omsorgsmottaker. Dette kaller hun for *engrossment*, hvilket kan oversettes til “oppslukthet” eller “full oppmerksomhet” på norsk

- 2) Det må gjøres en motivasjonell forskyvning (*motivational displacement*) fra egeninteresse til empati og omtanke for omsorgsmottakers velferd
- 3) Omsorgsgiver *handler* på en måte som er ment til å ha en positiv innvirkning på den annen
- 4) Omsorgsmottaker oppfatter at omsorgsgiveren er genuin og autentisk i sine handlinger
- 5) Omsorgsmottaker imøtekommer og anerkjenner omsorgen (gaven) og omsorgsgiveren med varme og åpenhet

(Noddings, 2013; Tholin, 2003; Bergman, 2004; Owens og Ennis, 2005; Øksnes og Steinsholt, 2007)

3.1.1 Omsorgsgiveren (*the one-caring*)

Ut ifra de fem overnevnte kriteriene kan en se at omsorg, slik Noddings forklarer det, er mer enn bare å gjøre gode gjerninger. Omsorg er å handle på vegne av den annen, og for at omsorgen skal oppfattes som ekte må omsorgsgiveren være i stand til å tre ut av sin egen referanseramme og inn i den annens, hvilket kan ses på som en bevisst og følelsesmessig aktivitet (Noddings, 2013; Tholin, 2003). Når vi bryr oss eller drar omsorg for noen, tar vi den andres perspektiv og følelsesliv på alvor, vår oppmerksomhet er rettet mot den andre og ikke oss selv. Omsorgsmottakeren vies full oppmerksomhet, og dette innebærer at en ikke er selektiv overfor hva vedkommende føler og uttrykker, og at en klarer å sette til side egne interesser og fordommer. Motivasjonen for å yte omsorg må dreie seg rundt den annens velferd og beskyttelse (Øksnes og Steinsholt, 2007).

Omsorgsgiverens handlinger tar utgangspunkt i den andres ønsker og behov, og preges av selve konteksten interaksjonen foregår i. En handler altså på vegne av en bestemt person i en bestemt setting, av den grunn kan også handlingsmønstrene variere (Tholin, 2003). Noddings mener at det er det ekte og autentiske i situasjonen og i omsorgsrelasjonen, som skal motivere enhver handling, ikke ferdige regler og eksterne direktiver. Omsorg er derfor dypt knyttet til følelser, moral og etikk (Noddings, 2013; Bergman, 2004).

For å kunne sette seg inn i den annens situasjon og forsøke å forstå vedkommendes virkelighet og livsverden, må omsorgsgiveren, pedagogen være åpen, forståelsesfull og mottakelig overfor den annen, overfor eleven. Hun må være imøtekommende og oppmerksom for hva eleven føler og forsøker å uttrykke. Eleven er i fokus og pedagogen må hele tiden

være tilstede og tilgjengelig for omsorgsmottakeren, og hun må i tillegg reflektere over hvordan samhandlingen oppleves fra elevens perspektiv (Noddings, 2013; Øksnes og Steinsholt, 2007).

3.1.2 Omsorgsmottakeren (*the cared-for*)

Gjensidighet (*reciprocity*) er et sentralt begrep i Noddings omsorgsteori. Dette innebærer som nevnt at begge partene samhandler og bidrar i omsorgsrelasjonen ved at den ene yter omsorg uten forbehold, og den annen tar imot og anerkjenner den gaven som er blitt gitt dem.

Noddings er mest opptatt av omsorgsrelasjoner der forholdet kjennetegnes av å være asymmetriske, eksempelvis forelder/barn, eller pedagog/elev. Men selv om relasjonen er asymmetrisk, betyr det ikke at den ene er passiv. Ettersom Noddings vektlegger gjensidighet, har mottakeren også en mulighet til å påvirke og definere samspillet. Eleven er aktiv og deltakende. Han er, i likhet med pedagogen, et subjekt. Noddings syn på omsorg bryter med den tradisjonelle oppfatningen der omsorg anses som noe gitt til passive hjelpetrequende. Hun har et mer dynamisk syn på dette forholdet og løfter frem omsorgsmottakerens perspektiv:

“The one cared-for sees the concern, delight, or interest in the eyes of the one-caring and feels her warmth in both verbal and body language. To the cared for no act in his behalf is quite as important or influential as the attitude of the one-caring. A major act done grudgingly may be accepted graciously on the surface but resented deeply inwardly, whereas a small act performed generously may be accepted nonchalantly but appreciated inwardly. When the attitude of the one-caring bespeaks caring, the cared-for glows, grows stronger, and feels not so much that he has been given something as that something has been added to him.” (Noddings, 2013, s. 19-20)

Noddings forklarer her at sett fra mottakerens perspektiv er det ingenting som er viktigere for ham enn giverens væremåte, holdning og autenticitet. En handling som utføres halvhjertet, vil ikke ha samme påvirkningskraft på eleven som en handling som kommer av kjærlighet og full oppmerksomhet. Når en handling er genuin og varm, vil eleven vokse og skinne og føle at noe ikke bare er blitt gitt ham, men på en måte også *lagt til* ham (Noddings, 2013).

Omsorgsrelasjonen er avhengig av omsorgsmottaker. Ifølge Noddings vil omsorgsrelasjonen fullføres, fullbyrdes ved at omsorgsmottaker oppfatter og *anerkjenner omsorgen som omsorg*. Elevens bidrag skjer ved at han responderer på omsorgen, verbalt eller med kroppsspråket, og anerkjenner omsorgen som omsorg. Dette tegnet, denne aksepten, blir det som pedagogen kan ta imot og få i gave fra eleven (Noddings, 2013; Øksnes og Steinsholt, 2007).

3.2 Empati (*empathy*)

Omsorgsbegrepet har et element av kjærlighet i seg, da omsorgsfulle handlinger gjenspeiler medfølelse og solidaritet. Alt dette krever en evne til innlevelse ... til *empati*.

Empati er å kunne leve seg inn i den annens tanker og følelser. Det er å kunne sette seg inn i hvordan andre mennesker opplever deres situasjon og virkelighet, samtidig som en må kunne klare å skille ens egne tanker og emosjoner fra den andres (Røkenes og Hanssen, 2012; de Vignemont og Singer, 2006). Dette er en noe forenklet forklaring på et begrep som er mye omdiskutert og lar seg vanskelig avgrenses. Selve ordet *empati* har en relativt kort bakgrunns historie: *Einfühlung* ("innlevelse") ble først brukt i 1873 innenfor estetisk filosofi av filosofen Robert Vischer. Deretter ble det lånt av psykologen Theodor Lipps, som introduserte *Einfühlung* innenfor det sosialkognitive feltet, der han brukte det til å beskrive menneskets grunnleggende evne til å forstå og forholde seg til andre mennesker. Så når den amerikanske psykologen Edward Titchner oversatte det tyske ordet *Einfühlung* til *empati*, var det Lipps definisjon han først baserte seg på da han lanserte empatibegrepet under et foredrag han holdt i 1909. Konseptet *empati* har derfor røtter i filosofien, men bare noen tiår etterpå ble det raskt adoptert og spredt innenfor psykologifeltet og videre til andre vitenskapsområder (Zahavi, 2014a; Zahavi, 2014b).

I de senere årene har det vært et oppsving og økt interesse for *empati* og andre evner og egenskaper forbundet med prososial atferd og hvordan disse *gode englene* i menneskets natur har utviklet seg gjennom evolusjon. Derfor kunngjør den fremtredende primatologen Frans de Waal, forfatter av boken «*The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society*», at vi lever i en *empatiens* tidsalder (de Waal, 2009). Nevrologer, hjerneforskere, primatologer og evolusjonsbiologer har begynt å identifisere de evolusjonære og nevrologiske røttene til prososiale emosjoner og handlinger. Forskning viser nemlig at mennesker har en medfødt kapasitet til prososial atferd (Decety, 2015; Hein og Singer, 2008; Hoffman, 2000; Mikulincer og Shaver, 2010; Batson, 2011; Hollan, 2012; Decety og Ickes, 2009; Stueber, 2006; Kiverstein, 2015; Abrams, Hogg og Marques, 2005). Men den tilbøyelighet som ligger til grunn for slik atferd kan påvirkes både positivt og negativt av de holdninger og motiver en måtte ha, eller av holdninger og verdier som er dypt forankret i kulturen (Hollan, 2012; de Vignemont og Singer, 2006). Gener, personlighet, relasjoner, sosiale erfaringer i barndommen, kultur og kontekstuelle faktorer kan alle påvirke i hvilken grad menneskelig atferd er *empatisk*, raus og konstruktiv ... eller kynisk, voldelig og destruktiv (Mikulincer og

Shaver, 2010; Hollan, 2012; Zahavi, 2014a).

Denne store interessen for empati innenfor de ulike fagdisiplinene og forskningsområdene, kan også krediteres til oppdagelsen av såkalte speilnevroner (*mirror neurons*), som er nevroner i hjernen som aktiveres når vi er i samspill med andre og som gjør det mulig å føle og oppleve en annens situasjon som om den var ens egen (Zahavi, 2014a; Hollan, 2012; de Vignemont og Singer, 2006; Lamm og Majdandžić, 2015; Alford, 2016). Empati har derved blitt et sentralt fokus for forskere fra en rekke fagområder, inkludert filosofi, medisin, psykoterapi, evolusjonsvitenskap og nevrovitenskap – hvilket kanskje kan også forklare hvorfor begrepet empati er så omdiskutert og vanskelig å definere.

3.2.1 Batson's 8 psykologiske tilstander

Oppdagelsen av disse spesielle speilnevronene i menneskehjernen (og hos andre dyrearter) har ført til at forskere på tvers av fagområder har i tillegg vært nødt til å revurdere hvordan en oppfatter de biologiske, sosiale og erfaringsbaserte mekanismene til grunn for menneskelig sosialitet (sosiabilitet), samhandling og samarbeidsevne (Hollan, 2012). Men som flere forskere påpeker råder det fremdeles en manglende konsensus om betydningen av empati og “(...) there is also no agreement on whether empathy is a single unified phenomenon or rather a multidimensional construct.” (Zahavi, 2012). Er empati et eget fenomen eller består det av flere fenomener, dimensjoner?

Psykologen Daniel Batson hevder at ordet empati kan knyttes til flere forskjellige fenomener. Batson er en av de mest innflytelsesrike forskerne som studerer empati – *empathic concern* (empatisk bekymring) er begrepet han foretrekker – og empatiens rolle i prososial atferd. Han argumenterer for at empati er en naturlig menneskelig kapasitet som bidrar til prososial atferd. Men hvis en skal prøve å forklare hva empati faktisk er, er en nødt til å holde tungen rett i munnen. Batson skiller ikke mellom ulike dimensjoner av begrepet, men identifiserer i stedet 8 ulike forhold som ordet kan kobles til. Disse 8 forholdene – eller *tilstandene* som Batson kaller dem – er ikke “elements, aspects, facets, or components of a single thing that is empathy,” understreker ham. De er i stedet “a conceptually distinct, stand-alone psychological state.” (Batson, 2009, s. 3). Så hver av disse psykologiske tilstandene kan sies å dreie seg om empati, men forskere og teoretikere benytter seg av andre begreper når de taler om disse fenomenene i litteraturen (Batson, 2009). Kapittelet til Batson (fra boken der dette er hentet fra) er derfor titulert: «*These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena*» (Decety og Ickes, 2009).

De 8 psykologiske tilstandene identifisert og definert av Batson (2009, s. 4–8) er som følger:

- 1) å kjenne til en annen persons indre tilstand, inkludert dennes tanker og følelser
- 2) å tilpasse ens egen (kropp)s holdning eller etterlikne de nevralt responsene til en observert annen
- 3) å føle seg slik en annen person føler seg
- 4) å projisere seg selv (intuitivt) inn i den andres situasjon
- 5) å forestille seg hvordan en annen person tenker og føler
- 6) å forestille seg hvordan en selv ville tenkt og følt seg i den andres situasjon
- 7) å føle ubehag og bekymring (stress) når en er vitne til en annen persons lidelse
- 8) å føle for en annen person som lider

Den første psykologiske tilstanden (1) er en kognitiv tilstand (Batson, 2009). Det kan for eksempel relateres til en pedagog som vurderer, reflekterer og klarer å tolke og forstå hva en elev tenker eller føler i en gitt situasjon. Dette kan komme av nær observasjon og analyse av situasjonen og subjektet, eller enkelt og greit ved å stille eleven relevante spørsmål.

Tilstandene tre, syv og åtte kan betegnes som affektive tilstander, men de er alle forskjellige: I den tredje psykologiske tilstanden (3) opplever pedagogen den samme følelsen som eleven opplever, eller tilnærmet likedan; i den syvende tilstanden (7) føler pedagogen et ubehag når eleven har det vondt, men hun opplever ikke den samme følelsen som barnet gjør; og i den åttende tilstanden (8) føler og opplever pedagogen bekymring for eleven. Batson kaller dette for *empathic concern* (empatisk bekymring). Det er en følelsesmessig, affektiv tilstand hos pedagogen, men kan ikke sies å være det samme som elevens følelser.

De psykologiske tilstandene fire, fem og seks er imaginære tilstander (*imaginative states*), i den forstand at en benytter seg av fantasien. I den fjerde tilstanden (4) kan vi si at pedagogen forsøker å forestille seg hvordan det ville vært å være i den samme situasjonen som eleven er i. I den femte tilstanden (5) forestiller pedagogen hvordan det er å være eleven i en gitt situasjonen og hva eleven eventuelt måtte tenke og føle. I den sjette tilstanden (6) forestiller pedagogen hva hun *selv* ville tenkt og følt dersom hun var i elevens situasjon.

Hver av disse psykologiske tilstandene (4, 5 og 6) involverer evne til fantasi, men det som forestilles kan variere og er avhengig av konteksten som selve interaksjonen foregår i (Batson, 2009).

Den andre tilstanden er en mimetisk tilstand. I denne tilstanden (2) imiterer, tilpasser

pedagogen sin respons på en måte som samsvarer (i mer eller mindre grad) med elevens atferd eller emosjonelle tilstand. Mekanismen eller prosessen bakenfor dette kan være nevralt eller basert på atferd. Atferdsmessig kan pedagogen for eksempel etterlikne elevens ansiktsuttrykk eller kroppsspråk. Nevralt sikter til når pedagogen oppfatter studenten i en bestemt situasjon og hennes nevralt tilstand automatisk innstiller og tilpasser seg elevens nevralt (mentale) tilstand. I begge tilfellene, atferdsmessig eller nevralt, så er ikke pedagogen nødvendigvis bevisst på at hennes respons er en form for imitasjon.

Ifølge Batson (2009) kan alle disse 8 psykologiske tilstandene forbindes med ordet empati. Empati knyttes til flere ulike psykologiske og sosiale fenomener, derfor er det et behov for en bredere og utvidet forståelse av betydningen av empatibegrepet.

3.3 Ansvar

“The slave, or pedagogue was there *in loco parentis*.” skriver van Manen (2016, s. 37). *In loco parentis*. *Iforeldrenes sted*. Pedagogen i det gamle Hellas hadde ansvaret for barnet når foreldrene ikke var tilstede, som for eksempel på skoleveien. Pedagogen skulle i tillegg passe på barnet, ta vare på ham og bidra til hans opplæring ved å lære ham elementære ferdigheter og kunnskaper (Gastambide-Fernández og Matute, 2014; van Manen, 2016; Roberts og Steiner, 2010). Begrepet ansvar (*responsibility*) kan da på bakgrunn av dette også kobles til beskyttelse og omsorg, og til pedagogisk virksomhet i skolen. Dagens pedagoger har et særlig ansvar i samfunnet og spiller en viktig rolle i oppdragelsen, opplæringen og sosialiseringen av befolkningen (Bergem, 2014; Olsen og skogen, 2014; Myhre, 1994). Aspekter ved dette ansvaret er definert og beskrevet i dokumenter som Barnekonvensjonen (United Nations Human Rights, 1990), opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, (2016).

Ansvarsbegrepet kan også knyttes til makt, etikk og moral (Bergem, 2014; Lingås, 2011), og til den mellommenneskelige dimensjonen, begreper som den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015) og lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2015) tar stilling til fra et pedagogisk perspektiv. Ansvar handler om en (moralsk, økonomisk eller juridisk) forpliktelse og skyldighet overfor egen handling ... *en forpliktelse til å stå til rette for noe en har gjort eller forårsaket; en forpliktelse til å sørge for noe eller noen* (Det Norske Akademis Ordbok, 2017; Bokmålsordboka, 2017). Det er vanlig å skille mellom *moralsk* og *juridisk* ansvar, der førstnevnte innebærer “forpliktelsen til å forsvare eller

rettferdiggjøre handlinger under henvisning til en moralsk norm, regel eller autoritet, f.eks. samvittigheten” forklarer Aasland (2011, s. 78). En kan for eksempel påta seg et ansvar eller føle et ansvar for å passe på noen noe eller noen. Den andre formen, rettslig eller juridisk ansvar, vil si “å bære følgene av skadegjørende handlinger eller unlatelser, særlig i form av straff eller erstatningsplikt.” (Aasland et. al., 2011, s. 78).

I boken «*Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk*», redegjør Aasland (2011) i tillegg for to ulike betydninger av ordet ansvar: ansvar som et *begrep* og ansvar som en *erfaring*. Han skriver at ansvar kan være subjektiv og kulturelt relativt, men at den alminnelige oppfatningen av *begrepet* ansvar er at det er noe vi må “forutsette at vi kan dele med andre, for i det hele tatt kunne få et samarbeid til å fungere.” Aasland et. al., 2011, s. 78). Den andre betydningen av ordet, ansvar som en *erfaring*, innebærer ifølge ham at ansvar er noe allmenmenneskelig, og ikke noe vi gjør individuelt. Her støtter Aasland seg til Lévinas, som beskriver ansvar ikke bare som et ord, men som en erfaring, *en følelse som setter seg i magen* – en felles forståelse av forventning og respons mellom mennesker i møte, ansikt til ansikt (Aasland et. al., 2011; Lévinas, 1993). Dette kan minne om Løgstrups etiske fordring: en *taus fordring* som vekkes i oss i møte med den andre og som (på)kaller oss til å handle, tilskynder oss til å respondere og imøtekomme den annen (Løgstrup, 1962). Ansvar kan også knyttes til begrepene autonomi og agency. *Autonomi* handler om frihet, selvbestemmelse, myndighet, menneskerettigheter, fri vilje og uavhengighet (Korsgaard og Løvlie). Begrepet *agency* sikter til “individuell mening, intensjoner og fornuftstyrt handling.” (Bø og Schifloe, 2009, s. 50). Burr (2015) knytter begrepet til også å gjelde det å kunne ta valg og forandre og påvirke omgivelsene våre: “We have agency, the capacity to make a difference, to make choices” (Burr, 2015, s. 109).

3.3.1 Responsibility kontra Accountability

Englund og Solbrekke (2011) skriver at ansvar (*responsibility*) er en moralsk forpliktelse som påtas av noen eller som bevilges, tildeles vedkommende med en forventning om at det skal brukes hensiktsmessig overfor andre (Englund og Solbrekke, 2011). Det engelske ordet *responsibility* kan dermed knyttes til moralsk ansvar. Når det gjelder juridisk ansvar, bruker Englund og Solbrekke begrepet *accountability*, som sikter til ansvarlighet, ansvarliggjøring og ens økonomiske eller juridiske forpliktelse til å kunne stå til rette for, stå inne for og svare for sine handlinger overfor andre og samfunnet. Ifølge Kelchtermans (2011) har *accountability*-perspektivet vunnet mye terreng innenfor pedagogisk diskurs og utdanningspolitikk.

“This economic, contractual relationship is reflected in a particular sense of the concept ‘accountability’ that has widely spread in educational discourse and practices: teachers and schools have to account for their professional practice by showing that they indeed produced the outcomes that were demanded by the predefined goals or standards. It appears that accountability in this economic and technical sense has come to dominate or even replace the meaning of the traditional educational concept of responsibility.” (Kelchtermans, 2011, s. 113).

Slik Keltchermans påpeker byr accountability på et problem hva gjelder pedagogers rolle og virksomhet i skolen. Det oppstår en konflikt der det på den ene siden er et jagg mot å tilfredsstille myndighetenes krav og forventinger om å produsere resultater, huke av alle (del)målene og å skåre høyt på nasjonale og internasjonale komparative tester og standarder. Mens på den andre siden skal pedagoger samtidig legge til rette for et inkluderende og omsorgsfullt læringsmiljø for elevene. Accountability fremmer et fokus på måloppnåelse, rapportering og vurdering av elevresultater, hvilket tar opp det meste av skoleansattes tid og ressurser, og tar oppmerksomheten vekk fra relasjonelle aspekter og de positive, uante mulighetene som kan finne sted i klasseromsundervisningen (Hopmann, 2010).

Moralsk ansvar henger altså sammen med responsibility, og juridisk/økonomisk ansvar er knyttet til accountability. Disse to engelske ordene forbindes også med det som i litteraturen kalles *professional responsibility*, profesjonelt ansvar (Sugrue og Solbrekke, 2011; Mitchell og Ream, 2015; Lenk, 2007). Profesjonelt ansvar innebærer en forpliktelse med hensyn til faglig og skjønnsmessig profesjonsutøvelse, der det forventes og kreves at en baserer sine vurderinger og handlinger på vitenskapelig, evidensbasert kunnskap og profesjonsetikk. (Sugrue og Solbrekke, 2011). Profesjonelt ansvar er relatert til den maktposisjon og samfunnsmandat som profesjoner har og til den ekspertise, kunnskap og kompetanse som profesjonsutøverne forvalter, fortolker og formidler. Av den grunn er det også et krav om ansvarlighet, da det forventes at profesjonelle skap kunne svare for sine valg og handlinger overfor tjenestemottakerne og samfunnet de må forholde seg til (Englund og Solbrekke, 2011).

I et pedagogisk perspektiv betyr profesjonelt ansvar blant annet at pedagoger og tilsatte i skolesektor påtar seg et ansvar for elevene og deres opplæring og trivsel i skolen. Pedagogen må kunne lytte til og ha kapasitet til å se og møte elevenes faglige og sosiale behov, og hun må kunne svare for de beslutninger, tiltak og handlinger som hun foretar seg (Englund og Solbrekke, 2011). Pedagogers profesjonelle ansvar går også ofte utover de begrensningene som accountability-perspektivet legger føringer for, da skoleansatte må benytte seg av skjønn

i deres praksis, i møte med elever, elevenes foreldre, kollegaer og nærmiljøet. Derfor blir også autonomi et viktig begrep i denne sammenheng (Englund og Solbrekke, 2011).

Pedagoger befinner seg i en situasjon der de har blitt gitt ansvar for elevenes velferd og læringsutvikling, hvilket forutsetter omsorg, oppmerksomhet, tilpasningsdyktighet og pedagogisk kompetanse (Kelchtermans, 2011). Profesjonelt ansvar i skolen er samtidig avhengig av at det er gjensidig tillit og respekt mellom den som tar ansvar for noen og den som blir tatt ansvar for, herunder pedagogen som tar ansvar for den lærende. Tillit til den profesjonelle er en nødvendig del av forholdet mellom profesjoner og samfunnet, mellom skolen og hjemmet, mellom pedagogen og eleven. Som samfunn trenger vi den kompetanse og erfaring som pedagoger besitter, og må derfor ha tillit til at de klarer å forvalte den kunnskapen, makten og det ansvaret (mandatet) de har på en måte som kommer elevene og samfunnet til gode. (Sugrue og Solbrekke, 2011; Olsen og skogen, 2014; Grimen, 2013).

4.0 FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING

4.1 Forskerens forforståelse

Ifølge Gadamer har vi alle en *forståelseshorison*t som sikter til mulighetene våre til å kunne forstå noe, men det er også det blikket, ståstedet vi har og som vi betrakter verden ut ifra (Gustavsson, 2003). Vi har også fordommer og forforståelser som påvirker hvordan vi forholder oss til omgivelsene og det vi tolker. Disse kan være basert på tidligere erfaringer og kunnskaper som vi har knyttet til det som oppfattes og tolkes. Hva gjelder min egen forforståelse, kan det nevnes at jeg lenge har vært opptatt av begreper som sikkerhet, beredskap og krisehåndtering i skolen, men jeg strevde med å klargjøre hva jeg ønsket å fokusere på, og å formulere en tydelig problemstilling som jeg kunne ta utgangspunkt i med hensyn til forskningsprosjektet. Etter å ha tenkt en del og brynt mine tanker på relevante personer i mitt nettverk, klarte jeg endelig å komme frem til det jeg *egentlig* ville skrive om (og som jeg etter flere forsøk hadde prøvd å fange essensen av): nemlig begrepet *beskyttelse*. Jeg ønsker å skrive om beskyttelse.

La oss snakke om beskyttelse!

Dette ble til slutt temaet som jeg skulle basere masteroppgaven min på, der jeg tar for meg begrepet beskyttelse og diskuterer det i relasjon til pedagogikk og pedagogens rolle. Jeg hadde på forhånd ikke så mye kunnskap om beskyttelse annet enn mine egne erfaringer og assosiasjoner til ordet. *Relasjon, empati* og *ansvar*, derimot, er begreper som jeg har blitt kjent med gjennom Bachelor- og Masterstudiet i Pedagogikk ved Universitet i Agder. Men akkurat når det gjelder beskyttelse, har jeg vært nødt til å søke etter informasjon utenfor pensum. Videre må det også tilføyes at jeg har arbeidet en del som lærervikar og assistent ved to barneskoler i Kristiansand kommune, og har på den måten fått kjent på kroppen hvor krevende og givende det kan være å drive pedagogisk arbeid i dagens skoler. Jeg har møtt på mange elever som har forskjellige behov og forutsetninger både faglig og sosialt, og jeg har opplevd utfordrende situasjoner preget av usikkerhet og der bruk av skjønn og refleksivitet har vært vesentlig – med andre ord agere som en *reflekterende praktiker*, for å bruke Schön (2001). Alt dette kan sies å ha påvirket, inspirert meg til å ville begi meg ut på denne reisen inn i det som for er meg er ukjent terreng, med et mål og ønske om å knytte beskyttelse og pedagogikk nærmere sammen.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Forskningsprosjektet har til hensikt å undersøke relasjonen mellom beskyttelse og pedagogikk. Dette gjøres ved å problematisere hvordan pedagogene som deltar i studien forholder seg til beskyttelsesbegrepet relatert til arbeidet de gjør og den virkelighet de praktiserer i, deres livsverden. Fokuset er dermed rettet mot pedagogenes opplevelser og erfaringer i relasjon til tema. En slik vektlegging og innfallsvinkel kan plasseres innenfor et konstruktivistisk paradigme, da konstruktivismen hevder at virkeligheten er noe som konstrueres og skapes av subjekter i sosiale kontekster og praksiser (Guba og Lincoln, 1994). Denne studiens ontologiske utgangspunkt (synet på verden) kan dermed sies å være inspirert av konstruktivismens grunnsyn, fordi jeg som forsker er enig i at måten vi mennesker agerer og responderer på hverandre i sosiale kontekster, er med på å påvirke samspillet og opplevelsen av virkeligheten (Guba og Lincoln, 1994). Det epistemologiske utgangspunktet (synet på kunnskap) innenfor konstruktivismen er at kunnskap innhentes og tolkes ut fra sosiale kontekster. Tilgang til kunnskap vedrørende et fenomen eller problem, kan oppnås ved at forskeren interagerer med deltakerne i forskningsstudien, og dette er også knyttet til metodologi, hvordan en innhenter kunnskap om verden. For å kunne samle data som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det i dette forskningsprosjektet brukt semistrukturert intervju som forskningsmetode.

4.3 Valg av metode

Metode (fra det greske ordet *methodos*) betyr *veien til målet*. Metode vil si den måten en velger å gå frem på for å få svar på en gitt problemstilling eller forskningsspørsmål (Creswell, 2014, 2013; Befring 2015; Postholm, 2005). Valg av metode avhenger av selve problemstillingen, den uavhengige variabelen (hva en er ute etter å få svar på). Ettersom jeg i denne masteroppgaven ønsker å undersøke og innhente kunnskap om hvordan pedagoger oppfatter deres rolle som beskyttere og deres opplevelser og erfaringer relatert til tema, ble det mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativt orientert metode i denne studien, da ved å gjennomføre forskningsintervjuer. En kvalitativ tilnærming lar forskeren utforske fenomener som fra et kvantitativt perspektiv, kan være vanskelige å definere og innhente kunnskap om, da det kan for eksempel dreie seg om følelser, tankeprosesser og subjektive erfaringer (Ryen, 2002; Postholm, 2005). Jeg er ute etter å tolke og forstå pedagogenes livsverden (*lifeworld*) i

forhold til spørsmålet om pedagogikk og pedagogens rolle kan også handle om beskyttelse. Derfor er jeg avhengig av å samle inn data som får frem deres oppfatninger, erfaringer og opplevelser. Forskningsprosjektet er av den grunn en kvalitativ studie der datainnsamling skjer ved å at det gjennomføres *semistrukturerte intervjuer*.

4.3.1 Det semistrukturerte intervjuet

Da det etterspørres informasjon om hvordan pedagogene oppfatter, forholder seg til sin rolle som beskyttere og hvilke pedagogiske og etiske overveielser som ligger til grunn for deres handlinger, gjennomføres det semistrukturerte intervjuer i dette forskningsprosjektet.

Semistrukturert intervju som metode kan beskrives som en særegen form for samtale, på grunn av at forskeren forsøker få informasjon om verden sett fra respondentens perspektiv. Kunnskap produseres sosialt ved at forsker og respondent har en muntlig samtale, der det stilles og besvares spørsmål vedrørende det forskeren har som mål å undersøke. En semistrukturert intervjuformat ble vurdert til å være en egnet metode, da det i kombinasjon med intervjuguide gjør det mulig å holde en struktur under et intervju, men samtidig gir rom for å snakke om intervjupersonens subjektive meninger og erfaringer på en måte som ikke begrenser selve intervjusekvensen (Ryen, 2002).

Målet i et kvalitativt forskningsintervju er å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres subjektive forståelser og opplevelser av deres livsverden. Forskeren intervjuer informanten for å finne ut av og fange opp de tingene som forskeren selv ikke kan observere (Creswell, 2014). Aktiv lytting og å ha en åpen holdning blir i så måte to vesentlige momenter i en intervjusituasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Men det viktigste redskapet en har for i det hele tatt å kunne oppnå dette, er *spørsmålene* som stilles (Creswell, 2014; Befring 2015). Uten de riktige spørsmålene, får en ingen gode og relevante svar. Så for å kunne stille gode spørsmål, er det essensielt at forskeren i forkant setter seg inn i temaet og problemstillingen som skal undersøkes, og opparbeider seg kunnskap og teorier på området. På den måten kan en formulere og stille spørsmål som informanten kan gi relevante og meningsfulle svar til i forhold til det som det forskes på. Dette er noe jeg selv har vært bevisst på, og derfor brukt mye tid til å fordype meg i problemet på forhånd. Men siden jeg ikke fant noen spesifikke teorier om beskyttelse, søkte jeg opp i litteratur som kunne relateres til begrepet jeg fokuserte på. Ved hjelp av søkemotorer som Google Scholar, ORIA og ERIC, fikk jeg tilgang til en mengde forskningslitteratur og kilder som jeg brukte til å strukturere intervjuguiden.

4.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som jeg skulle bruke som veileder. Det var viktig at den gjenspeilte problemstillingen og temaene i oppgaven, så jeg delte den inn i 10 kategorier (jf. vedlegg 1 og 2).

- 1) Generell informasjon
- 2) Motivasjon
- 3) Ansvar
- 4) Omsorg og empati
- 5) Beskyttelse
- 6) Overbeskyttelse
- 7) Beredskap
- 8) Krisehåndtering
- 9) Selvbeskyttelse
- 10) Beskyttelse av kollegaer

Intervjuspørsmålene røpet jeg ikke i forkant av samtalene, da jeg var ute etter spontane svar fra deltakerne. Bakgrunnen for utforming av intervjuguidens struktur og spørsmålene jeg stilte, var dels et resultat av teori og kunnskap jeg på forhånd hadde innhentet, og dels fordi beskyttelse er et så komplekst begrep at jeg var nødt til å adressere flere områder. Jeg endte opp med to intervjuguider, en tilpasset lærer og spesialpedagog og en som var tilpasset rektor og undervisningsinspektør. Intervjuguidene er forholdsvis like, men den sistnevnte inneholder noen punkter som berører skoleledelse. Etersom at jeg er opptatt av å få frem pedagogenes egne erfaringer og tolkninger vedrørende beskyttelsesbegrepet, la jeg i tillegg opp til at de kunne fortelle så mye som mulig, men passet likevel på at det ble gitt noen svar til de ulike områdene.

4.5 Rekruttering og presentasjon av utvalg

Rekruttering av informanter gikk for seg ved at ble gjort et såkalt strategisk utvalg (*purposive sampling*), hvilket vil si at forskeren bevisst etterlyser deltakere som besitter relevant kunnskap og erfaring som er nødvendig for å kunne besvare forskningsprosjektets

problemstilling og forskningsspørsmål (Ringdal, 2014; Creswell, 2014). Da forskningsprosjektet mitt er avgrenset til pedagoger ansatt i grunnskolen, søkte jeg etter nøkkelinformanter som arbeider innenfor dette feltet. En annen begrunnelse for rekruttering av informanter, var at jeg ville få frem ulike perspektiver på beskyttelse. Med dette mener jeg at jeg ønsket å få frem forskjellige erfaringer relatert til praksis og posisjon. Derfor ville jeg hanke inn fire pedagoger i ulike stillinger, henholdsvis rektor, undervisningsinspektør, spesialpedagog og lærer. Jeg var heldig som fikk mulighet til å intervju fire veldig relevante intervjupersoner til dette prosjektet, som hver har mange års arbeidserfaring bak seg med hensyn til rollene de har og hvordan det er å jobbe i skolen. Jeg sendte ut forespørslers om deltakelse til forskningsprosjektet og intervju til hver av dem per e-post (jf. vedlegg 3), og fikk positive svar tilbake fra tre av dem om at de ønsket og hadde anledning til å stille til intervju. Den fjerde, rektoren, kontaktet jeg på telefon etter at det hadde gått en ukes tid og jeg ikke hadde fått en klar tilbakemelding på mail, men dette skyldtes bare at han hadde mye å styre med på det tidspunktet og hadde ikke sett forespørselen. Etter at jeg forklart hvem jeg var og hva henvendelsen gjaldt, svarte han at han kunne intervjues og vi avtalte tidspunkt for et møte.

4.5.1 Utvalget

Utvalget består dermed av relevante nøkkelinformanter (*key informants*): pedagoger som er ansatt i grunnskolen og med ulike stillingstitler. Med hensyn til personvern, har jeg valgt å anonymisere personlige opplysninger og navn i denne studien, og i stedet referere til informantene ved bruk av fiktive navn, herved **Bergljot**, **Aleksander**, **Cassandra** og **Wilhelm**. Informantene er tilsatt ved tre forskjellige skoler på Sørlandet. Jeg refererer ikke til skolene ved navn her, men adresserer dem som **Skole 1**, **Skole 2** og **Skole 3**. Det er verdt å nevne at informantene og jeg ble enige om at jeg ikke skulle oppgi alder, deres arbeidssted per dags dato, og heller ikke hvor lenge de har arbeidet i profesjonen. Dette er på grunn av at opplysningene ikke skal kunne spores tilbake til dem. I tabellen under er det listet detaljer som jeg kan opplyse om.

Tabell 4.5 Deltakerne i studien

NAVN	STILLING	SKOLE
Bergljot (<i>et beskyttende lys</i>)	Undervisningsinspektør	Skole 1– Barneskole (1.-7. trinn)
Cassandra (<i>fra Homers Iliaden: hun forutså Trojas fall, men ble ikke trodd</i>)	Spesialpedagog	Skole 1– Barneskole (1.-7. trinn)
Wilhelm (<i>vilje til å beskytte</i>)	Kontaktlærer på 6. trinn (merk: da intervjuet ble gjennomført)	Skole 3 – Barneskole (1.-7. trinn)
Aleksander (<i>en som forsvarer mennesker</i>)	Rektor	Skole 2 – Barne- og ungdomsskole (1.-10. trinn)

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Deltakerne i denne studien ble intervjuet i perioden mellom 8. mars 2018 og 19. april 2018. Intervjusekvensene med rektoren og undervisningsinspektøren, ble gjort på kontorene deres etter avtale. Jeg intervjuet spesialpedagogen i et grupperom som jeg reserverte på Universitet i Agder, da det var beleilig for begge parter og møtes der. Det siste intervjuet med læreren ble gjennomført hjemme hos ham. Dette syntes å være den enkleste løsningen for ham ettersom han måtte hente i barnehagen og deretter hjem, så jeg ble med på turen.

Før jeg gikk i gang med spørsmål og lydopptak, startet jeg med å minne informantene på hva undersøkelsen gikk ut på og hva jeg var ute etter å undersøke. Videre forklarte jeg at alt av opplysninger skal anonymiseres og notater og lydopptak fra intervjuene skal slettes når prosjektet er slutt. Etter at dette var klart og informantene forstod forholdene, signerte de en samtykkeerklæring, og vi kunne så begynne intervjusamtalen.

4.6.1 Transkribering og analyse

Transkripsjonsprosessen begynte etter det første intervjuet 8. mars 2018 og ble fullført innen 25. april 2018. Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt, og jeg tok med fyllord, latter og enkelte hendelser som var verd å ta med. For å sikre nøyaktighet i transkripsjonen, gjennomgikk jeg hver transkripsjon samtid som jeg lyttet til lydopptakene. Når alle intervjuene var gjennomført og jeg kunne si meg ferdig med transkriberingsarbeidet, begynte jeg prosessen med å lete etter emner (*topics*) og interessante uttalelser som kom frem i hvert intervju. Data ble kodet, kategorisert og organisert i programmet Microsoft OneNote.

Når det gjelder innhenting, behandling og bearbeiding av intervjudata, må det klargjøres her at jeg har vært svært opptatt av å frembringe funn som kan bidra til å gi ny innsikt i beskyttelsesbegrepet og dets betydning og implikasjoner for pedagogikk og pedagogisk virksomhet. Det er til syvende og sist dette som er hensikten, formålet med forskningsprosjektet, og som jeg som forsker hele tiden prøver å forholde meg til (i tillegg til problemstilling og forskningsspørsmål). Derfor må jeg være tydelig på at jeg i analysen av transkripsjonene også har vært veldig selektiv i utvelgelsen av funn og relevante momenter som jeg skal diskutere i neste kapittel (5.0). Dette gjør jeg fordi jeg jakter etter funn som jeg mener kan problematisere saksforholdet og skape debatt, og samtidig åpne opp for nye dimensjoner og tolkninger relatert til beskyttelse og pedagogens rolle, da med utgangspunkt i deltakernes egne beskrivelser av deres livsverden. En slik tilnærming og innstilling med hensyn til innsamling og bearbeiding av data, blir på engelsk kalt for *purposive data making* (Richards, 2005).

4.7 Vitenskapelige krav og kvalitetssikring i kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode skiller seg fra kvantitativ metode ved at den er mer opptatt av å bringe frem egenskapene eller de særegne karaktertrekkene ved et fenomen, eller hos en respondent (Dalland, 2013; Kvale og Brinkmann, 2009). Kvalitativ metode søker følsomhet og dybde og vektlegger at forskeren skal være fleksibel i sin søken etter det særegne hos et utvalg. Kvalitativ metode stiller altså krav til meg som forskeren. I tillegg må jeg gjennom min forskning imøtekomme de grunnleggende, vitenskapelige normene knyttet til forskning og etableringen av ny kunnskap, da særlig empirisk kunnskap. Blant disse normene finner vi for eksempel krav til at:

- “resultatene skal være i overensstemmelse med virkeligheten
- “data skal være systematisk utvalgt
- “data skal brukes nøyaktig
- “resultatene skal være kontrollerbare” (Dalland, 2013, s. 115)

Jeg må gjøres rede for egen forforståelse, metodevalg og metodekritikk (begrensninger ved metoden) og etiske overveielser i forskingsprosessen. I vitenskapelig forskning stilles det altså krav til en bruker relevante kilder og til at de data som en innhenter fra kildene må også være relevante. (Dalland, 2013; Befring, 2015). Dette berører forskningens validitet, som

sikter til informasjon, data eller empiri. Et annet begrep i relasjon til dette, gjelder reliabilitet som sikter til nøyaktighet.

4.7.1 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet knyttes som oftest til den delen av forskningsprosessen som har med datainnsamling å gjøre, altså krav til hvordan en henter informasjon. Validitet (*relevans*) sikter til informasjon, data eller empiri (kunnskap fra det vi kan sanse, erfare og måle) som er aktuelle med hensyn til problemstilling og hva det skal forskes på. Data må være relevante for det en skal undersøke. Dette vil for eksempel si at ved å bruke semistrukturert intervju som metode, må jeg som forsker påse at jeg har funnet relevante intervjupersoner, og at jeg har formulert tydelige spørsmål, slik at svarene som gis tilbake skal kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Det andre begrepet, reliabilitet (*pålitelighet*), dreier seg om metodens nøyaktighet. Dalland skriver at selv om “data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er *pålitelige*.” (Dalland, 2013, s. 120, min vektlegging). Dette innebærer at det ikke holder bare å ha data som er relevant med hensyn til problemstilling, måten data blir innsamlet må være fri for unøyaktigheter, hvilket vil si momenter som kan undergrave forskningens troverdighet og holdbarhet. Dette er noe jeg tidlig tok høyde for i forskningsprosessen, i og med at jeg valgte å bruke semistrukturert intervju som fremgangsmåte og at det i tillegg forelå så lite teori på beskyttelsesbegrepet.

4.8 Etiske vurderinger

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper går ut på at “all deltakelse skal bygge på samtykke, og dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Det er ikke nok å informere. Informasjonen skal være forståelig og forstått, og det skal prosjektansvarlige forsikre seg om.” (Befring, 2015, s. 31). Personvern, anonymitet og taushetsplikt er andre eksempler på viktige forskningsetiske prinsipper (Ringdal, 2014). De etiske begrunnelsene som er gjort i dette forskningsprosjektet, er basert på retningslinjene som Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi har utarbeidet (NESH, 2006). Før jeg gikk i gang med datainnsamling, meldte jeg inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 30 dager i forkant, slik en er forpliktet til å gjøre dersom det skal innhentes personlige og sensitive opplysninger i forskningen. De etiske retningslinjene understreker at der dette er tilfellet, er forskeren nødt til å søke om

godkjenning før det påbegynnes datainnsamling (Ringdal, 2014). Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD 12.02.2018. I søknaden skisserte jeg hva det er jeg skal forske på, utvalget jeg ønsket å rekruttere inn, hvordan data skal innhentes og dato forskningen skal avsluttes. 23.02.2018 mottok jeg en vurdering fra NSD (jf. vedlegg 4), der det ble gitt tillatelse til å kontakte informanter og samle inn data.

For å sikre at informantene mine forstod hva de var i ferd med å ta del i og gi sitt samtykke til, delte jeg ut et informasjonsskriv i forkant (jf. vedlegg 3), der jeg kort og konsist informerte om problemstilling, metodevalg, formålet med studiet, og om håndtering av personopplysninger og intervjudata. Det var viktig for meg at de forstod at jeg ikke skulle oppgi hverken navn eller deres arbeidssted i masteroppgaven, og at andre opplysninger ikke skulle bli misbrukt. I dette skrivet uttrykte jeg også et ønske om å ta intervjusamtalene opp på lydbånd, slik at jeg bedre kunne transkribere og analysere intervjuresultatene etterkant. Jeg oppgav også et tidspunkt for når undersøkelsen skulle avsluttes, hvor da alt av material og opptak skulle bli slettet. Jeg fikk tilbakemelding per e-post kort tid senere der informantene gav sitt samtykke til å stille til intervju. Og når jeg senere møtte hver av dem individuelt til avtalt intervju, fikk jeg også et skriftlig samtykke ved at de signerte under en samtykkeerklæring.

Da jeg i forskningsprosjektet mitt etterspør informasjon om pedagogenes livsverden i relasjon til beskyttelse i skolen, måtte jeg ta hensyn til behandling av sensitive opplysninger både før, underveis og etter undersøkelsen. Alle personspesifikke opplysninger ble anonymisert og jeg forsikret i tillegg informantene om at datamateriale som er innhentet (lydopptak, transkripsjoner, feltnotater o.l.) skulle destrueres etter at masteroppgaven er ferdigstilt. Her må jeg nevne at opprinnelig dato for prosjektslutt var 15.05.2018, men på grunn av et noe forsinket intervjuavtale, ble jeg nødt til å utsette dette frem til 15.11.2018. I henhold til de etiske retningslinjene, måtte jeg da melde dette inn til NSD og informere studiedeltakerne om denne endringen. Jeg fikk en tilbakemelding per e-post fra NSD kort tid etterpå, der endring i dato for prosjektslutt var blitt godtatt og registrert.

5.0 ANALYSE OG DISKUSJON

I dette kapitlet trekker jeg frem relevante funn fra intervjumaterialet som jeg skal analysere og diskutere i sammenheng med problemsstilling og teori. Her må jeg igjen presisere at jeg hovedsakelig fremhever funn og momenter som kan bidra til innsikt og en bredere forståelse av beskyttelse og dets betydning og implikasjoner for pedagogikkbegrepet og pedagogisk arbeid i skolen. Som jeg tidligere har nevnt, omhandler denne masteroppgaven beskyttelse, derfor har jeg som forsker vært nødt til å være kritisk og bestemt (*assertive*) i utvelgelsen av funn som under vil bli gjort til gjenstand for diskusjon.

Hensikten med kapittel 2.0 i dette dokumentet, var å få frem betydningen av beskyttelse i pedagogiske kontekster og gjøre det tydelig for leseren hvorfor jeg mener at dette begrepet er aktuell. Det ble gjort rede for en rekke begreper som berører beskyttelse og som viser hvor komplekst dette temaet er. Så målet med dette kapitlet er ikke å drive reproduksjon, men *produksjon* av ny kunnskap, da dette perspektivet jeg forfekter i denne studien ikke er blitt forsket så mye på tidligere. Av den grunn vektlegges det funn som problematiserer saksforholdet og åpner opp for nye dimensjoner og tolkninger relatert til beskyttelse og pedagogens rolle, da med utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer og opplevelser. Diskusjonen munner så ut i en konklusjon.

5.1 Begrepsavklaring

I analyse- og diskusjonskapitlet bruker jeg to begreper som jeg utarbeidet på grunnlag av teori og refleksjoner som ble formulert i kapittel 2.0 (*underpunkt 2.1.1 og 2.1.2*). Hensikten med utarbeidelsen av begrepene var for å bedre kunne fange og sette ord på det som jeg ønsker å få frem ved denne studien, nemlig beskyttelsesbegrepet og dets relasjon til pedagogikk og pedagogisk virksomhet. Under gjør jeg rede for disse to begrepene som her er kalt: Schutzgeist og beskyttende praksiser.

5.1.1 Schutzgeist

I kapittel 2.1 skrev jeg at vi mennesker har alltid hatt et behov for å beskytte oss, individuelt eller som del av en gruppe. Vi har måttet verne oss fra alskens farer, trusler og uforutsette og uønskede hendelser – det være seg alt fra naturens skiftende luner til menneskets indre demoner (Pinker, 2011). Vi har et fundamentalt behov for beskyttelse og trygghet (Maslow,

1970), men kan beskyttelse også betraktes som en *evne*, en iboende egenskap som gjør det mulig å tilby og gi beskyttelse? Jeg taler her om en evne, kvalitet, kapasitet som ikke bare handler om dyrisk instinkt, reflekser, atferd og reaksjoner som kommer til uttrykk når vi utsettes for risiko eller føler oss truet. Dette er noe som er vanskelig å sette ord på, men som jeg likevel mener er tilstede i våre daglige interaksjoner med andre mennesker og omgivelsene, kontekstene vi samhandler i. Det kan knyttes til begreper som ansvar, omsorg, empati og tillit, og til etikk, moral og det intersubjektive møtet. Emmanuel Lévinas (1993) beskrev ansvar (*responsibility*) som noe mer enn et alminnelig ord, men nærmest som en kvalitet, en trang i hver og en av oss som oppstår i møte med den andre, ansikt til ansikt, og som maner oss til å respondere. Kan det tenkes at noe liknende kan hevedes om beskyttelsesbegrepet? For hva er det som motiverer oss til å beskytte noe eller noen? Kan det (også) dreie seg om noe som skjer i dette intersubjektive rommet, i den mellommenneskelige relasjonen ... eller er det rett og slett bare urinstinkt og kausalitet?

Jeg var nysgjerrig på dette, og i mangel av – eller i leting etter – et brukbart ord som beskriver hva det er jeg mener, fant jeg i den forbindelse ordet *Schutzgeist* i en tysk ordbok:

Schutzgeist – schützender guter Geist (Duden, 2018).

Dette kan oversettes til *en beskyttende og god ånd* på norsk. Ordet knyttes til folketro (og overtro) og ideen om at det finnes ånder og engler som beskytter og våker over oss mennesker eller et spesifikt, ofte hellig, sted eller objekt. Jeg valgte derved å låne dette ordet og bruke det i en litt annen betydning og sammenheng, men likevel bevare noe av det mystiske og magiske elementet bak, som i tillegg viser at beskyttelse og tro er nært beslektet ... for har ikke mennesker, siden tidens morgen, bedt til høyere makter for deres miskunn og *beskyttelse*?

Slik jeg tolker det, kan beskyttelse også være noe diffust og uhandgripelig, omtrent som en ånd – eleven kan ikke se den, men den er likevel tilstede i form og i kraft av pedagogen. Beskyttelsen kan sies å være noe usynlig, en kan ikke alltid se det, men en kan ha en følelse, fornemmelse av noe, eller ha en tro på eller tiltro til at det er der, at andre vil oss vel og beskytte oss. Med dette som bakteppe, anvendes *Schutzgeist* herved som et begrep relatert til denne indre evnen, kapasiteten, tilbøyeligheten vi har til å handle beskyttende overfor andre. Det kan forstås som en intensjon, et ønske om eller en vilje til å beskytte den annen (eller en selv). Dette kan minne litt om det engelske ordet *protectiveness* (Oxford Online Dictionary, 2018); eller navnet **William**, som betyr *one who has the will or desire to protect* (Behind the name, 2018, min bearbeiding).

5.1.2 Beskyttende praksiser

Begrepet beskyttende praksiser er blitt utarbeidet som et forsøk på å ytterligere operasjonalisere det tema denne studien har til hensikt å utforske. *Beskyttende praksiser* kan forstås som: atferdsmønstre og språkhandlinger som er av beskyttende karakter og har en beskyttende effekt:

1) Med beskyttende *karakter* menes det her at handlingen preges av å kunne i en intensjon eller hensikt til å beskytte, da på grunnlag av en oppfattelse, vurdering av at det er noe/noen som må beskyttes

2) Beskyttende *effekt* sikter til en subjektiv opplevelse og/eller en observerbar (objektiv) virkning av handlingens beskyttende kraft (altså påvirkning på individ og omgivelsene)

I analysen og diskusjonen under forsøkes det å indentifisere og definere noen eksempler på beskyttende praksiser hos utvalget. Det kan dreie seg om direkte, eksplisitte praksiser (eksempelvis beredskapsplan eller ordensregler) og/eller mer indirekte, implisitte praksiser, som kan for eksempel være pedagogens tilstedeværelse og omsorg. Men før jeg går videre her, så kan det være nyttig å trekke frem oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål en gang til:

Problemstilling

«Hvordan oppfatter pedagogene i denne studien sin rolle som beskyttere, og på hvilke måter og i hvor stor grad utarter dette seg i deres pedagogiske virke?»

Forskningsspørsmål

F1: Hva mener pedagogene at elevene må beskyttes mot, og hva motiverer dem til å beskytte sine elever?

F2: Hvordan beskyttes elevene?

F3: Hvordan beskytter pedagogene seg selv og sine kollegaer?

5.2 Hva mener pedagogene at elevene må beskyttes mot?

Mot slutten av hvert intervju, etter at vi hadde vært innom alle de relevante områdene skissert i intervjuguiden, stilte jeg pedagogene spørsmålet om de (nå) ville karakterisere seg selv som *beskyttere*:

Rektor Aleksander

ja, det gjør jeg jo, det er klart at jeg gjør ... det som kanskje har gjort meg mest sint noen ganger – ikke på skolen her, men jeg har jobbet i utlandet ... og det som har gjort meg kanskje mest sint, det er når det blir gjort stort urett mot barn

Undervisningsinspektør Bergljot

det syns jeg med hånden på hjertet at jeg kan si, ja, mhm ... det gjør jeg ... og da er det jo beskyttelse både i forhold til personalet, fordi at det er jo min klasse nå, ikke sant ... like strevsom den som en hvilken som helst 7. klasse (latter) ... og i forhold til elevene her på skolen

Spesialpedagog Cassandra

ja, det vil jeg ... jeg tror at de barna jeg jobber med nå ... og har gjort de siste årene ... jeg tror de har mer behov for beskyttelse og jeg tror de har mer behov for spesiell type beskyttelse, fordi at de er en spesiell type barn ... det er forskjellige barn ... de kan ha opplevd ting ... eh, de kan ha sine greier og alle har på en måte en tillegghistorie i tillegg til å være barn ... og da tenker jeg at de trenger litt ekstra

Kontaktlærer Wilhelm

ja, absolutt, i høyeste grad ... i den forstand at hvis noe er galt med en unge eller ... så skal jeg beskytte den ungen ved å melde til barnevernet eller sitte i møte med familien ... eller familiesenter, få foreldrene til å gå der ... dokumentere skikkelig ... skrive bekymringsmeldinger, uttrykke bekymring ... ved å uttrykke bekymring, så beskytter du ... så du må tørre å si det du tenker og tørre å mene noe og du må være smart og saklig nok til å skrive det på en ordentlig måte sånn at hvis de er sterkt uenig med de, så er det helt greit ... du gjør jo det for å beskytte barna, det er derfor du gjør de tingene ... så du må tørre å ta de kampene ... og jeg anser meg selv i høyeste grad som en som er opptatt av å ta de kampene ...

betyr ikke alltid at en får det til, men jeg skal i hvert fall ta de ... tørre å ta de ...

Deltakerne var svært affektive og engasjerte i refleksjonene og svarene de gav under hele intervjusekvensen, og det kunne merkes på kroppsspråket at dette var noe de alle følte var viktig, nemlig det å beskytte barn og unge. Og dette mener jeg viser nettopp hvor spesielt og nært begrepet beskyttelse er for oss som sosiale mennesker. Beskyttelse er personlig, da vi som oftest ønsker å verne om de tingene som betyr aller mest for oss, det som vi bryr oss om. Det er knyttet til våre holdninger og verdier, og kan også si noe om motivene vi har for å beskytte og ta vare på andre, hvorfor vi handler som vi gjør. Det var tydelig for meg at pedagogene hadde et sterkt ønske om å beskytte elevene sine. En kan på en måte si at deres Schutzgeist kom frem i intervjusamtalene. Elevene var i fokus, og den motivasjonelle forskyvningen (*motivational displacement*) som Noddings (2013) beskriver, kunne jeg registrere ved at deltakerne hovedsakelig var opptatt av elevenes velferd (*well-being*), enda de bare satt og konverserte med meg.

På spørsmålet om elever trenger beskyttelse og hva de må beskyttes mot, fikk jeg mange interessante svar, hvilket jeg i etterkant analyserte og kodet. Under har jeg listet opp noen eksempler på koder, emner og utsagn som ble utledet fra intervjumaterialet.

Urettferdighet	Rus og narkotika
“Stygge menn”	Den digitale verden
Overgrep	Mobbing
Vold	Ekskludering/diskriminering
“De må beskyttes mot seg selv”	Gruppress
Stress	Omsorgssvikt

Det er mange ting som barn og unge må beskyttes mot. Noen ting er mer alvorlig enn andre og noen barn er mer sårbare og utsatte enn andre (Nordtveit, 2016; Kvello, 2013; Boyden og Mann, 2005). Ut ifra beskrivelsene fra informantene, er det forståelig hvorfor de synes dette temaet er viktig, da de har mye erfaring med det å arbeide forebyggende i skolen og å hjelpe elever som har vært utsatt for negative forhold på skolen eller i hjemmet. Det finnes mye forskning knyttet til flere av begrepene som er nevnt over, og i kapittel 2.0 redegjorde jeg for noen sentrale områder. Derfor har jeg ikke tenkt til å gå gjennom alle momentene her, men i

stedet skal jeg fokusere på enkelte funn som får frem noen interessante dimensjoner relatert til beskyttelsesbegrepet og pedagogisk virksomhet.

5.2.1 Vold

Deltakerne i studien oppgir at de har hatt erfaring med vold i en eller annen sammenheng relatert til jobben, enten direkte ved at det har blitt utøvd vold mot dem selv, eller indirekte ved at det blir utøvd vold mot kollegaer eller elever. Aleksander som er rektor på Skole 2 (1.-10. trinn), sier at slike hendelser har forekommet.

Aleksander

*Jo, det har det ... og det får jeg tilbakemelding på ... vi har et sånt rapporteringsprogram som de må legge inn uønskede hendelser ... **det kan gå fra biting til trusler, slag og spark** ... og da må vi gjøre tiltak på det ... det går inn på ... i forhold til arbeidsmiljøloven, mhm*

Videre forteller han at i forhold til dette med vold og utagering, så er det forskjeller mellom de ansatte i hva som for den enkelte oppfattes som alvorlig.

der er lærere veldig forskjellig ... eh, noen vil ikke gi tilbakemelding på noe fordi at det spiller ikke noe rolle, typisk stor sterk mann som tåler masse ... eller en dame som kanskje er litt redd ... det kan være motsatt òg ... men bare for å gi et bilde av det så ... det kan være ulike perioder i livet òg som gjør at en kommer i den situasjonen at en er mer nærtagende, uansett om det er mann eller dame ... og det må jeg ha fokus på ... og det har jeg snakket med lærerne om òg

Vold i skolen, der for eksempel elever utøver vold mot andre medelever eller voksne, er et kjent fenomen som det har blitt forsket mye på de siste årene (Ogden, 2016; Skåland, 2016a; Utdanningsforbundet, 2017). Ifølge Skåland (2016b), kan vold mot pedagoger i skolen ha en negativ innvirkning på deres oppfatninger av seg selv og deres profesjonelle identitet. I sammenheng med denne problematikken, minnes Cassandra en episode der hun opplevde en elev som utagerte, og hvordan dette hadde overrumplet henne.

Cassandra

jeg ble slått engang, faktisk ... ja, det hadde jeg glemt ... det var faktisk en elev som slo meg

en gang, og da ble jeg veldig overrasket ... eh, og da måtte vi snakke mye sammen om det ... for jeg tror ikke noe på slåing ... nei, jeg tror ikke på slåing, men jeg var ikke noe redd for han etterpå, det var ikke noe sånn ... jeg var mer bekymret for ham ... jeg så ham nok mer etterpå ... ja, og han fikk god hjelp, da, det gikk fint, og det vet jeg for det er jo så lenge siden ... jeg tror ikke at han fortsatte å slå heller

Her forteller hun at i stedet for å la hendelsen gå inn på henne, følte hun bekymring for eleven, hvilket vi kan relatere til Batsons (2011) begrep empatisk bekymring (*empathic concern*). Hun sier at hun ikke tror på vold, derfor var det heller viktig for henne å prøve å forstå eleven og snakke med ham. Vold er i likhet med omsorg og beskyttelse også en del av menneskelig atferd og natur. Voksne så vel som barn kan opptre eller handle på en voldelig måte overfor andre, uten at det alltid er lett å forstå hva som forårsaket en slik reaksjon. For Cassandra var dette noe hun måtte komme til bunns i, og som hun sier, ordnet det seg omsider for eleven. Så et interessant aspekt her gjelder pedagogens egen holdning til vold og deres ønske om å beskytte og dra omsorg for elevene sine.

I et av beskrivelsene til Bergljot, kobler hun beskyttelse til denne tematikken.

Bergljot

så, jeg tenker det er ikke så farlig om de brekker en arm, men det er ganske farlig hvis de blir voldtatt eller opplever vold i hjemmet ... altså ... så den beskyttelsen er jeg veldig opptatt av

Dette bringer oss inn i en dimensjon som vedrører forholdet mellom vold, beskyttelse og pedagogen. Ordet vold handler om makt og maktmisbruk, om å ha herredømme og kontroll over noe eller noen (Det Norske Akademis Ordbok, 2017; Bokmålsordboka, 2017). Det er en handling som ofte er fysisk og brutal og som fører til skade på noe eller noen, eller som er ment å forårsake skade. Denne skaden kan være fysisk, psykologisk eller begge deler. Gilgun og Abrams (2005) skriver at:

“Violence, on the other hand, not only bypasses mutuality and reciprocity and undermines the best interests of others, but it includes behaviors that hurt others psychologically and emotionally and often physically as well.” (Gilgun, Abrams, 2005, s. 58)

Som jeg har nevnt tidligere, går beskyttelse ut på å verne mot skade. Voldelige handlinger kan føre til skade, til traumer, hvilket betyr at beskyttelsesbegrepet blir sentralt i denne

konteksten. Dette er noe som Wilhelm kommer inn på når han svarer på spørsmålet om hvilke måter han kan relatere beskyttelse til jobben sin.

Wilhelm

nei, det er jo sånn å gå imellom en slåsskamp eller ... du skal aldri ta i barna hvis ikke de er til fare for andre eller seg selv ... de der klassiske retningslinjene der ... da beskytter du de jo på en måte ... og så er det sånn ... eh, det har vært en skyting i Finland og så nå skal alle vite og gå gjennom et eller annet papir på at vi skal ha en sånn retningslinje hvis det skjer en sånn skoleskyting ... da må du beskytte ungene og litt sånn der hvordan du skal forholde deg til det ... eh, beskytte de

Dette med å gå imellom to elever som er i strupene på hverandre, eller å stoppe en elev som er ferd med å kaste en stol i klasserommet ... mener jeg indikerer at for å kunne *beskytte mot vold*, så må pedagogen også *bruke vold*, hvilket bærer likhet med Tian Sørhaug (2010) når han taler om vold og bruker betegnelsen *å binde vold*. Han skriver:

“Helt allment handler vold om utsletting av grenser og ødeleggelse av forskjeller. Beskyttelse mot vold dreier seg således ikke bare om å få beholde sitt, men også om å få beholde seg selv.” (Sørhaug, 2010, s. 24).

Sørhaug bruker vold i en litt annen betydning og kontekst i boken «*Om ledelse - Makt og tillit i moderne organisering*». Vold kan hos Sørhaug forstås som krefter som kan true og ødelegge stabiliteten innad i en organisasjon, og det er dermed lederens ansvar å binde denne, å stoppe volden. Lederen må bruke vold for å binde vold. I likhet med lederen hos Sørhaug, kan vi si at pedagogen må bruke vold for å beskytte mot vold. Og det er dette jeg tenker Noddings (2011) sikter til når hun skriver følgende:

“Because most of us recognize that we will fight to protect our children, we cannot be absolute pacifists.” (Noddings, 2011, s. 109).

Beskyttelse og vold hører sammen, og det later til at pedagogen må i enkelte kritiske situasjoner benytte seg av begge for å verne om elevene og seg selv. Og dette handler også om pedagogens (profesjonelle) ansvar og om *makt*. Men ikke nødvendigvis makt i negativ forstand. Makt kan ifølge Trygve Bergem (2014) også være noe positivt, avhengig av hvordan den blir utøvd:

“Det avgjørende er hvordan makten blir brukt. Prinsipielt kan makt brukes på en av to måter. Den kan enten brukes til å holde den annen part nede eller til å reise den annen part opp. Anvendt på lærer-elev-relasjonen betyr dette at læreren enten kan bruke sin makt til å undertrykke eleven eller til å fristille dem.” (Bergem, 2014, s. 35)

Så for å beskytte eleven må pedagogen bruke makt på en hensiktsmessig måte, og i noen tilfeller der situasjonen krever det, innebærer dette bruk av vold. Dette må til da vold kan ha en rekke negative effekter på de som opplever det eller som er vitne til det, og barn og unge er spesielt utsatt for negative konsekvenser knyttet til voldshandlinger (Pinker, 2011). Barn som opplever eller blir vitne til vold, kan utvikle problemer som for eksempel angst, depresjon, og antisosial atferd (Kvelling, 2013). Pedagogen må derfor være klar til å handle og tilpasse seg situasjonen. Hun må være omsorgsfull, men også *voldelig* når det er behov for det, da for å beskytte og ivareta elevene og seg selv. Lik en bjørnebinne som beskytter ungene sine. Her vil jeg også få frem at det som beskrives her, er (blant annet) hva jeg legger i Schutzgeist-begrepet; denne viljen, intensjonen og ønske om å beskytte noe eller noen, og som fremtoner og manifesterer seg på ulike måter ... som en brennende flamme som plutselig blusser opp med voldsom kraft og blir med ett veldig synlig for den annen.

I lys av det foregående, kan en trygt å si at beskyttelse er et ord som rommer mye. Og dette er bare begynnelsen.

Forsker – Når du hører ordet beskyttelse, hva tenker du på, da?

Wilhelm

eh, jeg tenker på sånn menneskeskjold ... prevensjon ... (lang pause) ... ja, jeg tenker på å beskytte mine barn hvis det hadde kommet noen, tenker liksom på ... litt sånn ofre meg selv for de ... eller at jeg må ta noen for ... det er mye vold knyttet til dette i min assosiasjon, veldig mye vold – enten så må jeg dø eller så må jeg drepe noen, fordi at det er ... beskyttelse er så tungt ord ... det er så heftig ord at det blir som regel brukt om å unngå å få et barn, hvis du skjønner ... det er knyttet til sånn alvorlig store ting ofte ... eller at noen trenger beskyttelse, en advokat eller en politiker ... da er det egentlig de trenger det for ellers så er de ferdig, sant ... det er knyttet mot livets slutt eller livets begynnelse ... prevensjon eller død, det er jo litt sånn to ender av ... (latter) kanskje det bare er meg som synes det, men det er et heftig ord, da, utrolig heftig ord ... ja, det er et heftig ord i min bok ... eller så må noen beskyttes mot seg selv ... de må ha noen som passer på dem hele tiden

5.2.2 “De må beskyttes mot seg selv”

En interessant tematikk som kom fram i alle intervjuene, omhandlet dette med at elever også må beskyttes mot seg selv. Det er fort gjort å tenke at faremomentene ligger i verden der ute og at det er det som elevene må beskyttes mot. Vi forestiller oss risiko som overgripere (“*stygge menn*”), farlige høyder, skarpe gjenstander eller å falle gjennom isen. Men det er også et vesentlig faktum at barn også må beskyttes mot seg selv. Aleksander forteller i den forbindelse at det ofte kan handle om konflikthåndtering.

Aleksander

eh, og noen må beskyttes litt fra seg selv, da i forhold til at ... ta de ut i fra ulike sammenhenger, men det er jo det en jobber med hele tiden ... fra de elevene som kanskje i ulike settinger så vet vi her vil det oppstå konflikter

At noen må beskyttes mot seg selv kan også henge sammen med andre faktorer som for eksempel alder, forutsetninger, kunnskap, erfaring, motorikk og modenhet. Uvitenhet og uskyldighet er to ord en ofte hører i sammenheng med (over)beskyttelse av barn og unge (Pinker, 2011). Barn er barn, sies det, og som sådan har de ikke alle erfaringene og kunnskapene innabords sammenliknet med voksne. Og på en måte så er det noe sant i det. Barn er mennesker i små kropper, og når det gjelder motorikk og mestring, kan det plutselig bli et stort sprik mellom deres forutsetninger og hva de selv mener de kan få til i møte med omgivelsene og naturens råskap. I tillegg kan det tenkes at deres egne handlinger en dag kan føre til alvorlige konsekvenser uten at eleven da er klar over disse konsekvensene. Samfunnet har lover og regler, normer og sosiale koder som eleven kanskje ikke er seg bevisst, og kan få seg en skikkelig overraskelse når omverdenen responderer negativt på gjerningen hans med voldsom styrke. Videre påpeker Wilhelm at barn også må beskyttes mot fristelser.

Wilhelm

de må beskyttes mot seg selv, sine fristelser og litt fra omverden

Barn og unge er sårbare og lett påvirkelige. De er naturlig nysgjerrige på verden, og når de ikke har erfart hvor farlig, urettferdig og uoversiktlig verden kan være, så er det åpenbart at de trenger hjelp til å navigere seg i terrenget og å lære de nødvendige ferdigheter og kunnskaper de trenger for å møte den. Og kanskje må de også skjermes til en viss grad mot det grusomste og mørke og de indre demonene i menneskets natur, til den dag de er modne nok, trygge nok

til å ta det innover seg.

Eleven må altså beskyttes, og dette innebærer ofte beskyttelse mot seg selv (*protection from self*). Da kommer selvfølgelig også maktaspektet inn her, med hensyn til den asymmetriske relasjonen mellom pedagogen og eleven. Pedagogen besitter kunnskap og erfaring som kan gagne eleven og bidra til å hjelpe, frigjøre og ruste ham opp til å mestre samfunnet og verden (Bergem, 2014). Men dette forholdet berører også det *pedagogiske paradoks*: å oppdra til frihet gjennom tvang (Korsgaard og Løvlie, 2003; Oettingen, 2001). For når målet med oppdragelsen er autonomi og elevens myndiggjøring, så er det et tankekors at en slik beskjefteigelse krever at eleven underordner seg pedagogen og er i dennes vold og makt. Det er et paradoks, en selvmotsigelse, men tvang i denne konteksten er ifølge Korsgaard og Løvlie (2003) et nødvendig onde:

“Mennesket kan ikke nå til fornuft og dermed frihed, hvis ikke det lærer at bruge sin forstand *uden* en andens ledelse. Men samtidig er en andens ledelse en *nødvendig betingelse* for udvikling af det mod, der skal til for at sætte mennesket frit.” (Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 17)

Dersom vi knytter det pedagogiske paradoks til begrepet *overbeskyttelse*, som også er en dimensjon her, blir konsekvensene av pedagogens makt overfor eleven enda mer tydelig om hun skulle komme til å bruke den for mye. Bergljot assosierer overbeskyttelse med å pakke barn inn i plast.

Bergljot

ja, da er det bobleplasten, da, ja ... og curling-foreldre, har du hørt om de? ... ja, riktig ... ja, de som pakker dem inn i bobleplast og de ikke skal få lovt til å erfare noe selv

Det er dokumentert at overbeskyttelse av barn og unge kan blant annet føre til avhengighet til den voksne og liten grad av ansvarstaking hos barnet (Pinker, 2011). Overbeskyttede barn kan mangle de grunnleggende ferdighetene for å klare seg selv ute i verden, og utvikle en lav terskel for selv den minste tegn på motstand, hvilket gjør at de skyr unna risiko. Å skjerme eleven mot alt til enhver tid og bruke makt til å kontrollere og overvåke, kan dermed hemme dem i deres utvikling og (selv)dannelse. Så når målet med oppdragelse er selvstendighet, ansvarstaking og myndiggjøring, er det nyttig å merke seg at overbeskyttelse kan i verste fall føre til det motsatte. Det er som en av informantene sier det, at overbeskyttelse er ikke å beskytte, det er faktisk det motsatte.

Aleksander

Ja, det første jeg tenker på er ansvarsfraskrivelse ... det er overbeskyttelse ... da blir egentlig ikke den som blir overbeskyttet beskyttet

Jeg tenker derfor at for å unngå at pedagogen ikke går i den fellen der hun skjærer eleven for mye og vektlegger sin makt og kunnskap fremfor eleven, så er det viktig å huske på det Nel Noddings (2013) sier om å ta hensyn til elevens perspektiv og opplevelse av omsorgsrelasjonen. For at omsorgen og pedagogens handlinger skal kunne sies å være til elevens beste, må det være noe som indikerer at eleven bevisst og villig bidrar til omsorgsrelasjonen, og at pedagogens motivasjon bunner i en genuin interesse, omtanke og forståelse av elevens behov og situasjon (Noddings, 2013). Pedagogen må i så måte være bevisst på at eleven selv er den som kan vurdere om omsorgen er god eller ikke. Her kan vi trekke inn det jeg skrev i kapittel 2.0 (*underpunkt 2.1.2*) om at i dette forholdet mellom den som gir beskyttelse, herunder pedagogen, og den som mottar den, eleven, må førstnevnte hele tiden ta til etterretning mottakerens perspektiv, oppfatning og opplevelse av beskyttelsesforholdet.

5) Hvordan oppleves, oppfattes beskyttelsen sett fra den andres perspektiv?

Pedagogen må forholde seg til eleven som et subjekt, ikke et objekt.

5.3 Hvordan beskyttes elevene?

Elever må beskyttes, og funn fra intervjudatamaterialet indikerer at pedagogene i studien er opptatt av dette. Under har jeg samlet og listet opp noen eksempler på (kodete) praksiser som finnes i skolene og som ifølge deltakerne har til hensikt å fremme trygghet, trivsel og beskyttelse.

Beredskap
Orden og struktur
Vakter ute i friminuttene
Brannøvelse
Bekymringsmeldinger
Relasjonsbygging

Årvåkenhet
Klasseregler
Skolens visjon og verdier
Elevsamtaler
Foreldresamarbeid
Opprustning

Det barn og unge må beskyttes mot kan være så mangt og det er ikke alltid lett og helgardere seg mot alle farer og scenario, å førebu seg på det uforutsette. Uforutsette hendelser kan inntreffe når og hvor som helst, og en har som oftest ikke en enkel løsning eller retningslinje for hvordan en skal håndtere dem. Torgersen og Sæverot (2015) skriver at:

“Det uforutsette handler om situasjoner der det som ikke skal skje, likevel skjer, til tross for grundig beredskap, innøvde prosedyrer og reaksjonsmønstre for alle tenkbare hendelser.” (Torgersen og Sæverot, 2015, s. 21)

Det uforutsette kan dreie seg om hendelser i det hverdagslige, for eksempel at en elev faller og slår seg, eller at en uanmeldt brannalarm går mitt en undervisningstime. Eller så kan det dreie seg om mer dramatiske og truende hendelser som oppstår, eksempelvis skoleskyting eller at det kommer en fremmed på skolens område og filmer elever med kamera.

Wilhelm

når jeg jobbet der så stod det plutselig en mann inne i skolegården ... også var det noen som kom til meg og sa det, en kollega som hadde vært ute sammen med en elev ... så hadde han kommet helt bort og filmet den ungen ... så løp hun inn sammen med ungen og sa ifra ... og så fikk jeg høre om det ... og så løp jeg ut til han med en gang ... så nærmet jeg meg han mannen, og han stod nå og filmet meg ... og så ringte de til politiet mens jeg stod der, da

For Wilhelm var dette en hendelse han opplevde som spesielt ubehagelig og provoserende, da den fremmede mannen hadde skremt vettet av eleven som ble filmet da han bare var ute og lekte i skolegården. Det var en hendelse som preget stemningen på jobben i etterkant og som Wilhelm ennå husker veldig godt og angrer på at han ikke hadde gjort mer for å avverge situasjonen. Hendelser som den som er beskrevet her kan en ikke *forutse*, hvilket er derfor de betegnes som *uforutsette* (Torgersen og Sæverot, 2015). Men et begrep som er relevant i forbindelse med dette, er *årvåkenhet*.

5.3.1 Årvåkenhet

I pedagogiske kontekster er det fordelaktig å kunne holde styr på momenter som kan eksempelvis føre til at undervisning avbrytes eller at konflikter mellom elever eskaleres. Det å ha oversikt og, i den grad det er mulig, kontroll over omgivelsene en opererer i, kan bidra til å gjøre en hektisk skolehverdag litt enklere for pedagogen og elevene. Dette kan knyttes til

begrepet årvåkenhet (*awareness*), som dreier seg om å være våken og oppmerksom, om å følge nøye med på det som skjer rundt og å være skarp og vaktsom (Det Norske Akademis Ordbok, 2017; Bokmålsordboka, 2017).

Cassandra

*jeg gjør nok mye (av) det samme ... ehm, i timene ... ofte så er disse barna glad i rutiner, sånn at det blir rammet inn, på en måte ... sånn at det ... **jeg er ikke noe opptatt av overraskelser i timene mine** ... og hvis det er en overraskelse, så har jeg antakelig varslet det i timen før (latter) for det er ikke ... altså, for sånne barn, ofte sånne som jeg har, i hvert fall, så er ikke overraskelser noe sånt spesielt – eh, i hvert fall ikke sånn plutselig overraskelse! men hvis jeg kan si det dagen før eller timen før at ‘i neste time så kommer det til å skje en hyggelig overraskelse’ da gleder alle seg ... men det er ikke så vanlig ... **det vanlige er å ha timene trygge og vanlige**, de vet hva de skal gjøre ... altså **forutsigbart, trygt**, de vet hvem jeg er*

Dette segmentet kodet jeg først under orden og struktur, da det handler om det å ha en klar struktur og rutine i klasserommet for å fremme forutsigbarhet og trivsel. Men i de samme beskrivelsene ligger det også en dimensjon som vedrører det å løfte opp blikket i timen og være oppmerksom og sensitiv for signaler fra elevene. Derfor trekker jeg frem årvåkenhet her og betegner det som en beskyttende praksis (*jf. underpunkt 5.1.2*), da det er en handling som bunnar i en intensjon, et ønske om å beskytte og ivareta elevene. Den beskyttende effekten ligger i det at pedagogen opplever at ved å være føre var og på vakt, så er hun bedre innstilt på å møte utfordringer og de overraskelsene som måtte komme. Og hun ser og vet av erfaring at elevene drar nytte av hennes tilstedeværelse og årvåkne blick i klasserommet.

Som pedagog bør en streve etter å være mest mulig proaktiv fordi mye kan skje i løpet av en dag, eller i en undervisningstime. Hvordan en møter og håndterer det uforutsette avhenger av pedagogens evne til refleksivitet, å kunne reflektere i og over egen praksis, og fleksibilitet, det å kunne tilpasse seg ulike situasjoner og utfordringer. To begreper som gjør seg gjeldende i pedagogiske kontekster (Schön, 2001; Werler, 2015; Heier, 2015). Dette kan også knyttes til Noddings (2013) forklaring av begrepet *full oppmerksomhet (engrossement)*, der pedagogen må vie hele sin oppmerksomhet til eleven og bruke alle sansene for å bedre kunne tolke og forstå det eleven har behov for. I relasjon til det som fremkommer her, kan vi trekke inn Douglas Hollan (2012), som taler om betydningen av *complex empathy*:

“We may know from the rapid breathing, flushed face, and squinted eyes that someone might be angry, but

depending on where we are and when, that anger might be motivated by shame, frustration, hostility, or any of a number of other possible emotional states. We can sort through these various possibilities only by knowing a great deal about the angry person's personal and cultural background — who he is, where he comes from, how he expects to be treated versus how he is currently being treated, his past history of relationship with us or with the people he is interacting with, and so on. Such background knowledge is essential to knowing and understanding people and to predicting their behavior accurately. It is what allows us to know *why* a person is angry, not just that they *are* angry.” (Hollan, 2012, s. 70-71)

Slik det fremgår i sitatet, innebærer complex empathy at for å kunne forstå den annens emosjoner og handlinger, må en dra informasjon fra flere faktorer som kontekst og personbakgrunn. Dette er en mer kompleks form for empati, da det fordrer at en ikke bare fokuserer på enkelte deler og detaljer, men i stedet må kunne se personen i et helhetlig perspektiv. Kunnskap om situasjon og kontekst er derved viktig for å bedre kunne tolke, forstå og forutse den annens behov, reaksjoner og handlinger. Dan Zahavi (2012) oppsummerer det slik: “In short, if we wish to reach a deeper level of interpersonal understanding, we have to go beyond what is directly available.” (Zahavi, 2012, s. 81). Årvåkenhet mener jeg derfor kan kobles til complex empathy, siden begge begrepene går ut på å hente inn relevant informasjon fra personer og omgivelsene. Årvåkenhet som en beskyttende praksis, tenker jeg derfor er aktuelt i pedagogiske kontekster. Det er en evne til å oppdage, *absorbere* og respondere på omverdenen, og som pedagog må en kunne “oppøve et årvåkent nærvær i eget og andres liv.” (Brunstad, s. 354).

Men et sentralt aspekt knyttet til det foregående, gjelder dette med tid, eller rettere sagt mangel på tid.

Cassandra

*tid, mhm ... tid, alltid tid ... vi har alltid en ramme, vi har alltid en dag som er slutt, vi har alltid en time som er slutt ... eh, en måned ... vi har alltid, det er **alltid for liten tid** ... så det tror jeg er den aller største utfordringen ... **tid**, ja ... for det spiller ingen rolle hva du feiler ... om du har en bokstavdiagnose eller to ... eller om du har ikke en bokstavdiagnose, men kanskje en utviklingshemming eller hva som helst, egentlig ... så er det **tid** det handler om ... dette har vi **tid til å lære oss**, men **vi må bruke tiden** ... jeg har ikke truffet noen elever som ikke får til eller som ikke kan ... men av og til så sier vi at **vi har for dårlig tid**, altså, ja ... vi **trenger mer tid** ... ja, vi gjør det ... **tid***

Det Cassandra beskriver her vil jeg si er nært relatert til beskyttelse, omsorg, årvåkenhet og

pedagogens rolle. Dette begrunnes ved at det her gis uttrykk for at mangel på tid er et problem som påvirker pedagogens oppmerksomhet og disposisjon til å yte fullt ut på vegne av eleven. Mangel på tid påvirker negativt og fører til at pedagogen føler seg presset og stresset i arbeidet, hvilket åpner opp for spørsmålet om pedagogen kunne ha gitt mer av seg selv hvis hun bare hadde hatt mer tid? Kunne hun bedre beskytte og dra omsorg for elevene hvis det ikke var så knapt med tid?

Dette tidspresset som mange ansatte og elever i skolen opplever kan føre til stress, hvilket i sin tur kan ha en dårlig effekt på den psykiske og fysiske helsen til både voksne og barn (Ekornes, 2017; Eriksen, Sletten, Bakken og von Soest, 2017; Lillejord, Børte, Ruud og Morgan, 2017). Stress (fra det engelske ordet *tension* = spenning) betyr påkjenning eller belastning. Personer som er utsatt for sterke fysiske eller psykiske belastninger er i risiko for å utvikle psykiske lidelser som angst, søvnløshet og depresjon (Aldwin, 2011). En kan også utvikle fysiske symptomer i form av tretthet, hodepine, muskelsmerter og konsentrasjonsvansker, for ikke å nevne nedsatt immunforsvar (Seaward, 2018). Stress kan gå utover privatlivet, arbeidslivet, kollegaer og elever, og en kan for eksempel føle at arbeid blir et ork, og dermed gir en ikke alt av seg selv i jobben. Hva dette tidspresset kan komme av, knyttes ofte til accountability-perspektivet, målstyring og til resultatfokuset (*outcome focus*) i skolen i dag, og som resulterer i at pedagogen bruker mye tid på dokumentering, egenrevisninger, testing, måling og oppnåelse av resultater (Aasebø, Midtsundstad, og Willbergh, 2017; Kelchtermans, 2011). Det er dermed grunnlag til å stille seg kritisk til målstyring og resultatfokuset i skolen, da det kan se ut til å forringe forutsetningene for at pedagogen kan gi optimal beskyttelse og omsorg i skolen, og det begrenser den årvåkne pedagogens oppmerksomhet betraktelig.

5.3.2 Opprustning

Pedagogene i studien er tydelige på at elever trenger beskyttelse, men de er også konsekvente på at den beste måten å beskytte på, er ved å lære elevene hvordan *beskytte seg selv* (*protection of self/self-protection*). Dette kom frem på ulike måter:

Bergljot

jo men jeg er litt interessert i det der med beskyttelse fordi at der kan du ha flere dimensjoner ... ja, ikke sant ... det er klart vi kan ikke beskytte dem mot samfunnet, men vi skal gjøre dem i stand til å ta imot samfunnet, ikke sant ... derfor så er ikke jeg så veldig redd for at de sklir

*på noe skikkelig skumle steder eller klatrer i noen trær eller noe sånt ... OK, brekker de en arm, det må vi bare regne med ... så den formen for beskyttelse, den ... jeg pakker dem ikke inn i bobleplast (latter) ... skjønner du? ... men samtidig så tenker at **jeg beskytter dem ved å gjøre dem i stand til å møte samfunnet**, ved å tåle å feile, tåle å dette og slå seg ... eh, at det er helt OK å snuble, både mentalt og fysisk ...*

Aleksander

*De må beskyttes ... ja, det er mye de må beskyttes mot, men jeg tror at de må beskyttes mot negative holdninger, for det tror jeg ikke er med (på) å utvikle de videre ... det at vi står sammen om ting ... også kan det jo gå på en annen ting – selvfølgelig så må de beskyttes for at ikke de skal ... at noe må gjøre vondt ... men det handler om ... eh, hvis alle tar et ansvar, **hvis en lærer seg å ta ansvar** ... så er det bare en bit av det, men eh ... men de må beskyttes mot urett, egentlig, at noen gjør urett ... og det kan være mye ... **men dette med at vi lærer å ta ansvar for** ... «hva skulle jeg ha gjort? hva har jeg gjort, og hva skulle jeg ha gjort?» ... så det handler kanskje noe om at **vi må lære dem hva de skal gjøre istedenfor hva de ikke skal gjøre***

Wilhelm

*ja, absolutt, men jeg tror kanskje de trenger beskyttelse mot ting de ikke ser ... nettvett, overgripere på nettet ... **at du gir de regler** ... det er vel sånn jeg gjør mest ... jeg tror jeg skal på en måte ... det henger litt sammen med **å ruste, da, jeg skal ruste** ... **rustning er jo en beskyttelse**, så det er jo ... ordene er jo dialektisk eller hva de sier for noe ... så ja, jeg vil nok ofte tenke at jeg skal beskytte de mot ... de må beskyttes mot seg selv, sine fristelser og litt fra omverden ... **men vi må gi de kunnskap og diskutere ting med de** nå som ikke er relevant før senere sånn at det ligger litt bak-i-der og de er rustet til å møte det*

Cassandra

*... **men alle må greie seg selv til et visst punkt** ... vi må greie oss som best vi kan ... sånn at det å hjelpe til med sko og lue og votter og “skal jeg smøre på skiven din?” nei, slutt med det! det må du slutte med, det er ikke hjelp ... og der er jeg kjempe tydelig ... jeg kan hjelpe deg, men jeg velger å ikke gjøre det, for du må gjøre dette selv ... jeg skal ikke være med deg på hybel ... i livet ditt, så ... da er ikke jeg med ... du må gjøre det uten meg og du må gjøre det uten mamma og du må gjøre det uten alle de som sier de kan gjøre det for deg ... **du må gjøre det selv** ... ja, **selvstendighet** ... **det er en kjempe gave** ... og slitsomt av og til ... det er*

klart for en del barn så blir det krevende ... men da må de bare gjøre det om igjen og om igjen til de klarer det

Elever er nødt til å lære seg nødvendige ferdigheter og kunnskaper for å kunne klare seg her i livet. De må *rustes opp* til å møte samfunnet og verden og de utfordringene og gledene som venter dem. Jeg har av den grunn valgt å kalle denne beskyttende praksisen (*jf. underpunkt 5.1.2*) for *opprustning*. Pedagogene er brennende opptatt av å beskytte dem gjennom kunnskap og læring, og ikke minst hjelpe dem å orientere seg rundt i det digitale landskapet, der de lett kan bli utsatt for nettovergrep eller andre risikomomenter. Motivasjonen hos pedagogene er der, og når det gjelder praksisens virkning, så kan det komme til uttrykk ved at elevene tilegner seg disse kunnskapene og ferdighetene og velger å handle og orientere seg deretter på egenhånd.

En interessant dimensjon her, omhandler det som sies om samfunnet og at pedagogene må gjøre elevene i stand til å møte verden utenfor. Men for å kunne gjøre dette, ifølge Wilhelm, så må lærere tørre å snakke og diskutere med elevene om de vanskelige tingene i klasserommet. Dette kan relateres til Inge Eidsvåg (2009) som taler om at pedagogen må våge å stille problematiske og etiske spørsmål, og å snakke om viktige temaer i klasserommet. Eidsvåg skriver at ved å unnlate å gjøre dette, å stille slike spørsmål i undervisningskontekster eller å ta stilling til det som skjer i verden, så er det det ‘‘samme som å binde barnas hender, og så la dem se på at noen er i ferd med å drukne. Da lærer de *likegyldighet*.’’ (Eidsvåg, 2009, s. 144, min vektlegging). Og da er vi inne på dannelsbegrepet igjen.

Danning og beskyttelse?

Beskyttelsen i relasjon til danning (*Bildung*) handler da ikke bare om å passe på elevene her og nå, men om å gjøre dem i stand til å håndtere og møte den fremtid som venter dem ... og det blir en slags *beskyttelse* som gir utslag, får effekt i det lange løpet ... *et vern i fremtiden*, har jeg kalt det her, eller på engelsk *remote protection*; en fjern beskyttelse som ligger latent i eleven. Vi kan ikke vite om denne per dags dato, bare håpe, ønske, *tro* på at det vi gjør i nåtid vil gagne dem (elevene) senere, ruste dem og beskytte dem på langsikt. Det er et fjernt, obskur, usikkert og uklart vern som på en måte trer i kraft når de blir eldre, derav et fremtidig vern. Men det er avhengig av hva som gjøres nå og underveis, hva de lærer og erfarer på deres reise. Opprustning henger dermed sammen med danning, oppdragelse, sosialisering, kunnskap, læring og utvikling, og alt dette kan sies å resultere i et *vern* som eleven tar med seg ut i verden og videre inn fremtiden. Dette vil jeg også si er *Schutzgeist*, den beskyttende ånden, spøkelset som òg kan være immaterielle og tidløs. Hvis vi låner fra ordets mystiske

konnotasjon, og fører det over i denne sammenhengen, så kan pedagogens Schutzgeist forstås som en dimensjon av dette vernet. Det kan være en stemme i elevens bakhode, et spesielt minne fra barndommen eller det som blir igjen etter at eleven har glemt alt han har lært ... I så måte kan en hevde at pedagogen aldri helt slutter å følge eleven. Hun er der, men samtidig ikke.

Wilhelm

men det er litt todelt ... det er liksom, enten så er det live eller så er det ikke det – enten så er du tilstede, eller så er du ikke tilstede – men du kan være tilstede på en måte ... du kan være i bakhodet der ... så min tilstedeværelse er der ... men samtidig så er den der ikke

5.4 Hvordan beskytter pedagogene seg selv og sine kollegaer?

I kapittel 2.0 skrev jeg at det ikke bare er elevene som må beskyttes, men pedagoger og ansatte i utdanningssektor har også et behov for beskyttelse. Selvbeskyttelse og egenomsorg var to begreper som ble nevnt i den forbindelse. På spørsmålet om pedagogene i studiene var enig i påstanden om at tilsatte i skolen også trenger beskyttelse, fikk jeg et klart svar fra samtlige at det var de enige i, da det var noe de kunne relatere til dem selv og deres situasjon. Eksempler på hvordan pedagogene beskytter seg selv og kollegaene, er ført opp i listen under.

Beredskapsøvelser	Tro
Orden og struktur	Ros
Felles ansvar/fellesskap	Trening
Arbeidsmiljøloven	Medarbeidersamtaler
Lærerprofesjonens etiske plattform	Støtteapparat/sosialt nettverk
Kollegaomsorg/kollegaveiledning	Fritidsaktiviteter/hobby

Da jeg spurte informantene om hva de som tilsatte må beskyttes mot i skolen, svarte de at det kunne for eksempel være beskyttelse mot voldshandlinger, stress, “nattetanker,” overarbeid, trusler og “sinte foreldre.” Svarene jeg fikk i forhold til hva de gjør for å beskytte og ta vare på deres egne behov, varierte mellom individuelle og personlige praksiser til felles og generelle praksiser og ordninger innad i organisasjonen.

5.4.1 Om ledelse og beskyttelse

Bergljot og Aleksander innehar posisjoner i skoleledelsen, da på hver sin skole, og trives godt med det ansvaret og jobben de har. Det er krevende og utfordrende, men samtidig spennende og allsidig.

Aleksander

*Jeg synes det er helt fantastisk. Jeg synes at det er ... Nå har jeg jo vært inspektør i noen år før jeg ble rektor, og jeg synes det å være ... **å drive ledelse** ... jeg har valgt det fordi jeg ønsker å være med å påvirke og fremme verdier som jeg synes er viktig*

Bergljot

*Det er **hektisk, men det er veldig allsidig** ... så har jeg mine arbeidsoppgaver som inspektør, jeg har vikaransvaret, jeg har ansvar for samarbeid med SFO, også er jeg jo **stedfortreder for rektor** når han er borte ... eh, og alle de sakene som dukker opp ... du bestille bøker, du tar elevsaker ... ehm, når noen er borte så løper jeg ut og har vakt ... altså, ja, du løper fra det ene til det andre*

Som forsker har det vært interessant å få et innblikk i hvordan beskyttelse og omsorg kommer til uttrykk hos skoleledere og deres erfaringer med dette sett fra den posisjonen de har som rektor og undervisningsinspektør, der de både må forholde seg til elevene og til personalet. Hvilket kan som regel by på mange utfordringer (Glosvik, Langfeldt og Roald, 2014). Selv om Aleksander og Bergljot hovedsakelig hadde fokuset rettet mot elevene under intervju samtalen, uttalte de seg også om viktigheten av å kjenne sine ansatte, deres styrker og svakheter, og å jobbe aktivt med å fremme fellesskap og et godt arbeidsmiljø på skolene. Eksempler på ting de gjør for å oppnå dette, dreide seg om å vise omsorg og støtte, å lytte til de ansattes frustrasjoner, besøke klasserommene, vise interesse også utenfor det faglige, teambuilding, vite hva som rører seg i kollegiet, og ikke minst å rose de ansatte, gjerne i lærerværelset framfor hele personalet.

Bergljot

*det er jo først der også ved **å være tilstede**, da ... **du må kunne ha sett dem i klasserommet for at du kan gi dem litt støtte** ... og tro meg, **de trenger mye!** for det er en tøff jobb å stå i, altså ... det er det – du har vært i klasserommet selv og du vet hva det dreier seg om ... og vi*

blir jo fryktelig glad i disse ungene og det går veldig innpå oss, det er mange barn vi tar med oss hjem i tankene, mhm ... så jeg tror at både rektor og jeg er ganske gode til å ta imot når de trenger en skulder å gråte på eller når de trenger å få ut litt frustrasjon eller ... også går vi fort inn i sakene, både rektor og jeg, for å være der og støtte, mhm

Som skoleledere må de kunne vise omsorg og empati overfor lærerne, for å beskytte og støtte dem i den tøffe jobben de står i. Men noen ganger må skoleledere også bruke makt for å håndtere konflikter og for å *binde vold*. Aleksander gir en beskrivelse av nettopp dette faktumet.

Aleksander

... også det samme hvis det er noe negativt, så tar jeg det kun opp med den enkelte ... så det hører jeg litte gran ... av og til så er det noen som kan faktisk komme litt sånn i etterkant, ‘Men har du ikke tatt opp det med den?’ eller ‘De går før de egentlig skal gå,’ ... men så må jeg si at når det gjelder enkelt personer, så tar jeg det opp med de ... og det har jeg ... senest, ja, denne uken så måtte jeg ta det opp med en av lærerne ... eh, som da liksom, ‘Årh, ja, det er alltid meg, du har sagt det til meg før òg,’ ... Ja, men da må du ta ansvar for det ... ‘Men jeg vet jo at det er andre òg som går tidlig, jeg vet at en annen også har gått tidlig, hvorfor får ikke dem beskjed,’ ... Da måtte jeg bare si at det vet ikke du noe om ... som jeg sier her inne ... det som jeg trenger å ta opp, det som jeg skal ta med den enkelte, det tar jeg med den enkelte ... og det som jeg skal ta opp felles, det tar jeg opp felles ... jeg tror sånn med det være

Aleksander og Bergljot er pedagoger som sitter i skoleledelsen. De er per definisjon ledere, og driver ledelse i og av en organisasjon. Ifølge Sørhaug (2010) innebærer ledelse å være i en prekær balanse mellom makt og tillit. Makt og tillit utgjør to ytterpunkter, der det er et spenningsforhold som lederen må orientere seg i og balansere. En overvekt av makt kan true tillitsforholdet i organisasjonen, men for at det skal være grobunn for utvikling av tillit, er det samtidig nødvendig at noen kan forvalte og bruke makt til fordel for organisasjonen (Sørhaug, 2010). Videre sier Sørhaug at ledelse også har noen religiøse aspekter ved seg, i den forstand at det er en gruppe mennesker som følger en karismatisk, forførende lederskikkelse. Lederens oppgave blir så å vise retning for organisasjonen, regulere grenser, binde vold og å gi de ledede noe å tro på. *Tro* er dermed sentralt her, da organisasjonen må tro på noe, noe

overnaturlig, noe som ennå ikke er realisert, men som kan bli virkelig fordi medlemmene tror at det kan det – nesten som en slags selvoppfyllende profeti. Sørhaug bruker også begreper som magi, det hinsidige og det dennesidige i relasjon til dette. Og lederen blir på en måte en shaman, en magiker som inspirerer og utretter underverker. Han beskriver også lederen som en konge med to kropper: den personlige, fysiske kroppen (*body natural*), og en som posisjon (*body mystical*). Det er særlig i sistnevnte at vi finner magien.

Grunnen til at jeg trekker inn Sørhaug sin ledelsesteori i denne diskusjonen, er fordi det er en dimensjon her som berører forholdet mellom ledelse, beskyttelse og pedagogen. Jeg argumenter i denne studien for at pedagogen er en beskytter. Hun er en beskytter, og hun er en *leder*, da ordet *lede* er beslektet med ordet *pedagog*; fra det greske *paidagogos*, som sikter til det å lede et barn (*gresk*=*paides* – *gutt* + *agogos* – *leder*; fra *agein* - å *lede*).

van Manen (2015) utdyper dette videre ved å si at:

“(…) pedagogy is not just some skill, such as skills of teaching; rather it is a human necessity that cannot be avoided. *Agogic*, *-agogue*, *agogy*, are rare root words that mean or connote guiding, eliciting, drawing forth, accompanying, helping, assisting, leading.” (van Manen, 2015, s. 41).

Det er verdt å merke seg at ledelse og maktbegrepet hos Sørhaug (2010), handler om å få personer til å gjøre oppgaver og ting som de ellers ikke ville ha utført. Lederen *gjør noe* med den annen, den ledede, som fører til at vedkommende handler på en måte som han i utgangspunktet ikke ville ha gjort hvis det ikke hadde vært for lederens innflytelse. Dette bærer likhet med det som Gastambide-Fernández og Matute (2014) sikter til når de taler om *the intentionality of pedagogy*: Pedagogikk dreier seg om en intensjon, en hensikt om å gjøre noe med den lærende, om å påvirke og lede ham. Den samme tankegangen finner vi også i dannelsesbegrepet, og hos Gert Biesta (2015), som skriver at: “Pedagogikk er med andre ord en hendelse hvor en person «gjør noe med» en annen person.” (Biesta, 2015, s. 275).

Setter vi dette i sammenheng med lederen hos Sørhaug, mener jeg at det bidrar til å styrke *pedagogens* rolle som leder, og i den forlengelse også som en beskytter, da det er en leders oppgave å beskytte organisasjonen og dens medlemmer mot volden innenfra og mot verden utenfra (Sørhaug, 2010). Ledelse kan i så måte sies å dreie seg om beskyttelse, å lede er å beskytte. Og det at lederen skal lede og vise vei, kan relateres til pedagogen som leder eleven, passer på ham og skjermes ham mot farer. Pedagogen er i lys av dette en som leder og beskytter eleven. Hun er en leder og en beskytter. Ledelse og beskyttelse hører sammen, og

kan derved hevdes å være et dypt-forankret pedagogisk anliggende.

5.4.2 Tro

Cassandra

jeg husker den aller første eleven jeg hadde i praksis en gang, tror jeg det var ... (latter) han sa sånn, "du er ikke redd for meg, du?" (latter)

"nei, jeg visste ikke at jeg skulle være det," sa jeg

"du burde være det,"

"OK" sa jeg ... det er klart ... han var ganske stor og sterk og han var en sværing, men han trengte mye beskyttelse ... så jeg tror ikke det har noe med størrelse og alder å gjøre, jeg tror ikke det har noe å si i det hele tatt ... for alle trenger beskyttelse

I intervjusamtalen med Cassandra, nevnte hun noe interessant i forhold til praksiser hun har for å beskytte seg selv. Utsagnet over henger sammen med utsagnet under:

Cassandra

ja, det syns jeg er lettere nå som jeg er blitt eldre (latter) ... ja, det syns jeg, at det hjelper å bli voksen ... og så hjelper det å ha erfaring, også hjelper det også å se at de barna som vi tenkte at 'dette kommer aldri til å gå uansett hva jeg gjør, uansett hva som skjer og uansett' ... og så ser vi de om liksom sånn 5 år etterpå ... så går det så fint! ... han som jeg fortalte om, han som lurte på om jeg ville ha bank, egentlig ... han traff jeg igjen på en butikk og da var han blitt voksen ... og han løftet meg opp og sveivet meg sånn rundt da ... og så sa han, "jeg gifta meg," ... og da tenker jeg (latter) ... for han var jeg litt i tvil på når jeg sendte ham av gårde, men så tenkte jeg jo at det går fint ... og nesten alltid så gjør det det – det går mye finere enn vi tror! ... det tror jeg, det er den beskyttelsen jeg har ... å prøve å huske på inni og tenke at dette her går bedre enn vi tror, faktisk ... også er det jo ikke alltid det går like fint (latter) ... men som regel, da, så går det mye finere enn vi tror

Det Cassandra beskriver her, handler om *tro*. Slik jeg tolker henne, gir denne troen om at det vil gå bra med eleven, en styrke og kraft, sågar et vern mot det som måtte være vanskelig og utfordrende her og nå. Dette er noe som kan knyttes til relasjonen mellom beskyttelse og tro, som jeg tidligere har vært inne på. Tro har i århundrer vært en del av menneskets historie, på ondt og godt (Pinker, 2011). Vakre monumenter har blitt reist til ære for overnaturlige makter,

og kriger har blitt utkjempet for å forsvare og erobre i troens navn. Det finnes et hav av religioner, trossystemer, forestillinger, folketro, myter og overtro i denne verden, hvilket bekrefter hvor dypt og personlig begrepet tro er for oss mennesker. Det er synlig i ritualer vi gjør, i klesplagg vi har på oss og i gjenstander vi eier. Det er knyttet til livet og til døden. Tro er som jeg har sagt også nært beslektet med beskyttelse, og det kan eksemplifiseres ved begrepet Schutzgeist, som denoterer en beskyttende ånd som våker over noe eller noen.

Så dette med å tro på at det kommer til å ordne seg og at det vil gå bra til slutt med eleven, later til å gi Cassandra en slags trygghet, ro og beskyttelse. Men et viktig moment her, vedrører det å måtte vente på noe eller noen, en slags forhåpning, forventning (*anticipation*) om noe som en ikke kan få svar på her og nå. Dette kan likne litt på det Sørhaug (2010) forklarer om ledelse som trosliv og kraften i å tro på noe; det kan også relateres til det fremtidige vernet koblet til opprustnings-begrepet og relasjonen mellom danning og beskyttelse som jeg gjorde rede for i *underpunkt 5.3.2*. Men tro og venting bærer også likhet med det Aslaug Kristiansen (2012) taler om vedrørende stillhet og venting i pedagogiske kontekster. Hun sier at det som en venter på kan enten være noe spesifikt eller uklart, det kan være noe konkret eller noe abstrakt. Det Cassandra venter på er noe uvisst som ligger lengre frem i tid og det er ikke noe hun kan fastslå, determinere utfallet av, men hun velger å holde på troen, forhåpningen om at det likevel kommer til å gå fint. Til dette bemerker Kristiansen (2012) at venting kan ha en paralyserende effekt på den som venter. En kan føle at livet går sin vante gang mens en samtidig er på vent, hele tiden venter en på noe. Den som venter kan således føle seg handlingslammet og frustrert over å ikke kunne vite resultatet eller få oppfylt det vedkommende venter på. Men det er et stort men her:

“But the anticipation involved with waiting can also be of a more specific and optimistic sort, for instance waiting for a dear friend to arrive or a child waiting for her birthday party.” (Kristiansen, 2012, 120-121)

Så dette funnet indikere at tro kan være en form for beskyttelse eller den kan gi den (for)ventende en opplevelse av å være beskyttet. Det kan dermed hevdes at det å tro eller å ha tiltro til at det vil gå bra med eleven, kan bidra til å gi pedagogen en ekstra beskyttelse i en hektisk og travel hverdag.

5.5 Konklusjon

Deltakerne i denne studien tilkjennegav at de vil betegne seg selv som beskyttere. Begrepet beskyttelse kunne relateres til aspekter ved deres praksis og virksomhet i grunnskolen, og til deres egne begrunnelser og motivasjoner knyttet til etiske og profesjonelle valg og handlinger i profesjonen. Med utgangspunkt i teori, tidligere forskning og de funn som har kommet fram i intervjuene, er det derfor grunnlag til å konkludere at beskyttelse *absolutt* er en del av pedagogens rolle ... helt fra antikken og til den dag i dag.

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse, der hensikten var å utforske relasjonen mellom beskyttelse og pedagogikk og hvilke implikasjoner beskyttelse innebærer med hensyn til pedagogens rolle. Beskyttelse er et komplekst begrep som det er blitt gjort lite forskning på, men ut ifra hvordan ordet benyttes i ulike diskurser og kontekster, er det helt klart at begrepet berører noen dypereliggende dimensjoner ved det å være sårbare og sosiale mennesker. Beskyttelse ble definert som *å verne mot skade og overlast* og kunne knyttes til begreper som traume (*skade*), vold (handling som kan føre til fysisk eller psykisk *skade*) og stress (*belastning*). Videre ble beskyttelse koblet til pedagogisk virksomhet gjennom etikken (*omsorg, empati og ansvar*) og det faktum at pedagogen har ansvaret for barnet *in loco parentis*, i foreldrenes sted, og dermed må passe på og dra omsorg for ham.

Funn fra intervjuene som ble gjennomført i dette forskningsprosjektet, indikerte at vold er noe som forekommer i deltakernes hverdag på ulike måter. Holdninger en har knyttet til vold, har noe å si for hvordan en forholder seg til hendelser der vold utøves enten direkte eller indirekte, og i diskusjonen av emnet ble det argumentert for at pedagogen må i nødstilfeller selv bruke vold for å beskytte mot vold.

Deltakerne i studien er opptatt av elevenes velferd og er tydelig på at elever trenger beskyttelse. De må blant annet beskyttes mot vold, stress, mobbing, overgrep og den digitale verden. Men det kom frem at elevene må samtidig også beskyttes mot seg selv (*protection from self*). Dette kunne videre relateres til maktbegrepet, den asymmetriske relasjonen og til det pedagogiske paradoks. Pedagogens bruk av makt kan gagne eleven dersom hun bruker den hensiktsmessig og dessuten ikke er overbærende og overbeskyttende, da det kan virke mot sin hensikt, hva angår danning, autonomi og elevens ansvarstaking.

Beskyttelse av elever i skolen utarter seg på forskjellige måter. Det kan dreie seg om beredskapsplaner, ordensregler, trivselsundersøkelser, forebygging av mobbing eller foreldresamarbeid. I diskusjonen ble det vektlagt særlig to beskyttende praksiser, nemlig

årvåkenhet og *opprustning*. Årvåkenhet handlet om pedagogens evne til å være oppmerksom og på vakt, og å kunne være refleksiv og tilpasningsdyktig. Funn fra intervju materialet gav grunn til å kritisere hvorvidt målstyring og resultatfokus i skolen påvirker pedagoger og elever negativt ved for eksempel at det blir mangel på tid, hvilket fører til stress og press. Faktorer som ytterligere forringelser og begrenser pedagogens oppmerksomhet og forutsetninger for å beskytte og dra omsorg for elevene.

Opprustning dreiet seg om viktigheten av å ruste opp elevene og å gjøre dem i stand til å møte samfunnet og verden. De trenger å lære seg kunnskaper og nødvendige ferdigheter for å klare seg i livet og for å beskytte seg selv (*protection of self*), og dette var noe pedagogene i studien var mest opptatt av. I den gjeldende analysen ble relasjonen mellom beskyttelse og danningsbegrepet gjenstand for diskusjon, hvorpå det kom fram at opprustning innebar et vern som ikke trer ikke kraft før eleven blir eldre. Dette ble videre koblet sammen med pedagogens Schutzgeist, en tilleggsdimensjon som således kunne antyde at pedagogen aldri slutter å følge den lærende.

Det er ikke bare elever som må beskyttes. Pedagoger og tilsatte i skolen har også et behov for beskyttelse og omsorg. I intervjuene ble det etterspurt eksempler på egenomsorg og hvordan deltakerne beskytter seg selv. Trening, kollegaomsorg, medarbeidersamtaler, rapportering av uønskede hendelser (arbeidsmiljøloven), ros og felles ansvar, var eksempler som informantene oppgav. I den tilhørende analysen ble også skoleledernes beskyttelse og omsorg vektlagt, og det ble forsøkt en fusjonering av tre viktige begreper, henholdsvis ledelse, beskyttelse og *paidagogos*. I diskusjonen argumenterte jeg for at begrepene ledelse og beskyttelse i høyeste grad angår pedagogikk og pedagogisk virksomhet, da ledelse, beskyttelse og pedagogikk er bundet til hverandre gjennom ordenes betydning pedagogens rolle.

En pedagog er derved en som leder og en som beskytter.

6.0 FORSKNINGSPROSJEKTETS VINGESPENN

6.1 Begrensninger og generaliserbarhet

I denne studien ble det gjort spesifikke avgrensninger hva gjelder utvalg og metode. Dette betyr blant annet at utvalget er svært liten, bestående av kun fire respondenter. Av hensyn til masteroppgavens omfang og tidsramme har jeg måttet gjøre noen begrensninger i relasjon til forskningsfelt og valg av informanter. Jeg skulle gjerne ha gjennomført denne undersøkelsen på en større skala og med mange enheter, dessverre er ikke dette tilfellet i forbindelse med denne masteroppgaven. Når det er sagt, så er det likevel et kjennetegn ved kvalitativ metode at forskeren velger ut en små gruppe bestående av relevante aktører som en deretter intervjuer eller observerer for å innhente data og videreutvikle kunnskap (Ryen, 2002; Postholm, 2005). Dette var også tanken bak valget av metode: at jeg skulle prøve å samle inn så mye relevant data som mulig fra et relativt lite utvalg gjennom forskningsintervjuer, hvilket jeg på bakgrunn av materialet jeg til slutt endte opp med, mener at jeg har klart. Et moment som har meldt seg i etterkant av intervjuene i denne studien, derimot, gjelder de mange ulike dimensjonene som beskyttelsesbegrepet åpner opp for, eksempelvis hvordan elevene oppfatter og forholder seg til pedagogens beskyttelse. Således kunne det tenkes at *observasjon* som metode hadde vært relevant, i tillegg til intervjuer, ettersom dette er noe som berører praksisens beskyttende effekt, dens påvirkning på individ og miljø. Men dette hadde jeg altså ikke mulighet til å gjøre i denne masteroppgaven. En slik beskjeftigelse, gjennomføring av observasjoner i skoler, hadde egnet seg best dersom en kunne observere feltet over en lengre periode (for eksempel et helt skoleår), slik at en da har mulighet til å bli bedre kjent med deltakerne, deres væremåte, holdninger og praksis, og samtidig studere elevenes responser. Jeg har av den grunn vært nødt til å forholde meg hovedsakelig til pedagogenes subjektive beskrivelser knyttet til deres livsverden.

Så når det gjelder grunnlag for generalisering, har jeg stilt meg kritisk til hvorvidt utvalget mitt er representativt for populasjonen, altså pedagoger og ansatte i utdanningssektor som driver pedagogisk arbeid. Sannsynligheten for at jeg kan generalisere det jeg har avdekket i studiet, er nokså minimal. Men jeg kan derimot bruke innsamlet intervjudata til å si noe om enkeltpersonene og deres erfaringer og opplevelser. Og det er samtidig grunnlag til å hevde at mye av det som har kommet fram i undersøkelsen, etter at jeg har transkribert og analysert materialet, kan ha relateringsverdi og være aktuelt for andre aktører i populasjonen.

Beskyttelse er jo et begrep som angår og berører alle og enhver, derfor er det nærliggende å tenke at mange vil finne det jeg har utforsket og diskutert her, relevant og nyttig.

6.2 Muligheter og behov for videre forskning

Formålet med denne studien er som jeg har nevnt å utforske pedagogens rolle som beskytter og diskutere hvilken betydning et slikt perspektiv kan innebære for pedagogikkbegrepet. Et motiv for denne studien er at den skal føre til større innsikt i hvordan pedagoger opptrer og handler beskyttende i skolen. I den sammenheng har jeg gjort rede for relevante funn fra undersøkelsen som forhåpentligvis vil bidra til en bevisstgjøring og bredere forståelse relatert til pedagogikk og beskyttelse, og i den forlengelse, en utvikling og videreutvikling av teorier og definisjoner vedrørende beskyttelsesbegrepet. En kan si at denne masteroppgaven omhandler beskyttelse, og da et særlig et pedagogisk perspektiv på beskyttelse. Derved kan det da tenkes at de funn som er frembragt vil være med på å fremme og styrke pedagogers profesjonelle ansvar og status.

Et annet motiv her gjelder begrepet *beskyttende praksiser*: dersom det viser seg å være relevant, operasjonell og funksjonell, så kan det påstås at det er mulig å anvende dette verktøyet i andre sammenhenger, kontekster, profesjoner og yrker, med den hensikt å studere og analysere hvordan beskyttelse kommer til uttrykk. Det er etter min mening et behov for mer forskning og filosofiske refleksjoner, diskusjoner vedrørende begrepet beskyttelse. Det er mange interessante dimensjoner en kan løfte frem, deriblant elevens perspektiv og hvordan barn og unge beskytter seg selv og andre.

7.0 AVSLUTNING

7.1 Under vingen

Beskyttelse er en del av det å være sårbare og sosiale mennesker. Det starter allerede i mors mage før vi blir født til verden, og preger våre liv og følger oss helt frem til graven. Til jord er vi kommet, sårbare og avhengig av den annens omsorg og beskyttelse ... og til jord skal vi bli – men etterlater oss et liv der vi selv, av egen autonomi og ansvarstaking, har dratt omsorg for og gitt beskyttelse til andre mennesker. Vår kropp forsvinner, men vår Schutzgeist forblir.

Som mennesker kan vi føle et behov for å beskytte våre nærmeste, fordi vi bryr oss om dem og vil dem vel. Også i andre sammenhenger der det ikke nødvendigvis dreier seg om nære relasjoner, kan vi føle et ansvar, en slags plikt, en taus etisk fordring til å hjelpe og ta vare på andre personer vi vi møter i ulike situasjoner, for eksempel på skolen, på jobben, på flyplassen eller et kjøpesenter. Vi kjenner dem ikke, men likevel er det noe gjenkjennbart. Vi kan føle et ubehag når vi er vitne til andres lidelse og vi kan ved hjelp av empati, leve oss inn den andres tanker og følelser for å bedre kunne forstå deres situasjon. Vi er konstruert til å respondere, imitere og tolke andre subjekters adferd og nevralt tilstand, og som de sosiale vesenene vi er ønsker vi å tilpasse oss og imøtekomme dem vi samhandler med i en gitt kontekst. Beskyttelse, ansvar, omsorg og empati spiller alle inn i disse prosessene og utgjør en viktig del av det mellommenneskelige rommet, vår natur ... *the better angels of our nature*.

I samtaler med pedagoger, informanter, medstudenter og min veileder, var det særlig et uttrykk som stadig dukket opp og som festet seg til hukommelsen. Min veileder introduserte meg en gang til professor Katrin Hjort (litt sånn i forbifarten under en disputas), og etter at jeg i hu og hast hadde forklart henne hva jeg forsket på i masteroppgaven, tok hun også i bruk dette uttrykket. Jeg sikter her til uttrykket «å ta under vingen», hvilket kan assosieres med en hønemor som beskytter sine små kyllinger ved å samle dem under sine vinger.

Jeg bestemte meg derfor for at det skulle være tittelen på masteroppgaven min, da beskyttelse kan beskrives som å ta noen en drar omsorg for, som en føler ansvar for, under sin beskyttelse. Vi er sårbare mennesker alle sammen. Vi er ikke laget av stål. Innimellom trenger vi at noen stiller opp og tar oss ... *under vingen*.

8.0 LITTERATURLISTE

- Aasebø, T., Midtsundstad, J., & Willbergh, I. (2017). Teaching in the age of accountability: Restrained by school culture? *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 273-290
- Aasland, D.G. (2011). Ansvar i samarbeid. I Eide, S.B. & Grelland, H.H. & Kristiansen, A. & Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2011). *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (2. utgave). (s. 77-84). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Abrams, D., Hogg, M. A. & Marques, J. M. (red.) (2005). *The Social psychology of inclusion and exclusion*. New York: Psychology Press
- Adorno, T. W. (1972). Oppdragelse etter Auschwitz. I Qvale, P. (red.), *Kritikk og krise i pedagogikken* (s. 138-170). Oslo: Pax Forlag
- Aldwin, C. (2011). Stress and Coping Across the Lifespan I Folkman, S., & Nathan, P. (red.) (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (p. 15-34). Oxford: Oxford University Press
- Alford, F.C. (2016). Mirror Neurons, Psychoanalysis, and the Age of Empathy. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 13(1), 7–23
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4. utg., Text revision.)*. Washington, DC: American Psychiatric Press
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.*
- Batson, C.D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. I Decety, J. & Ickes, W. (red.) (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. (p. 3-15). Cambridge, MA: The MIT Press
- Batson, C.D. (2011). *Altruism in Humans*. New York: Oxford University Press
- Bauman, Z. (1987). *Modernity and the Holocaust*. Cambridge, UK: Polity Press
- Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1. utgave, 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag
- Behind the name. (2018). *The etymology and history of first names*. Hentet fra: <https://www.behindthename.com/>
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utgave, 1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral Education. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149-162
- Biesta, G.J.J. (2015). «Å kreve det umulige» - å arbeide med det uforutsette i utdanningen I Torgersen, G.-E. (red.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. (s. 273-282). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Blaustein, M.E. (2013) *Childhood Trauma and a Framework for Intervention* I Rossen, E. & Hull, R. (red.). (2013). *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals* (1. Edition). (p. 3-21). New York: Oxford University Press
- Blyth, E. & Milner, J. (1996). *Exclusion from School. Inter-professional issues for policy and practice*. London: Routledge
- Bø, I. & Schifloe, P.M. (2009) *Sosiale landskap og sosial kapital – Innføring i nettverkstenkning* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I. (2005) *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Bokmålsordboka. (2017). Hentet fra:
https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=beskytte&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge+=+&ordbok=bebbe
- Boyden, J. & Mann, G. (2005). *Children's Risk, Resilience, and Coping in Extreme Situations* I Ungar, M. (red.) (2005). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. (p. 3-25). Thousand Oaks: Sage Publications
- Braybrooke, D. (2014). *Meeting needs*, New Jersey: Princeton University Press
- Brunstad, P.O. (2015). *En vei videre: Ansatser til en pedagogikk for det uforutsette – evnen til å oppdage, absorbere og respondere* I Torgersen, G.-E. (red.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. (s. 351-360). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Buber, M. (1967). *Jeg og Du*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3rd edition). Routledge
- Collins, N., Ford, M.B, Guichard, A.C., Kane, H.S. & Feeney, B.C. (2010). *Responding to Need in Intimate Relationships: Social Support and Caregiving Processes in Couples*. I Mikulincer, M & Shaver, P.R. (red.) (2010). *Prosocial Motives, Emotions and Behavior: the Better Angels of Our Nature*. (p. 367- 390). Washington, D.C.: American Psychological Association
- Corbett, J. & Norwich, B. (2005). *Common or Specialized pedagogy?* I Nind, M. & Rix, J. & Sheehy, K. (red.), *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education: Values into Practice* (s. 13-30), New York: Routledge
- Creswell, J.W. (2014) *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition), Pearson Education Limited
- Damsgaard, H.L. & Kokkersvold, E. (2015). *Ungdom på ville veier: Skoleerfaringer og kriminalitet* (5. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- de Vignemont, F. & Singer, T. (2006). *The Empathic Brain: How, When and Why?* *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441

- de Waal, F. (2009). *The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society*. New York: Harmony Books
- Decety, J (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6
- Decety, J. & Ickes, W. (red.) (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Det Norske Akademis Ordbok. (2017). Hentet fra: <https://www.naob.no/>
- Duden Online Wörterbuch. (2018). Hentet fra: <https://www.duden.de/>
- Dyregrov, A. (1999). *Katastrofepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Dyregrov, A. 2004. "Educational Consequences of Loss and Trauma." *Educational and Child Psychology* 21(3), 77–84
- Dyregrov, A., & Mitchell, J. (1992). Work With Traumatized Children — Psychological Effects and Coping Strategies. *Journal of Traumatic Stress*, 5(1), 5-17
- Eidsvåg, I. (2009) Å fullbyrde sin egen form. I B. Hagtvedt & Ognejenovic, G. (red.), *Dannelse: Tenkning, modning – refleksjon* (s. 156-170). Oslo: Dreyer Forlag
- Ekornes, S.M. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion* (Doktorgradsavhandling). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Ekornes, S.M. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion; The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students With Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 333-353
- Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2011). Professional responsibility under pressure? I Sugrue, C. & Solbrekke, T. D. (red.) *Professional Responsibility - New Horizons of Praxis* (s. 57-71). New York: Routledge
- Eriksen, I.M., Sletten, M.Aa., Bakken, A. & von Soest, T. (2017) *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. NOVA-rapport*, 2017
- Gastambide-Fernández, R.A. & Matute, A.A. (2014). "Pushing Against" – Relationality, Intentionality, and the Ethical Imperative of Pedagogy I Burdick, J. & Sandlin, J.A. & O'Malley, M.P (red.), *Problematizing Public Pedagogy*, New York: Routledge
- Imsen, G. (2011) *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilgun, J.F. & Abrams, L.S. (2005). Gendered Adaptations, Resilience, and the Perpetration of Violence I Ungar, M. (red.) (2005). *Handbook for working with children and youth:*

Pathways to resilience across cultures and contexts. (p. 3-25). Thousand Oaks: Sage Publications

Glosvik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefelleskap* (1. utgave, 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Grimen, H. (2013). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (3. opplag). (Kap. 3, s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget

Guba, E. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105-116). Sage

Harari, Y.N. (2015). *Sapiens – A Brief History of Humankind*. Random House UK

Harrison, R.L., & Westwood, M.J. (2009). Preventing Vicarious Traumatization of Mental Health Therapists: Identifying Protective Practices. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 46(2), 203-219

Heier, T. (2015). Læring i risikosamfunnet I Torgersen, G.-E. (red.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette.* (s. 89-98). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Hein, G. & Singer, T. (2008). I Feel How You Feel But Not Always: The Empathic Brain and Its Modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 153-158.

Hein, G. & Singer, T. (2010). Neuroscience Meets Social Psychology: An Integrative Approach to Empathy and Prosocial Behavior. I Mikulincer, M & Shaver, P.R. (red.) (2010). *Prosocial Motives, Emotions and Behavior: the Better Angels of Our Nature.* (p. 109-125). Washington, D.C.: American Psychological Association

Hertel, R. & Johnson, M.M. (2013). How the Traumatic Experiences of Students Manifest in School Settings I Rossen, E. & Hull, R. (red.). (2013). *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals* (1. Edition). (p. 23-35). New York: Oxford University Press

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hollan, D. (2012). Emerging Issues in the Cross-Cultural Study of Empathy. *Emotion Review*, 4(1), 70-78

Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm

Jimerson, S.R., Brock, S.E. & Pletcher, S.W. (2005). An Integrated Model of School Crisis

Kelchtermans, G. (2011). Professional responsibility: Persistent Commitment, Perpetual Vulnerability? I Sugrue, C. & Solbrekke, T. D. (red.) *Professional Responsibility - New Horizons of Praxis* (s. 113-126). New York: Routledge

- Kilmer, R.P., Gil-Rivas, V. & Hardy, S.J. (2013). Students responding to natural disasters and terrorism / Rossen, E. & Hull, R. (red.). (2013). *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals* (1. Edition). (p. 229-250). New York: Oxford University Press
- Kiverstein, J. (2015). Empathy and the Responsiveness to Social Affordances. *Consciousness and Cognition*, 36, 532-542
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I Slagstad, R., Korsgaard, O. and Løvlie, L. (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag
- Kristiansen, A. (2012). Silence and Waiting in an Educational Context / Hägg, H. F. & Kristiansen, A. (red.) (2012). *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening*. (s. 119-131). Kristiansand: Portal Academic
- Kristvik, E. (1953). *Læreryrket*. Oslo: Olaf Norlis Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009), *Det Kvalitative forskningsintervju* (2. utgave), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvam, V. (2014). Pedagoen, pedagogikken og vitenskapen – et historisk perspektiv. I Stray, J.H., & Wittek, L. (red.) (2014). *Pedagogikk: En grunnbok*. (1. utgave, 1. opplag). (s. 35-51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kvello, Ø. (2013). *Barn i risiko – Skadelige omsorgssituasjoner* (1. utgave, 7. opplag), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lamm, C. & Majdandžić, J. (2015). The role of Shared Neural Activations, Mirror Neurons, and Morality in Empathy – A critical Comment. *Neuroscience Research*, 90, 15-24
- Lenk, H. (2007). *Global Technoscience and Responsibility: Schemes Applied to Human Values, Technology, Creativity and Globalisation* (Vol. 3). Berlin: LIT Verlag
- Lévinas, E. (1993). *Den Annens humanisme*. (Oversatt av Asbjørn Aarnes). Oslo: Aschehoug
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenteret for Utdanning
- Lingås, L.G. (2011). *Etikk for pedagoger* (1. utgave, 1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lumpkin, A. (2007). Caring Teachers: The Key to Student Learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158-160
- Maslow, A.H. (1970) *Motivation and Personality* (Second Edition), Harper & Row Publishers, Inc.
- Mikulincer, M & Shaver, P.R. (red.) (2010). *Prosocial Motives, Emotions and Behavior: the Better Angels of Our Nature*. Washington, D.C.: American Psychological Association
- Mitchell, D.E., & Ream, R.K. (red.) (2015). *Professional Responsibility: The Fundamental Issue in Education and Health Care Reform*. New York: Springer Cham

- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Myhre, R. (2009). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utgave, 6. opplag), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership & Management*, 26(4), 339-345
- Noddings, N. (2011). *Peace Education: How We Come to Love and Hate War*, New York: Cambridge University Press
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (Second Edition, Updated). Berkley: University of California Press
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks – Et grundstudie i almen pædagogik* (1. utgave). Århus: Klim Forlag
- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utgave, 2. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Øksnes, M. & Steinsholt, K. (2007). Nel Noddings: Pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.) (2007). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s.653-668). Oslo: Universitetsforlaget
- Olinger S.R., Metallo, S., Byrd, S., Erickson, M., & Gresham, F. (2017). Crisis Preparedness in Schools: Evaluating Staff Perspectives and Providing Recommendations for Best Practice. *Psychology in the Schools*, 54(6), 563-580
- Olsen, M.H, & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Online Etymology Dictionary. (2018). Hentet fra: <https://www.etymonline.com/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Owens, L.M. & Ennis, C.D. (2005). The Ethic of Care in Teaching: An Overview of Supportive Literature, *Quest*. 57(4), 392-425
- Oxford Online Dictionary. (2018). Hentet fra: <https://en.oxforddictionaries.com/>
- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. New York: Viking
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

- Preparedness and Intervention: A Shared Foundation to Facilitate International Crisis Intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rayce, S.L.B., Holstein, B.E. & Kreiner, S. (2009). Aspects of Alienation and Symptom Load Among Adolescents, *European Journal of Public Health*, 19(1), 79–84
- Regjeringen. (2004). *FNs barnekonvensjon*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Regjeringen. (2018). *Nasjonal helseberedskapsplan*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/a-verne-om-liv-oghelse/id2583172/?q=nasjonal%20helseberedskapsplan>
- Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data: A practical guide*. London: Sage
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave, 2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Roberts, P.A. & Steiner, D.J. (2010). Critical Public Pedagogy and the Paidagogos: Exploring the Normative and Political Challenges of Radical Democracy I Sandlin, J.A. & Schultz, B.D. & Burdick, J. (red.), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling* (s. 20-27), New York: Routledge
- Røkenes, O.H. & P.-H. Hanssen (2012), *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utgave), Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Rossen, E. & Hull, R. (red.). (2013). *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals* (1. Edition). New York: Oxford University Press
- Rothschild, B. & Rand, M. (2006). *Help for the Helper: The Psychophysiology of Compassion Fatigue and Vicarious Trauma*. New York: Norton
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. I J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nüchterlein, & S. Weintraub (red.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press
- Rutter, M. (2009). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications I Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (Second Edition), (s. 651-682), New York: Cambridge University Press
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: Sage
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim

- Schoon, I. & Bynner, J. (2003) Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies, *Journal of Youth Studies*, 6(1), 21-31
- Seaward, B.L. (2018). *Managing Stress: principles and Strategies for Health and Wellbeing* (9th ed., p. 12). Boulder: Jones & Bartlett Learning
- Skåland, B. (2016a). *The Experience of Student-to-Teacher Violation. A Phenomenological Study on Norwegian Teachers Being Violated by Students*, (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk- vitenskapelige universitet, Trondheim
- Skåland, B. (2016b). Student-to-Teacher Violation and the Threat to a Teacher's Self. *Teaching and Teacher Education – An International Journal of Research and Studies*, 59, 309-317
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli Løgstrup, K.E. (1962). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Sørhaug, T. (2010). *Om ledelse – Makt og tillit i moderne organisering* (5. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Stensdotter, A.-K. (2008) Det biologiske grunnlaget for læring I Sigmundsson, H. (red.), *Læring og ferdighetsutvikling*. (s. 51-67). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Stueber, K.R. (2006). *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press
- Teven, J.J. & McCroskey, J.C. (1997). The relationship of Perceived Teacher Caring With Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*. 46(1), 1-9
- Tholin, K.R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen: En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forlag
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I Torgersen, G.-E. (red.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. (s. 17-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- United Nations Human Rights (1990). *Convention On the Rights of the Child*. Hentet fra: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Beredskap og krisehåndtering - Forebygging og beredskapsarbeid for barnehager og utdanningsinstitusjoner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/beredskap-og-krisehandtering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsforbundet. (2017). *Lærere i barneskolen mest utsatt for vold*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/vold>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact – Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. New York: Left Coast Press Inc
- van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, New York: Routledge
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon – Undervisning og det uforutsette I Torgersen, G.-E. (red.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. (s. 283-296). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Wiebler, L. (2013) Developmental differences in Response to Trauma I Rossen, E. & Hull, R. (red.). (2013). *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals* (1. Edition). (p. 37-47). New York: Oxford University Press
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage
- Zahavi, D. (2012). Comment: Basic Empathy and Complex Empathy. *Emotion Review*, 4(1), 81-82
- Zahavi, D. (2014a). *Self and other: Exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford University Press
- Zahavi, D. (2014b). Empathy and Other-Directed Intentionality. *Topoi*, 33(1), 129-142

Vedlegg 1: Intervjuguide Lærer | Spesialpedagog

Masterstudiet i Pedagogikk
PED 511-1 Masteroppgaven

Våren 2018

Intervjuguide

Lærer | Spesialpedagog

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål, eksempler, stikkord
Info	1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer/spesialpedagog?	
Motivasjon	2. Hvordan vil du beskrive jobben din, hvordan er det å være lærer/spesialpedagog?	
Motivasjon, holdninger, verdier	3. Hvorfor ville du bli lærer/spesialpedagog?	Hva er det som er viktig for deg å kunne utrette gjennom den rollen du har?
Ansvar	4. Hva vil du si er dine viktigste hovedoppgaver, ansvarsområder som lærer/spesialpedagog? Hva har du ansvar for?	
Ansvar	5. Hva opplever du kan være utfordrende ved jobben din i forhold til: a) elever? b) foreldre? c) kollegaer? d) samfunnets krav og forventninger?	elevantall, læringsmiljø, trygghet, trivsel, atferdsproblematikk, diagnoser, medbestemmelse; foreldresamarbeid; arbeidsmiljø, felles ansvar i skolen; tidspress, regelverk osv.
Omsorg, empati	6. Når du hører ordet omsorg, hva tenker du på, da? (tenk fritt) - <i>Hvilke følelser vekker det i deg?</i> - Etter dine erfaringer, er det i det hele tatt mulig å la være å bry seg om elevene, å ikke engasjere seg i deres liv?	Hva forbinder du ordet omsorg med, hvilke assosiasjoner gir det deg?
Omsorg, empati (relasjonsbygging)	7. Hvordan viser du at du bryr deg om dem (elevene)?	Er dette viktig for deg, å bygge gode relasjoner? Hvorfor det?
Omsorg, motivasjon	8. Kan du beskrive hva det er ved jobben din som gir deg en slags bekræftelse på at det du gjør er viktig, utgjør en forskjell, at elevene trenger deg?	(Husk å notere mimikk, kroppsspråk o.l.)!
Beskyttelse	9. Når du hører ordet beskyttelse, hva tenker du på, da? (tenk fritt) - <i>Hvilke følelser vekker det i deg?</i>	Hva forbinder du ordet beskyttelse med, hvilke

		assosiasjoner gir det deg? - (metaforer, eksempler: bjørnemor, hønemor, antivirus, politi m.m.)
Beskyttelse, rolle	10. Er beskyttelse noe du kan relatere til jobben din som lærer/spesialpedagog? (be om eksempler)	Bruk gjerne andre ord: verne, skape trygghet, passe på, trivsel, sikkerhet, følge med, være føre var, risikofaktorer
Beskyttelse	11. Vil du si at elever trenger beskyttelse? Hva må de beskyttes mot? (be om eksempler)	Endringer over tid, forventninger, forskjeller i behovet for beskyttelse? (elevens alder, trinn, utvikling, forutsetninger; personlighet, selvstendighet; individuelle behov, hensyn, diagnoser; setting, kontekst; regelverk) - Media, nyhetsbildet - Endrer pedagogen sin beskyttende atferd i lys av dette?
Beskyttelse, trygghet	12. Er det noen valg eller handlinger du gjør som har til hensikt å fremme trygghet, forutsigbarhet og trivsel? (be om eksempler)	regler, tiltak, sosiale mål, verdier, undervisningsmetoder, praktiske øvelser, tilpasse læringsinnhold etter elevens forutsetninger, elevsamtaler, relasjonsbyggings; andre ting som du har bestemt eller som dere sammen har blitt enige om...
Overbeskyttelse (det pedagogiske paradoks, makt, kontroll)	13. Hva forbinder du med ordet <i>overbeskyttelse</i> ? (tenk fritt) - Har du noen formening om det?	
Beredskap	14. Dersom det skulle skje en alvorlig hendelse på skolen, hvilke rutiner, prosedyrer har dere for å håndtere dette?	vold, trusler mot skolen, våpen, dødsfall,

Beredskapsplan, ansvar	15. Er du kjent med skolens beredskapsplan? Hva har du ansvar for hvis det oppstår en krise?	Hva gjøres i klasserommet i slike situasjoner?
Beredskapsøvelser, scenarier	16. Har skolen gjennomført øvelser for å forberede seg på eventuelle kriser som kan oppstå? (be om eksempler)	Hva har dere øvd på? Hvordan forholder barn og voksne seg til disse øvelsene? (tas det på alvor, eller er det altfor "fjernt" for dem?)
Krisehåndtering	17. Har det noen gang hendt en alvorlig hendelse på skolen i den tiden du har vært ansatt her? - Kan du beskrive hendelsen og hva som ble gjort for å håndtere det? - Kan du erindre hvordan det var å være i den situasjonen? Hvilke tanker og følelser brakte det fram? Har det påvirket din oppfatning av jobben din som lærer/spesialpedagog?	Føler du deg kompetent til å håndtere en livstruende, voldelig situasjon?
Beskyttelse, rolle, omsorgsperson	18. Betrakter du deg selv som en gir beskyttelse og omsorg på noen som helst måte? På hvilken måte da? - Er du noen forskjeller mellom de to ordene, tenker du?	Så vil du karakterisere deg selv som en beskytter?
Selvbeskyttelse, vold mot ansatte	19. Hva med å passe på og ta vare på deg selv og dine behov ... Hvordan gjør du det? - Er du enig i påstanden om at tilsatte i skolen har også et behov for å beskytte seg selv? (Begrunn) - Beskytte seg mot hva? (<i>vold, trusler, rykter, interne konflikter, utpressing, utbrenthet, ekstern kontroll</i>)	Har du noen gang vært utsatt for vold, aggressiv atferd, trusler fra elev, foresatt eller kollega? (eller andre?) Hvordan reagerte du da? Hvordan ble situasjonen løst? Hva kan en gjøre i slike tilfeller?
Beskytte kollegaer	20. Hvordan tar du vare på eller viser støtte til dine kollegaer?	<i>felles ansvar</i>
Avrundning:	21. Har du noen spørsmål, noe mer du har lyst til å si eller tilføye helt til slutt?	

Takk for tålmodigheten og for at du ville stille til intervju!

Vedlegg 2: Intervjuguide Rektor | Undervisningsunderservisningsinspektør

Masterstudiet i Pedagogikk
PED 511-1 Masteroppgaven

Våren 2018

Intervjuguide Rektor Undervisningsinspektør

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål, eksempler, stikkord
Info	1. Hvor lenge har du arbeidet som rektor/undervisningsunderservisningsinspektør?	
Motivasjon	2. Hvordan vil du beskrive jobben din, hvordan er det å være rektor/undervisningsinspektør?	
Motivasjon, holdninger, verdier	3. Hvorfor ville du bli rektor/undervisningsinspektør?	Hva er det som er viktig for deg å kunne utrette gjennom den rollen du har?
Ansvar	4. Hva vil du si er dine viktigste hovedoppgaver, ansvarsområder som rektor/undervisningsinspektør? Hva har du ansvar for?	(Husk å notere mimikk, kroppsspråk o.l.)!
Ansvar	5. Hva opplever du kan være utfordrende ved jobben din i forhold til: a) elever? b) foreldre? c) kollegaer? d) samfunnets krav og forventninger?	elevantall, læringsmiljø, trygghet, trivsel, atferdsproblematikk, diagnoser, medbestemmelse; foreldresamarbeid; arbeidsmiljø, felles ansvar i skolen; administrative forhold, møter, tidspres, regelverk, beredskap og sikkerhet i skolen osv.
Omsorg, empati	6. Når du hører ordet omsorg, hva tenker du på, da? (tenk fritt) - <i>Hvilke følelser vekker det i deg?</i> - Etter dine erfaringer, er det i det hele tatt mulig å la være å bry seg om elevene, å ikke engasjere seg i deres liv?	Hva forbinder du ordet omsorg med, hvilke assosiasjoner gir det deg?
Omsorg, empati (relasjonsbygging)	7. Hvordan viser du at du bryr deg om dem (elevene)?	Er dette viktig for deg, å bygge gode relasjoner? Hvorfor det?

Omsorg, motivasjon	8. Kan du beskrive hva det er ved jobben din som gir deg en slags bekreftelse på at det du gjør er viktig, utgjør en forskjell, at elevene trenger deg?	Hvilke bekreftelser får du fra de ansatte?
Beskyttelse	9. Når du hører ordet beskyttelse, hva tenker du på, da? (tenk fritt) - <i>Hvilke følelser vekker det i deg?</i>	Hva forbinder du ordet beskyttelse med, hvilke assosiasjoner gir det deg? - (metaforer, eksempler: bjørnemor, hønemor, antivirus, politi m.m.)
Beskyttelse, rolle	10. Er beskyttelse noe du kan relatere til jobben din som rektor/undervisningsinspektør? (be om eksempler)	Bruk gjerne andre ord: verne, skape trygghet, passe på, trivsel, sikkerhet, følge med, være føre var, risikofaktorer
Beskyttelse	11. Vil du si at elever trenger beskyttelse? Hva må de beskyttes mot? (be om eksempler)	Endringer over tid, forventninger, forskjeller i behovet for beskyttelse? (elevens alder, trinn, utvikling, forutsetninger; personlighet, selvstendighet; individuelle behov, hensyn, diagnoser; setting, kontekst; regelverk) - Media, nyhetsbildet - Endrer pedagogen sin beskyttende atferd i lys av dette?
Beskyttelse, trygghet	12. Er det noen valg eller handlinger du gjør som har til hensikt å fremme trygghet, forutsigbarhet og trivsel? (be om eksempler)	regler, tiltak, sosiale mål, verdier, praktiske øvelser, samtaler med ansatte, planlegging, møter, relasjonsbyggings; andre ting som du har bestemt eller som dere sammen har blitt enige om...
Overbeskyttelse (det pedagogiske paradoks, makt, kontroll)	13. Hva forbinder du med ordet <i>overbeskyttelse</i> ? (tenk fritt) - Har du noen formening om det?	

Beredskap	14. Dersom det skulle skje en alvorlig hendelse på skolen, hvilke rutiner, prosedyrer har dere for å håndtere dette?	vold, trusler mot skolen, våpen, dødsfall,
Beredskapsplan, ansvar	15. Har skolen en beredskapsplan? Hva har du ansvar for hvis det oppstår en krise? - Hvor godt kjent tror du elever og ansatte er med det interne beredskapsplanverket? - Hvilken nytte tror du elever og ansatte vil ha av en beredskapsplan? - Hvor lang tid kan det ta for politiet, brannvesenet eller ambulanse å rykke ut til skolen ved en alvorlig hendelse?	Hvilke krav stilles til de ansatte når det gjelder beredskap og håndtering av alvorlige hendelser? - Hvor mye tid og ressurser (økonomi, kunnskap og kompetanseheving) har ledelsen satt av til beredskap?
Beredskapsøvelser, scenarier	16. Har skolen gjennomført øvelser for å forberede seg på eventuelle kriser som kan oppstå? (be om eksempler) - Hvilke forberedelser gjøres i forkant av en øvelse? - Gjøres det en evaluering av øvelsen i etterkant? (Hvordan?)	Hva har dere øvd på og hvor ofte øves det? Hvordan forholder elever og ansatte seg til disse øvelsene? (tas det på alvor, eller er det altfor ‘fjernt’ for dem?)
Krisehåndtering	17. Har det noen gang hendt en alvorlig hendelse på skolen i den tiden du har vært ansatt her? - Kan du beskrive hendelsen og hva som ble gjort for å håndtere det? - Kan du erindre hvordan det var å være i den situasjonen? Hvilke tanker og følelser brakte det fram? Har det påvirket din oppfatning av jobben din som rektor/undervisningsinspektør?	Føler du deg kompetent til å håndtere en livstruende, voldelig situasjon?
Beskyttelse, rolle, omsorgsperson	18. Betrakter du deg selv som en gir beskyttelse og omsorg på noen som helst måte? På hvilken måte da? - Er du noen forskjeller mellom de to ordene, tenker du?	Så vil du karakterisere deg selv som en beskytter?
Selvbeskyttelse, vold mot ansatte	19. Hva med å passe på og ta vare på deg selv og dine behov ... Hvordan gjør du det? - Er du enig i påstanden om at tilsatte i skolen har også et behov for å beskytte seg selv? (Begrunn) - Beskytte seg mot hva? (<i>vold, trusler, rykter, interne konflikter, utpressing, utbrenthet, ekstern kontroll</i>)	Har du noen gang vært utsatt for vold, aggressiv atferd, trusler fra elev, foresatt eller kollega? (eller andre?) Hvordan reagerte du da? Hvordan ble situasjonen løst? Hva kan en gjøre i slike tilfeller?
Beskytte kollegaer	20. Hvordan tar du vare på eller viser støtte til dine kollegaer?	<i>felles ansvar</i>

Avrunding:	21. Har du noen spørsmål, noe mer du har lyst til å si eller tilføye helt til slutt?	
-------------------	--	--

Takk for tålmodigheten og for at du ville stille til intervju!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til pedagogene



Institutt for Pedagogikk

Masterstudiet i Pedagogikk

Våren 2018

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt!

Hei!

Mitt navn er Robert L. Kamal. Jeg er masterstudent ved Universitet i Agder og skal denne våren skrive masteroppgave i faget pedagogikk. I den anledning ønsker jeg å gjennomføre intervjuer og håpte på at du kunne tenke deg å delta.

Tittelen på masteroppgaven lyder som følger:

«Er beskyttelse en del av pedagogens rolle?»

En masteroppgave om beskyttelse og beredskap
og pedagogers erfaringer med dette i skolen

Om forskningsprosjektet

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med masterstudiet i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Prosjektet har som formål å utforske pedagogers rolle som beskyttere og hvilken betydning et slikt perspektiv kan innebære for pedagogisk virksomhet i skolen. Pedagogisk arbeid kjennetegnes av å være relasjonelt, det dreier seg om mellommenneskelige relasjoner som fordrer at en er ansvarsbevisst og empatisk i møte med elever, foreldre og kollegaer.

Det rettes et særlig fokus på beskyttelsesbegrepet i dette prosjektet, da jeg argumenterer for at mye av det som skjer og det arbeidet som gjøres i skolehverdagen, i pedagogiske kontekster, kan knyttes til ordet beskyttelse – det er tilstede, men er kanskje ikke det første en forbinder med pedagogers profesjonelle rolle i skolen og i samfunnet for øvrig. Det er av den grunn at denne masteroppgaven skal omhandle *beskyttelse*. Den skal løfte frem begrepet enda mer, for å bevisstgjøre og knytte det nærmere til pedagogikk og pedagogers profesjonelle identitet og praksis. For kan vi også betrakte lærere, undervisningsinspektører, rektorer og andre tilsatte i skolen, som beskyttere? Hvordan beskyttes elevene? Har tilsatte i skolen også et behov for å beskytte seg selv, for eksempel?

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å intervjuer ansatte i utdanningssektor – særlig rektorer, undervisningsinspektører, spesialpedagoger og lærere – for å innhente kunnskap om hvordan pedagoger oppfatter sin rolle som beskyttere og hvordan dette eventuelt preger, kommer til uttrykk i arbeidet de gjør. Kan det hevdes at beskyttelse også er en del av det å være pedagog?

Hovedtemaene i dette studiet er altså *beskyttelse, beredskap, omsorg og ansvar*.

Om intervjuet

Jeg søker fire pedagoger til å delta i studiet: én rektor, én undervisningsinspektør og to lærere. Intervjuene tenker jeg ikke varer mer enn 40-50 minutter, og vil forhåpentligvis fortone seg som en samtale rundt dine erfaringer og opplevelser i profesjonen, da i tråd med temaene jeg tar for meg i forskningsprosjektet. Samtalen vil hovedsakelig omhandle tanker, verdier, holdninger og refleksjoner knyttet til det praktiske arbeidet i skolen, som kan knyttes til begreper som beskyttelse, omsorg, beredskap, trygghet og ansvar.

Hvis du kunne tenke deg å delta, kan vi avtale tid og sted enten via epost eller mobil. Mine kontaktopplysninger står skrevet under. Et ledig møterom, grupperom eller klasserom etter ordinær skoletid, hadde for eksempel vært et passende sted for å gjennomføre intervjuet.

Personvern og taushetsplikt

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt, det vil si at opplysninger fra intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg eller arbeidsstedet. Innhold og informasjon fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen kan kjenne deg igjen, for eksempel ved at jeg bruker koder som Informant 1, Informant 2 osv. Ditt navn og arbeidssted skal ikke oppgis i oppgaven. Det er et ønske fra min side å ta samtalen opp på lydbånd, dette for å kvalitetssikre måten informasjon blir samlet inn og behandlet i etterkant. Lydopptak og transkripsjon vil *kun* være tilgjengelig for meg (og eventuelt også for min veileder – dersom du samtykker til det). Alt av datamaterialer, opptak og eventuelle notater fra intervju vil bli slettet når undersøkelsen er avsluttet i midten av mai måned 2018.

Frivillig informert samtykke

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

Studien er meldt inn til, og blitt godkjent av, Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Robert L. Kamal
Masterstudent i Pedagogikk ved Universitet i Agder

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og ønsker å delta i prosjektet. Jeg er innforstått med at alle opplysninger om min person anonymiseres og at jeg når som helst kan trekke min deltakelse uten å oppgi grunn. Jeg samtykker til at svarene jeg gir kan bli brukt som datagrunnlag i studiet, og jeg er blitt gjort kjent med at datamateriale (opptak, transkripsjoner, notater) fra intervju vil bli slettet, når undersøkelsen avsluttes 15.05.2018.

_____ Signatur deltaker (navn, dato)

_____ Signatur masterstudent (navn, dato)

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning



Vår dato: 23.02.2018

Vår ref: 59146 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

59146	<i>Er beskyttelse en del av pedagogens rolle? En kvalitativ studie om beredskap og beskyttelse og pedagogers erfaringer med dette i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Aslaug Kristiansen
Student	Robert Kamal

Vurdering

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

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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