



# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Vernepleiere - læreres støttespiller?**

**Social educators - supporting the teachers?**

Herkedal, Anne Rødahl

Totalt antall sider inkludert forsiden: 42

Molde, 18.05.2022



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. <a href="#">høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Personvern

## Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

## Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ingrid Johansen Hogstad

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

**Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:**

ja     nei

**Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?**

ja     nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

**Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?**

ja     nei

Dato: 18.05.2022

**Antall ord: 9008**

## **Forord**

Noen vestlige kulturer tror mennesket er i live for en hensikt. For å jobbe, tjene penger, bli best. Noen urfolk tror mennesket er i live slik som naturen er i live. For å være her, å være vakker og rar. Vi trenger ikke oppnå noe for å være gyldig i vår menneskelighet.

Ukjent. Fritt oversatt fra engelsk.

## **Sammendrag**

Oppgaven vil belyse hvordan ulike forskjellstenkninger kan fremkomme i skolen ved hjelp av Schaannings forskjellslogikker og hvordan vernepleiere kan bidra til å danne et lag rundt både elev og lærer, for å styrke grunnskolens formål om imøtekommelse av de instrumentelle og identitetsdannende motiver. De teoretiske perspektivene er hentet fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, Schaannings forskjellslogikker og sosialkonstruksjonisme. Jeg har brukt kvalitativ forskningsmetode hvor jeg i forbindelse med forskningsprosjektet «Vernepleiere i skolen» har intervjuet lærere og vernepleiere ved barneskoler, samt fått mulighet til å benytte andre intervjuer gjort av forskningsgruppen jeg har deltatt i. Slik vil de empiriske funnene blir sett i lys av de teoretiske perspektivene. I resultatdelen vil det bli presentert tre hovedfunn som danner grunnlaget for diskusjonsdelen hvor Schaannings forskjellslogikker får hovedfokus, men med selskap av Bronfenbrenner og sosialkonstruksjonisme. Det vil komme frem i diskusjonen at det er én forskjellslogikk som er fremtredende. Avslutningsvis oppsummeres oppgaven, med refleksjoner rundt endring av system for å imøtekomme begge av grunnskolens motiv ved styrking av laget rundt lærer og elev.

## Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2.0</b>	<b>Bakgrunn .....</b>	<b>2</b>
<b>3.0</b>	<b>Forskningsspørsmål .....</b>	<b>3</b>
<b>4.0</b>	<b>Teoretisk perspektiv .....</b>	<b>4</b>
4.1	Forskjellslogikker .....	5
4.2	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	6
4.3	Sosialkonstruksjonisme .....	7
<b>5.0</b>	<b>Metode .....</b>	<b>9</b>
5.1	Utvalg informanter og intervjuer .....	9
5.2	Intervju .....	10
5.3	Etiske vurderinger .....	12
5.4	Analysemetode .....	13
<b>6.0</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>15</b>
6.1	Kompetanse vs. tilstedeværelse .....	16
6.2	Utdanning .....	17
6.3	Forskjellslogikker .....	18
<b>7.0</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>18</b>
7.1	Kompetanse vs. tilstedeværelse .....	19
7.2	Utdanning .....	20
7.3	Hvordan forskjellslogikkene kommer fram .....	21
7.3.1	Vertikal forskjellslogikk .....	22
7.3.2	Horisontal forskjellslogikk .....	22
<b>8.0</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>24</b>
<b>9.0</b>	<b>Litteratur .....</b>	<b>26</b>
<b>10.0</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>29</b>
10.1	Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse .....	29
10.2	Vedlegg 2: Intervjuguide Lærere/andre ansatte .....	32
10.3	Vedlegg 3: Intervjuguide Vernepleiere .....	33



## 1.0 Innledning

Temaet for bacheloroppgaven kommer fra deltakelse i forskningsprosjektet «Vernepleieren i skolen» ved Høgskolen i Molde, som har som overordnet hensikt å undersøke hvordan vernepleiere jobber i skolen. Gjennom utplassering ved en barneskole i fordypningspraksis har jeg fått mulighet til å se hvordan en vernepleier arbeider og datamaterialet som er brukt i denne oppgaven er hentet fra forskningsprosjektet hvor jeg som forskningsassistent også har deltatt i innhenting av data. Datamaterialet består av intervju med lærere og vernepleiere.

Gjennomgående i oppgaven har jeg valgt å bruke tittelen vernepleier, da informantene var vernepleiere og lærere, og lærernes erfaringer kom fra samarbeid med vernepleiere. Benevnelsen «BSVer(e)», vil komme stedvis fra artikler og står for Barnevernspedagoger, Sosionomer og Vernepleiere. I Rammeplan for vernepleierutdanningen beskrives formålet med helse- og sosialutdanningene å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum () og som skal kunne samarbeide tverrfaglig (). Rammeplanen har en felles innholdsdel sammen med blant andre barnevernspedagoger og sosionomer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). BSVerer har spesielle forutsetninger for å styrke skolens psykososiale oppgaver da de kan tilføre et sentralt faglig supplement til lærerens arbeid (FO 2015). I daglig arbeid kan alle benevnelsene brukes og vil kunne gi samme stilling- og arbeidsområder.

I kunnskapssamfunnet kan lærerrollen forbindes med tre kriser: autoritetskrise, kunnskapskrise og sosial krise (Jørgensen 2001 i Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Autoritet oppnås ikke lenger gjennom utdanning og stilling, andre yrkesgrupper har en kompetanse som utfyller kunnskapsgrunnlaget til læreren og eneretten til kunnskap ligger ikke lenger hos lærere (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Den sosiale krisen kommer til syne ved at lærere forventes å involvere seg i elevenes livssituasjon og være bevisst at alle er ulike og fungerer under ulike sosiale livsvilkår. De krevende sosiale og faglige oppgavene er noe lærere er forventet å håndtere (Borg mfl. 2015). Blant andre yrkesroller i skolen er BSVerer fremstilt som spesialister i skolemiljøet som motvekt til lærerrollen. I NOU 2015:2 redegjøres det på et bredt grunnlag for andre yrkesgrupper, men BSVerer foreslås ikke lovfestet i skolen (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018).

Slik har oppgaven relevans gjennom å være et aktuelt tema, ikke bare for vernepleieres plass i skolen, da vernepleiere og sosialarbeidere vil være en profesjonell minoritet i skolen (Magnus 2010), men også for skolen som etterlyser bistand til å takle forskjellige klasseromsutfordringer som det er blitt mer av. Troverdigheten ligger blant annet i metoden som er brukt for å innhente datamateriale samt egen integritet i arbeidet i fordypningspraksis og som forskningsassistent. Validitet og reliabilitet er vitenskapelige metoderegler som skal gi troverdig kunnskap (Dalland 2012).

Sentrale observasjoner fra fordypningspraksisen var opplevelsen av at vernepleierne hadde større potensiale for bruk av kompetansen sin, men at de samtidig ikke fikk rom for å utøve yrket sitt til det fulle. Men dette som bakteppe ønsket jeg først å undersøke hva lærere tenkte rundt det å ha vernepleier i klasserommet.

## **2.0 Bakgrunn**

I en rapport fra AFI (Arbeidsforskningsinstituttet) kalt «Hva lærerne ikke kan!» kommer det frem at lærere ønsker bistand og støtte til å takle krevende klasseromssituasjoner, og såkalte «gnagsårbar» og «gråsonebarn», ved å få et lag rundt seg selv («laget rundt læreren») (Borg m.fl. 2015). Likeså har myndighetene gjennom St. Meld. 6 tatt grep for tidlig innsats og inkluderende fellesskap for alle barn og unge, kalt «laget rundt eleven». I samme Stortingsmelding står det at det er avgjørende for elevene at ansatte har god kompetanse og nære relasjoner til dem for å få et inkluderende og godt utdanningsløp for alle (St. Meld. Nr. 6 (2019-2020)).

Grunnskolens formål er delt opp i to motiv, det instrumentelle motiv, som fokuserer på fag og læringsutbytte, og det identitetsdannende motiv, som skal sette elevene i stand til å møte livet personlig og sosialt (Sunnevåg mfl. 2004; Slagstad 1998; i Nordahl mfl. 2006 i Magnus 2010). I teorikapitlet vil jeg vise til Espen Schaannings forskjellstenkninger, som kan sammenlignes med motivene nevnt ovenfor, hvor en vertikal forskjellstenkning kan sammenlignes med et instrumentelt motiv og en horisontal forskjellstenkning er sammenlignbar med et identitetsdannende motiv (Schaanning 2021). Fokus på testing av fagkunnskap har gitt gunst for det instrumentelle motiv og dermed forskjøvet det

identitetsdannende motiv (Støfring 2003; NOU 2001:22; Simonsen & Opdal 2006; Haug 2007; Svensson & Karlssen 2008 i Magnus 2010). I praksis er disse gjensidig avhengig av hverandres oppnåelse og hvor lærere er forpliktet til begge motiv, men rekker ikke over alt (Magnus 2010).

Økende faglige prestasjoner skaper dårligere trivsel og helse for elevene, som forsterker behovet for andre yrkesgrupper i skolen (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). I artikler fra psykologtidsskriftet kommer det frem to psykologer som ytrer bekymring for at fokus på livsmestring kan åpne dører for nye nederlag for elevene ved sykeliggjøring av vanskene deres og ved å gi et for stort individuelt ansvar for takling av egne utfordringer (Halvorsen 2020), dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen. Livsmestring faller spesielt under det identitetsdannede motiv, som gjør det interessant å følge opp av blant annet to grunner. En er at det identitetsdannende motiv er mer til side satt i skolen, jmf. Magnus (2010) i avsnittet over, men at økende faglige prestasjoner skaper dårligere helse og trivsel for elever jmf. Gjertsen, Hansen og Juberg (2018). Den andre grunnen er at det fremdeles ikke vises til sosialfaglige yrker som instrument eller hjelpeapparat for denne typen mestring. Som det står i St. Meld. 6 er ikke sosialfaglige utdanninger, som BSV-utdanninger, lovpålagt i skolen, og betyr at ofte går BSVere som ufaglærte eller assistenter hvorpå kompetansen deres ikke blir fullt utnyttet når de ikke er ansatt som faglærte (St. Meld. Nr. 6 (2019-2020)). Dette førte meg til forskningsspørsmålene.

### **3.0 Forskningsspørsmål**

Siden lærere og elever skal ha et styrkende lag rundt seg ble det nærliggende for meg å tenke på hvem som kunne være en del av dette laget hvor vernepleieren ble en åpenbar mulig støttespiller for læreren med sin pedagogiske, sosial- og helsekompetanse. Både direkte og i forlengelse vil en vernepleier kunne støtte elever og samtidig være en støttespiller for lærer, som erfart gjennom fordypningspraksis. Mitt overordnede forskningsspørsmål er derfor:

#### **Vernepleieren – lærerens støttespiller?**

Siden lærere selv uttaler, jmf. rapporten «Hva lærere ikke kan!», at deres kompetanse på utfordringene i klasserommet kommer til kort, sammen med tid og krav, vil jeg se hva lærere sier om tilstedeværelsen av vernepleiere i klasserommet. Det skal belyses gjennom det første analysespørsmålet:

### **Hva omtaler et utvalg lærere at de opplever om vernepleierens kompetanse og tilstedeværelse i klasserommet?**

Både instrumentelle og identitetsdannende motiv ligger som en forpliktelse lærerne skal imøtekomme, men tiden kommer altså til kort. Det vil være interessant å se hvordan disse motivene kommer frem i intervjuene, og slik gjøre det mulig å sette lys på hva den enkelte profesjon fokuserer på. Jeg har valgt å stille dette analysespørsmålet rundt forskjellstenkninger, som er den sammenlignbare logikken til motivene:

### **Hvordan kommer ulike forskjellstenkninger fram i intervjuer fra et utvalg vernepleiere og lærere i skolen?**

## **4.0 Teoretisk perspektiv**

I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiver som jeg har brukt for å underbygge forsknings- og analysespørsmålene. Først vil jeg vise til Schaanings forskjellslogikker hvor hans ulike forskjellstenkninger gir et bilde på hvordan elever i skolen blir vurdert og hvilken betydning det kan ha, deretter kobler jeg på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som et middel for å sette søkelys fra individ til gruppenivå. Til slutt skal jeg bruke et sosialkonstruksjonistisk perspektiv for å knytte forståelsen av hva som oppfattes som vår virkelighet og hvordan dette kan virke formende på elever, lærere og vernepleiere.

Gjennom utforming av de teoretiske perspektivene samt i oppgaven som helhet, har jeg hovedsakelig prøvd å finne primærkilder der det har vært mulig. Jeg har noen steder valgt å bruke sekundærkilder, som i artikler og rapporter, hvor jeg har vurdert at betydningene kommer frem i riktig kontekst. Jeg har jobbet mye med egen forforståelse gjennom denne oppgaven, hvor mine oppfatninger har endret seg gjennom økt forståelse for teamet, men også ved å stille spørsmål ved mine «gitte» sannheter.

## 4.1 Forskjellslogikker

Gjennom artikkelen «Om å verdsette elever. Forskjellstenkning i norsk skolepolitikk» er det ifølge Espen Schaanning (2021) to ulike syn på forskjellstenkning i skolen. Han kaller disse vertikal og horisontal forskjellslogikk. Denne skoleforståelsen har han funnet empirisk ved å analysere tre stortingsmeldinger i forbindelse med Fagfornyelsen. Stortingsmeldingene er Fag – Fordypning -Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (St. meld. 28, 2016); Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (St. meld. 21, 2017) og Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (St. meld. 6, 2019) (Schaanning 2021). En av konklusjonene Schaanning (2021) gjør er at den horisontale forskjellslogikken kommer tydelig frem i overordnet mål i Fagfornyelsen, hvor den representerer en grunnpilar i skolens verdigrunnlag, mens det ikke kan sies om stortingsmeldingene hvor den praktisk talt er ikke-tilstedeværende. Derimot er det motsatt for den vertikale forskjellslogikken, som er lite nevnt i Fagfornyelsens overordnede mål i motsetning til stortingsmeldingene hvor den er allestedsnærværende. Slik vises det at ambisjonene preges av én forskjellstenkning, mens den praktiske politikken er dominert av en annen (Schaanning 2021).

Schaanning (2021) viser altså til vertikal og horisontal forskjellslogikk. I vertikal forskjellslogikk blir elevene vurdert ut ifra forhåndsbestemte parameter og plasseres i en skala, ofte sett fra hvor langt man er fra toppen. Prestasjoner måles i denne skalaen hvor gapet mellom prestasjoner og toppen av skalaen blir en «målforskjell». Slik kan noen «gi alt» i en gitt prestasjon og likevel havne midt på treet på skalaen og havne i en rangsforskjell med sine jevnaldrende. I denne forskjellslogikken mistes anerkjennelse jo lengre man er fra toppen da plassering i hierarkiet avgjøres av hvordan man presterer i forhold til andre (Schaanning 2021). Visuelt, og bokstavelig, vil denne forskjellen komme til syne i en vertikal skala hvor det er åpenbart hva som er topp og bunn. Et eksempel på denne typen målinger er nasjonale prøver eller andre kartleggingsprøver som skal indikere ferdigheter i lesing og regning, og som tydelig har et instrumentelt motiv med fokus på fag og læringsutbytte.

Horisontal forskjellslogikk gir anledning for en ny visualisering, hvor den vertikale «målestaven» legges bort og horisonten åpner for bredere perspektiv og muligheter. Det er

under denne forskjellstenkningen at det identitetsdannende motiv kommer frem for å hjelpe elevene til å møte livet personlig og sosialt (Sunnevåg mfl. 2004; Slagstad 1998; i Nordahl mfl. 2006 i Magnus 2010). Schaanning (2021) viser til at det å være forskjellig (ulik) vil være en god ting, og noe som bør fremmes. Mangfoldet i talenter, interesser og preferanser gjør at forskjellige mennesker, gjøre ulike ting, hvor mangfoldet altså blir en ressurs.

I denne tenkningen blir ingen målt og satt i skala, og ingen blir satt opp mot hverandre, nettopp fordi det å være forskjellig er en rett, og noe som skal respekteres og tolereres. Schaanning (2021) skiller her mellom to varianter innenfor den horisontale tenkningen, sterk og svak. I sterk variant er forskjeller en god ting og noe som bør fremmes, slik at alle får glede av sine interesser og fordi det vil gagne samfunnet at ikke alle ønsker det samme, for eksempel tar samme utdanning. Dette har ikke bare individuell verdi, men fellesskapet som helhet får nytte i at flere har ulike meninger og slik kan bli bedre opplyst. Likeså vil samfunnet ha behov for at det søkes mot forskjellige utdanninger og yrker, et hus blir ikke bygd av en arkitekt alene, det gir ressurser i mangfold. I svak variant mister man ikke anerkjennelse ved å være annerledes fordi ingen er mindre verdt enn andre. En vernepleier er ikke mindre verdt enn en lærer, en danser er ikke mindre verdt enn en ingeniør, nettopp fordi alle har rett til å være forskjellig (Schaanning 2021).

Det er verdt å merke seg at ord som for eksempel «mangfold» og «ressurs» brukes i begge forskjellstenkningene, men brukes ulikt og vil slik kunne forstås ulikt i forskjellige settinger. I den horisontale forskjellstenkningen brukes ordene i positiv retning og er noe som skal fremmes, mens i vertikal tenkning viser mangfold til ulikhetene i prestasjoner – hvor man er på skalaen, og gir svar på hva som må til for å komme dit «resten» er. Ergo er ikke mangfold det man ønsker i den vertikale tenkningen (Schaanning 2021).

## **4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

Uri Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell viser hvilke påvirkninger barn utsettes for i det moderne samfunn, gjennom systemteoretisk tenkning. Modellen tar for seg fire samfunnsnivå, kalt mikro-, meso-, ekso- og makronivå, der det er gjensidig påvirkning mellom nivåene og hvor summen utgjør barns oppvekstsvilkår (Helgesen 2011). Modellen er i stadig bevegelse og nivåene vil til tider overlappe hverandre

(Baltzersen 2020). Modellen visualiseres ved å forestille seg fire sirkler som blir større og større utover, og hvor barnet står i midten.

Mikronivået er samhandlingsnivået, der alle som har direkte kontakt med barnet er plassert, fra foreldre til fotballtrener og lærer. Positive følelser er grunnmuren for dette nivået, da konflikter kan gi negative påvirkninger. For å fremme utvikling, må det være en gjensidighet i samhandlingen hvor begge parter tilpasser seg hverandre samt at det skal være en realistisk maktbalanse der barnet får medvirke og hvor subjektive opplevelser tas på alvor (Helgesen 2011).

På mesonivået finner vi de gjensidige relasjonene fra mikronivået. Dette vil være et eksempel på at nivåene overlapper. Mesosystemet er et nettverk av de ulike relasjonene fra mikronivået, som bidrar til barnets utvikling og eksempler på dette kan være foreldre – lærer eller trener – hjem. Også her er forutsetningen å snakke positivt med hverandre for å fremme barnets utvikling og at innholdet i kommunikasjonen har betydning for barnet (Baltzersen 2020).

På eksonivået finner vi handlinger som har indirekte betydning for barnet, som hjemlige utfordringer mellom foreldre, foreldres leve- og arbeidsbetingelser eller politiske avgjørelser som endrer skole- eller nærmiljø. Det overordnede systemet er makronivået og dette påvirker de andre nivåene, her ligger tradisjoner, kulturelle normer, politiske vedtak og media (Helgesen 2011, Baltzersen 2020).

Kronosnivået er et nivå som har tilkommet i senere tid. Dette nivået får ikke direkte plass i vår visualiserte sirkel, men plasseres som en (tids)linje utenfor, og skal regnes som et tidssystem over den enkeltes livshistorie, medregnet den spesifikke historieepoke vedkommende er i og eventuelle generasjonsforskjeller dette medbringer (Hogsnes 2016 i Baltzersen 2020).

### **4.3 Sosialkonstruksjonisme**

Vår oppfatning av virkeligheten utvikles i et sosialt samspill over tid, hvor sosial konstruksjonisme er en samlebetegnelse på ulike teorier som hevder dette (Aadland 2011). I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det de sosiale prosessene som ligger til grunn for

at et fenomen forstås på en viss måte, som undersøkes. Det ikke årsaken som er viktig, men forståelsesrammen hvor den skapende kraften ligger og ofte er kraften så sterk at konstruksjonen forsvinner for oss (Solvang 2020). Eksempler på dette kan være syn på kjønn, kvinne- og mannsroller, funksjonshemming og atferds- og lærevansker. Ingen mennesker kommer inn i denne verden ferdig utstyrt med et verdigrunnlag da verdivurderingene er ulike i forskjellige verdensdeler. Det betyr at vi er sosialisert inn i et system av verdier og forestillinger som er gjeldende i samfunnet og kulturen, i samtiden (Aadland 2011). For å ta igjen eksemplet ovenfor om lærevansker, sees ikke lenger dysleksi på som en lærevanske, ei heller som en utviklingshemming, slik det tidligere ble gjort.

Den konstruksjonistiske analysen, inspirert av Foucault, peker ut fem «regimer» innenfor det helse- og sosialfaglige feltet (Solvang 2020), og her brukes ordet «avvik» om annerledeshet.

- Det medisinske regimet: naturvitenskapelige teorier om avvik.
- Det atferdsvitenskapelige regimet: psykologiske og samfunnsvitenskapelige teorier om avvik, som ved utredninger.
- Det juridiske regimet: fordeling av rettigheter i velferdsstaten, som vurderinger om hva som skal til for å motta spesialundervisning.
- Det moralske regimet: normer for korrekt og ukorrekt levemåte.
- Det sosiale regimet: bestemmelse av sosialt toleransenivå for annerledeshet, som når blir et barn i skolen en gjenstand for utredning, samt identifisering av avvik som en verdsatt annerledeshet, som når noen i autismespekteret har ressurser i konsentrasjonsevne.

Fenomener blir tolket ulikt og fokuset kan flyttes mellom de ulike regimene (Solvang 2020), en lege kan ha fokus på det medisinske regimet mens det er gjennom det juridiske regimet ressurser til ekstrapersonal i klasserommet kommer frem. En lærer kan stå som det sosiale regimet som tar avgjørelsen om en elev er kandidat for utredning, og søker eleven inn i det atferdsvitenskapelige regimet for utredning. Diagnoser og problemdefinering i det helse- og sosialfaglige feltet er hva det sosialkonstruksjonistiske perspektivet retter oppmerksomheten mot og ulike aktører har ulike interesser i at et problem blir definert på en bestemt måte (Solvang 2020).



## 5.0 Metode

Oppgaven er basert på en empirisk studie gjennom deltakelse i forskningsprosjektet «Vernepleieren i skolen», hvor jeg i forbindelse med fordypningspraksis har vært forskningsassistent via Høgskolen i Molde (vedlegg 1). Prosjektet er NSD (Norsk senter for forskingsdata) godkjent med ref.nr. 620100. Forskningsgruppen har bestått av tre forskningsledere (lærere ved høgskolen) og ti studenter, som alle har vært utplassert ved barne-, ungdom- eller videregående skoler, og har kartlagt hvordan vernepleiere jobber ved disse skolene. Som en del av praksisarbeidet har vi innhentet datamateriale gjennom intervjuer og spørreskjema fra ansatte ved skolene, samt loggbok over våre veileders daglige bevegelser. Aadland (2011) skriver at det ofte er bedre å utføre en deltakende observasjon slik at forskeren glir inn i miljøet og på den måten ikke blir den passive «overvåkeren» ovenfor de man observerer. Vi i forskningsgruppen har fått mulighet til å bruke dette datamaterialet i bacheloroppgaven, hvor jeg har brukt kvalitativ metode for å analysere datamaterialet fra et utvalg intervju.

Ved hver skole ble det intervjuet en fra ledelsen, en lærer og en vernepleier eller miljøterapeut. En forskningsetisk hovedregel er at samtykke skal være frivillig, informert, utvetydig og bør være dokumenterbart (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2019). Alle deltakere skrev på forhånd under på informert samtykke og ble påminnet ved intervjustart at samtykke kan trekkes i ettertid. Hvordan jeg valgte informanter til egne intervju samt utvalg intervjuer til datamaterialet kommer frem i neste avsnitt.

### 5.1 Utvalg informanter og intervjuer

I mitt arbeid med datamaterialet har jeg valgt å se på intervjuer gjort på fire forskjellige barne- og ungdomsskoler, hvor hovedvekten var barneskoler/barnetrinn. Rekruttering av skoler ble gjort fra prosjektledelsens side mens forskningsassistentene valgte informantene sine selv. Intervjupersonene var lærere som hadde eller har hatt vernepleier i klasserommet, og hvor det var minst en vernepleier ansatt ved skolen. Fra eget innhentet datamateriale valgte jeg å intervju de jeg jobbet tettest på, da det var de jeg hadde observert og fått kontakt med. Disse valgene kan ha gjort at jeg søkte ytterligere informasjon om noe jeg ønsket svar på i stedet for at den intervjuede fikk møte meg med helt åpent sinn. Slik jeg tolket transkripsjonene, var det likt fordelt mellom begge kjønn,

men ord som «hen» eller bytter fra «han» til «hun» kan ha blitt gjort av personvern hensyn og dermed gitt en overvekt av et kjønn. Jeg har vurdert det som at kjønn ikke har relevans for oppgaven. Videre har jeg tatt fire lærerintervju og tre vernepleierintervju. De intervjuede er anonymisert, men har fått fiktive navn av meg for ordens skyld. Lærerne har fått navnene Svein, Oskar, Randi og Liv og vernepleierne Erna, Johanne og Wilmer.

Valg av lærere som informanter i denne kvalitative studien er gjort for å få læreres perspektiv på sin hverdag i deres livsverden og hverdagen med vernepleier i klasserommet, å få belyst denne siden er viktig da det er lærere som trolig gir den reelle godkjenningen av andre profesjoner i klasserommene. Likedan var det viktig å få innblikk i hva et utvalg vernepleiere mener om arbeidslivet i skolen, derfor valgte jeg å ta med intervjuer av tre vernepleiere ved to ulike skoler, for å få et lite innsyn i hvordan vernepleierne selv ser sin situasjon og muligheter for bruk av egen fagkompetanse i arbeidsoppgaver. Fra egne intervju hadde jeg gjort meg noen foreløpige tanker og jeg ville se om de andre forskningsassistentene hadde gjort lignende funn?

## **5.2 Intervju**

Intervjuene ble utført med en semistrukturert intervjuguide utarbeidet av forskningsprosjektets ledere (vedlegg 2, lærerintervju og vedlegg 3, vernepleierintervju). Jacobsen (2015) viser til ulike grader av strukturering av intervjuer, fra helt åpent i en ende til helt lukket i andre enden, hvor mellomleddene fra helt åpent til helt lukket intervju vises ved en gradering. Forestill deg en skala som representerer ulike typer intervju. Først i en ende er et helt åpent intervju hvor intervjuguide er ikkeeksisterende, så går graderingene over til semistrukturert intervju og bruk av intervjuguide med tema, spørsmålsrekkefølge og åpne svar i tre litt forskjellige overlappende stadier. I den andre enden er altså helt lukket intervju med spørsmål som har faste svaralternativer som bør komme frem i en fast rekkefølge. Jacobsen (2015) fortsetter med at ved en strukturering av intervju konsentrerer man seg om spesielle tema, som ikke begrenser informantens muligheter til å komme med svar slik helt lukkede intervju kan gjøre. I et helt åpent intervju går samtalen uten guide og sekvens, og har slik muligheten til digresjoner som går langt utover tema. Ved å få en glidende overgang mellom helt lukket til helt åpent intervju, vil man kunne oppnå en stor grad av åpenhet (Jacobsen 2015).

Det var ulike guider for yrkesgruppene ved skolen og intervjuguidene hadde fire felles hovedtema med ulike underspørsmål til hvert emne. Hovedtemaene var samarbeid med vernepleier og type arbeidsoppgaver, påvirkning av vernepleiers tilstedeværelse, faglige problemstillinger og forventninger. Jeg avtalte tid for intervjuene noen dager på forhånd og booket møterom. Alle intervju ble tatt opp via en diktafonapp i Nettskjema og ble slik lagret trygt i henhold til personvern og de forskningsetiske retningslinjer for å sikre konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komitéene 2019). Intervjuene var lagt opp til å vare i 30-40 minutter, selv opplevde jeg alt fra 20-45 minutter, og hvor samtalen ofte gikk videre etter diktafonen var slått av og intervjuet var «ferdig». Tjora (2017) skriver at formålet med et dybdeintervju er å skape en atmosfære for en relativt fri samtale, rundt spesifikke temaer. Ved minst to av intervjuene var samtalen i etterkant den mest informative. Det kan skyldes at det ble en formell situasjon, til tross for forsøk på å gjøre det uformelt, og som Aadland (2011) skriver «tar folk seg sammen» når de blir studert. Ved ett intervju ytret lærer nervøsitet for båndopptakeren og intervjuet endte nesten opp med at hun stilte meg spørsmål i stedet for omvendt, som kunne være en forsvarsmekanisme i en ubehagelig situasjon.

Med stort engasjement fra alle aktører kom det mye god informasjon ut av intervjuene og det synes å være et aktuelt tema for alle involverte. De gav meg et innblikk i deres livsverden, deres arbeidshverdag, samtidig som det gav en større forståelse for rammebetingelsene de arbeider i og ikke bare egne tanker rundt sine ståsteder. Fra mine intervjuer kom det mest ut av intervjuet med veileder (vernepleier), som kan komme av at vi allerede hadde en relasjon og hadde snakket mye om emnet før intervjuet. Selv om oppmerksomhet rundt forventningseffekter har vært til stede underveis, altså at forventninger ikke har påvirket forskningen, kan det ikke utelukkes helt. Det kan hende jeg stedvis fulgte ytterligere opp med spørsmål som «kan du utdype», eller komme med utsagn som «spennende» eller «interessant», og slik påvirke til mer informasjon. Samtidig ønsket jeg å innta en lyttende posisjon, ikke stille mange nye spørsmål og avbryte den intervjuede og dens tankerekke (Jacobsen 2015). Tidvis kunne det bli noe påtatt og det kunne ta litt tid før noen av de intervjuede ble komfortable nok til at det som ble sagt var «rett fra hjertet». For å ikke lede samtalen inn på områder jeg ønsket informasjon rundt, eller vise at jeg ikke var interessert, så jeg ble mye sittende og svare «ja» og «mhm» som Jacobsen (2015) beskriver som bekreftende signaler.

Dalland (2012) skriver at det er viktig å ta vare på det som blir sagt i en samtale, og å sikre seg mot misforståelser. Det kan derimot ikke være garantier mot at jeg ikke fulgte opp med ytterligere spørsmål på grunn av misforståelser, forforståelse eller at jeg hørte det jeg helst ville høre. I et forskningsintervju vil det komme frem mer informasjon enn bare om den som ble intervjuet (Dalland 2012). Livsverdensintervju er et begrep brukt av Kvale og Brinkmann (2009) om temaer fra dagliglivet, sett fra intervjupersonenes egne perspektiver (Dalland 2012). Dybdeintervju er basert på et fenomenologisk perspektiv hvor den intervjuedes individuelle opplevelser og forståelser kommer frem (Tjora 2017).

Alle intervjuer ble i etterkant verbatim transkribert av forskningsassistentene og gjort tilgjengelig for forskningsgruppen. Selv om det ble oppfordret til anonymisering i intervjuene, ble det en ny og viktig mulighet for å beskytte informantene og deres intervju gjennom transkriberingen. Det kan være følsomme temaer som tas opp hvor informantene skal være trygge på at det som er blitt sagt forblir anonymisert (Tjora 2017). Navn og kjente karakteristika på skoler, elever og rammebetingelser i arbeid er noen eksempler på dette. Det var noen utfordringer i transkriberingen da ord kunne bli utydelige i opptaket eller ved at den intervjuede pratet veldig fort. Likedan kunne lyder utenfra føre til støy i opptaket som gjorde det vanskelig å oppfatte ordene, men disse utfordringene var det heldigvis ikke mange av. I neste punkt utdyper jeg rundt etiske vurderinger som ble gjort underveis i prosessen.

### **5.3 Etiske vurderinger**

Fortolkninger og forforståelser som kan ha vært lest inn i transkriberingene og slik videreført i oppgaven, for eksempel om situasjoner, handlinger og utsagn som kan oppleves stereotypiserende og stigmatiserende har vært en del av prosessen. Om overnevnte skjer hvor informanten ikke kjenner seg igjen, kan informantens integritet bli krenket og vedkommende kan føle seg avvist eller misforstått. Det er viktig å bevare informantens perspektiv og beskytte deres selvforståelse samtidig som forskningens formål ivaretas og dataene settes inn i en ny sammenheng som kan belyses ut fra perspektiver som kan være fremmede for informantene (De nasjonale forskningsetiske komitéene 2019). Eksempler på dette kan være dialekt som blir tolket negativt eller at det leses mellom linjene – spesielt der hvor transkriberingen gjengir situasjonsbeskrivelser som «ler», «lang stillhet» og lignende, for å nevne noe. I denne oppgaven har jeg tolket datamaterialet jeg

har jobbet med, og gjennom refleksjon over tid har jeg fått hevet blikket til å være mer objektiv til rådataene enn jeg var tidlig i prosessen, i fordypningspraksis, når jeg sannsynligvis sto for nær ulike situasjoner og kjente det litt personlig i form av å være vernepleierstudent. Jeg har sammenfattet noen av situatene vist i resultatdelen, slik at de fremstår som mer lesbare, men jeg er trygg på at innholdet er uendret og at det ikke har mistet noe av konteksten.

Forskningsassistentene kjenner trolig igjen «eget» datamateriale da det er godt bearbeid gjennom forberedelser, intervju og transkribering. Forskningsgruppemøter og analyseseminarer har også bidratt til at vi innad i gruppen sannsynligvis kan gjenkjenne hverandres arbeid, og slik identifisere skoler og personer. Det er også til ettertanke at vi bor i relativt små nærområder/byer, men i store distrikt, som kan bidra til personidentifisering i forskningsforumet, selv om vi ikke bor på samme sted. Gjennom analysen av datamaterialet, som beskrives i neste punkt, skrev jeg om alle karakteristikker som jeg tolket som gjenkjennbare selv etter at de andre forskningsassistentene også skal ha gjort det samme, jmf. personvern og gjenkjennelsesproblematikk. Likeså er vi bundet av taushetsplikt som med-forskere (De nasjonale forskningsetiske komitéene 2019).

## 5.4 Analysemetode

I møter med forskningsassistentene og forskningslederne ble foreløpige resultat lagt frem underveis og diskutert, på denne måten fikk alle et lite innblikk i hverandres datamateriale tidlig i prosessen. Når mitt valg med fokus på barnetrinnet var gjort, begynte jeg å lese gjennom de utvalgte intervjuene jeg hadde til rådighet. Jeg har valgt et beskrivende spørsmål som fremkommer av det første analysespørsmålet «*Hva omtaler et utvalg lærere at de opplever om vernepleieres kompetanse og tilstedeværelse i klasserommet?*» og et mer fortolkende spørsmål i analysespørsmålet «*Hvordan kommer ulike forskjellstenkninger frem i intervjuer fra et utvalg lærere og vernepleiere?*»

I starten av de første gjennomlesningene oppdaget jeg noen gjennomgående beskrivelser, videre kalt nøkkelord, om lærernes samarbeid med vernepleiere, disse skrev jeg inn i en tabell og ble til en måte å organisere videre arbeid på. Saldaña (2013) skriver at virkningsfulle substantiver, aksjonsorienterte verb, stemningsfulle ordvalg, smarte eller ironiske fraser, lignelser eller metaforer, og lignende, bidrar til bedre kobling og

hukommelse for å ivareta det spesifikke materialet (Tjora 2017). Ordene var «positiv(t)», «ressurs», «hjelp» og «forlengelse».

Forskningsspørsmålet mitt var i utgangspunktet «*Hva omtaler et utvalg lærere at de opplever om vernepleiernes kompetanse i klasserommet?*» Derimot opplevde jeg ikke at lærernes uttalelser skilte tydelig mellom *kompetanse* og *tilstedeværelse* i omtale rundt erfaringene med vernepleierne. For å få bedre oversikt skrev jeg ut flere kopier av intervjuene, markerte de ulike funnene mot analyse spørsmålene med hver sin farge og skrev de inn i ny tabell. Det ble satt opp to kolonner i tabellen (se et utdrag i tabell 1), hvor jeg også da fikk utdypet konteksten av nøkkelordene, og slik fortsatte jeg med analysearbeidet i alle fire lærerintervju opp mot det første analyse spørsmålene rundt kompetanse og tilstedeværelse.

Intervjuperson Lærere	Hva opplever et utvalg lærere rundt vernepleierens <i>tilstedeværelse</i> i klasserommet?	Hva opplever et utvalg lærere rundt vernepleierens <i>kompetanse</i> i klasserommet?
Svein	<b>Positivt</b> med vernepleier i klasserom. Utfyller hverandre. Styrke for lærer, elev og klassen. Til det beste for eleven.	Vernepleier kan ikke erstattes sånn uten videre, det er en grunn til utdanningen.
Oskar	<b>Positiv</b> til vernepleiere på skolen og i klasserom. Lærerens <b>forlengede arm</b> (og helsesykepleiers). Gjør at lærer får være lærer.	De snakker med elevene på en annen måte. Får andre synspunkter, tips og ideer. Lavterskel mellom lærer og helsesykepleier – med fagkunnskap.  Kunne vært brukt til jobbing med mobbing, klasse miljø og rus. <b>Hjelpe</b> elever som opplever skolevegring, spisevegring, angst og redsel.  Opplever (forventer) at hen er flink på det hun kan, og utfyller lærer. Være som støtte til eleven og i <b>forlengelse</b> støtte til lærer.

Tabell 1: Utdrag av analysetabell fra to lærere.

I neste steg tok jeg de tre intervjuene med vernepleiere for å se hvordan de omtalte egen kompetanse og tilstedeværelse, samt se om dette hadde likheter med funn fra lærerintervjuene. Til slutt tok jeg både lærer og vernepleier intervjuene, og markerte på nytt rundt horisontal og vertikal forskjellslogikk fra det andre analyse spørsmålet. Dette ble gjort på nye umarkerte utskrifter med to ulike farger. Til slutt oppsummerte jeg alt analysemateriale, dro sammenligninger og koblet dette mot empiri. Utskriftene ble makulert når arbeidet var ferdig. Dette analysearbeidet ligger som grunnlag for resultatene i neste kapittel.

Analyseseminarene vi har hatt underveis i forskningsgruppen har bidratt til å løfte blikket og ta diskusjonene et sted videre, noe som har hatt stor verdi. Det å få andres perspektiv på en utfordring eller problemstilling har hjulpet til en bedre løsningsorientering, da alle var i noenlunde samme situasjon som praksisstudenter. Samtidig har det vært en luksusvare å få ha nærkontakt med veiledere fra høgskolen underveis. Det å manøvrere fra deduktiv tilnærming, hvor vi på forhånd visste tema og hva vi skulle undersøke, til en abduktiv tilnærming eller teoretisk informert metode, der teorien blir brukt for å velge tilnærmingen man tar, har vært tidvis utfordrende.

## **6.0 Resultater**

Med analysen som bakgrunn vil jeg nå legge frem resultatene hvor jeg har fokusert på tre hovedfunn som har fått egne underkapitler. Første hovedfunn er direkte koblet til det første analyse spørsmålet rundt kompetanse og tilstedeværelse, det andre hovedfunnet jeg har valgt å fokusere på er anerkjennelsen lærerne gir rundt vernepleiernes utdanning, som er viktig for arbeidsoppgaver, anerkjennelse og ansvar. Siste hovedfunn jeg legger frem er kort om hvordan forskjellslogikkene kommer frem i intervjuene, men hovedvekten på forskjellstenkningen vil komme til syne i diskusjonskapitlet. Hvert kapittel introduseres med en forklaring i første avsnitt på hvordan jeg har sett funnene.

## 6.1 Kompetanse vs. tilstedeværelse

Som tidligere beskrevet fant jeg ikke eksplisitte uttalelser som gav inntrykk av at det uten tvil var vernepleiernes kompetanse det var snakk om. Derfor analyserte jeg ved bruk av begge begrep, kompetanse og tilstedeværelse.

Resultatene fra lærerintervjuene viser at alle er positive til vernepleierens tilstedeværelse i klasserommet og på skolen. Flere sier de skulle ønske det var flere vernepleiere og de aller fleste kommenterer at de ønsker at vernepleierne ble brukt for kompetansen sin, og ikke som assistenter. Oskar og Svein beskriver rollen til vernepleier som å være elevens støtte og styrke for klassen, og ikke direkte lærerens, men at det er noe som skjer i en forlengelse. Mens Randi sier det på denne måten: «*Det påvirker skolehverdagen. Det letter meg veldig i klasserommet. Jeg kan konsentrere meg mer om fag og hen er en ekstra ressurs*». Måten Oskar, Svein og Randi uttrykker seg på kan vise fornøydhet rundt tilstedeværelse, men uten mer eksplisitte forklaringer på hva det er som påvirker skolehverdagen, utenom at Randi sier rett ut at det letter henne i arbeidet rundt fag, kan det ikke sies for sikkert at det er kompetansen det refereres til, men det kan ikke utelukkes. Liv sier vernepleieren gjør mye hen sannsynligvis ikke er beregnet til, men at hen gjør en stor forskjell i klasserommet. Det ligger som et eget poeng i omtalen rundt vernepleieren at Liv observerer en annen fremgangsmåte og tilnærming i arbeidet rundt elevene. Alle sier de får tips og råd fra vernepleier og noen opplever et annet samarbeid med vernepleier enn med for eksempel assistent.

Fra intervju av vernepleiere viser det seg at fra deres perspektiv, når ikke denne positiviteten fra lærerne helt frem til vernepleierne selv. Vernepleierne beskriver sin fagkompetanse som noe de føler seg kompetent til å utføre. Noen områder de jobber rundt er utagering, ulike typer atferd, tilrettelegging utenfor klasserom for elever som ikke mestrer klasseromssituasjonen og arbeid med psykososialt miljø. Selv forklarer de at de godt kan bli pålagt mer ansvar og ønsker at de blir mer brukt til samarbeid/samspill rundt ulike problemstillinger ved skolen, ikke nødvendigvis bare rettet mot en elev (en til en).



## 6.2 Utdanning

Som ved spørsmålet om kompetanse eller tilstedeværelse, finner jeg den samme utvetydigheten rundt kompetanse og egnethet. Intervjuguiden viser ikke direkte til et spørsmål om utdanning, men om egnethet. Det har vært utfordrende å tyde om ordet *kompetent* og *egnet* blir brukt som definisjon av å være *skikket* til arbeidsoppgavene vernepleierne er satt til å utføre. Siden ordet kompetent også betyr kvalifisert, som kan legge føringer til en oppnåelse av f.eks. en utdanning, har jeg valgt å gå videre med begge måter å forstå begrepene på, som vil komme frem i resultatene. Man kan være kvalifisert eller kompetent til en jobb på samme måte som man kan være skikket til den. Mye handler nok om personlighet og noe kan være situasjonsbestemt, men resultatene går trolig dithen at forståelsen fra lærerne om denne begrepsbruken er at det ligger en utdanning bak betydningen.

Fra de fire intervjuene med lærere bekrefter alle at de oppfatter vernepleierne de samarbeider med som kompetente til å utføre arbeidsoppgavene sine. Mens noen av dem ser at vernepleierne ofte kan bli brukt som assistenter eller som vikarer generelt i skolen ved behov, har samtidig noen klare meninger om at vernepleierne burde ha hatt muligheten til å kun få være vernepleier og ha den yrkesmakten som følger. Oskar sier «... om jeg skulle utdannet meg som vernepleier, har jeg ikke synes det har vært greit å bare jobbe som assistent nei ...». Randi er ikke like tydelig, men sier «jeg vil tro hen er mest egnet til å gjøre de oppgavene med tanke på sitt studie». Oskar sier også at «nå er det litt sånn at når en vernepleier blir sett på som en assistent så blir det lærerne som tar alt det andre selv». Dette kan indikere at Oskar ønsker vernepleiere velkommen blant annet for å lette på egne oppgaver, men det kan like gjerne være fordi han ser kompetansen som foreligger hos vernepleieren. Felles for lærerne er at de kommenterer utdanningen i en form som ved en anerkjennelse med å inneha en høgskoleutdanning. Flere av de sier også at de opplever vernepleierne som mer selvgående enn assistenter, at vernepleierne ikke behøver beskjed om gjøremål, noe Liv beskriver slik «Alle kan jo på en måte bli instruert kanskje mens hen ser jo ting som kan gjøres og har andre tilnærminger mange ganger vil jeg tro». Lærerne setter også pris på at vernepleierne tar selvstendige avgjørelser og er gode å samarbeide/samsnakke med om ulike hendelser fra klasserommet.

Fra vernepleierintervjuene kommer det, som nevnt under pkt. 6.1, at alle de intervjuede føler seg kompetente til å utføre jobben sin. Samtidig sier de også at andre kunne ha gjort arbeidsoppgavene de blir tildelt. Likeså kjente alle tre på ønsket om økt ansvar ved skolene, som kan samsvare med egen forståelse av utdanning og hvor anerkjent de følte seg.

### **6.3 Forskjellslogikker**

Det var gjennom analysearbeidet det kom frem at de to forskjellslogikkene hadde ulikt fokus hos ulike yrkesgrupper. Lærerne hadde mest fokus på den vertikale forskjellslogikken gjennom det instrumentelle motivs tenkning i å fokusere på fag og det å få tid nok til å undervise. Det ble nevnt hos flere av lærerne at atferd og lignende, som vernepleieren tok seg av, var årsak til at tiden kunne bli knapp til undervisning om vernepleier ikke var til stede.

I intervjuene fra vernepleierne beskriver de oppgaver der fokus på sosial trening og kompetanse rettet mot det identitetsdannende motiv, det seg være utfordrende atferd, diagnoser, lærevansker eller elever som «*bare trenger et prat, som kanskje ville oppsøkt helsesykepleier om hun var her*». Men mye av tiden går til å hjelpe elevene til å håndtere å være i klasserommet. Herunder kommer mestring til å kunne håndtere ulike situasjoner selv, som vil være knyttet mot det overnevnte motivet, men ikke direkte til den horisontale forskjellslogikken. Videre argumentasjon for dette kommer i neste kapittel.

## **7.0 Diskusjon**

Dette kapitlet skal belyse hvordan de ulike forskjellstenkningene kommer frem fra et utvalg intervju, og hvordan hovedfunnene fra resultatkapitlet står i lys av dette. I første delkapittel viser jeg til det første hovedfunnet rundt kompetanse og tilstedeværelse. I andre delkapittel kommer andre hovedfunn rundt utdanning fram, mens det i tredje delkapittel handler om forskjellslogikkene. Hovedfunnene diskuteres i kobling mot de teoretiske perspektivene. I tredje kapittel vil det også være en sammenfatning av alle hovedfunn spesielt sett mot det teoretiske perspektivet rundt forskjellslogikkene.

Til slutt må det nevnes at dette var et utvalg lærere og vernepleiere fra et utvalg skoler, som ikke nødvendigvis kan sies å være representative for hele befolkningen.

## 7.1 Kompetanse vs. tilstedeværelse

Det første analysespørsmålet blir besvart her. Hva sier et utvalg lærere om vernepleierens kompetanse og tilstedeværelse i klasserommet? Lærerne var veldig positive til vernepleierens tilstedeværelse. Derimot var det mer utfordrende å se om det var en tilstedeværelse *med* kompetanse de mente. Det kan være nærliggende å tolke flere av uttalelsene fra lærerne i retning kompetanse, da det ble nevnt utdanning – som vil utdypes i neste delkapittel, men også at vernepleierne var mer selvgående og hadde andre fremgangsmåter enn for eksempel assistenter. Lærerne fikk tips og råd gjennom et annet samarbeid med vernepleierne enn med assistenter, og bedre tid til å undervise i fag når vernepleier var til stede.

Et spørsmål som meldte seg tidlig var, skilte lærerne egentlig på begrepene kompetanse og tilstedeværelse? Det kan ikke besvares for sikkert her, og kan også gi ulike svar fra de forskjellige lærerne. Men kanskje vil et bedre spørsmål å stille være, hva om begrepene ikke har så stort meningskille? Det ligger nok mye i personlig egnethet og erfaring, som det gjør i de fleste yrker. Og lærerne som ble intervjuet kjente til, og svarte deretter, om vernepleieren de hadde i klasserommet på det tidspunktet. Likeså har de trolig ikke kjennskap til hvordan vernepleiere ved andre skoler jobber, da dette også er svært ulikt fra skole til skole. Slutningen min ble altså at lærerne trolig hadde kjennskap til den enkelte vernepleier og dens utøvelse av arbeidet, men at det var en forskjell på utøvelse fra vernepleier kontra assistent. På en annen side, om arbeidsoppgavene vernepleierne utfører i klasserommene ikke samsvarer fullt ut med kompetansen, da er det ikke sikkert lærerne kan gi svar på den helhetlige kompetansen til vernepleierne. Et læreryrke, dens kompetanse og arbeidsområde er bedre kjent enn vernepleierens.

Samtidig hadde vernepleierne med en annen opplevelse enn lærerne, hvor det positive synet fra lærerne trolig ikke hadde nådd helt frem til vernepleierne. Det må tas med i beregningen at det ikke er lærer som bestemmer hva som er vernepleiers arbeid, det er det nok rektor som avgjør og rammebetingelsene til den enkelte skole. Alle de tre vernepleierne følte seg klar til å utvide ansvarsområdet og i stand til å håndtere flere

utfordringer. To følte de ble brukt mer som assistenter, men en av de to bemerket at det å stå i klasserommet på den måten samtidig var en del av jobben rundt elevene.

Ved å ville ha fokus på fag og læring har lærere inntatt posisjon for det instrumentelle motiv som raskt fører oss inn til den vertikale forskjellslogikken. Slik det kommer frem av rapporten «Hva lærere ikke kan!», ønsker lærerne bistand til å håndtere elevenes utfordringer, fordi de ikke bare var utfordringer for den enkelte elev, men også til hinder for resten av klassen (Borg mfl. 2015). Vernepleierne står i retning av det identitetsdannede motivet sitt hjørne, i sitt arbeid med sosial trening og sosial kompetanse. Dette kan også virke som et vidt begrep da det i en situasjon kan handle om å mestre klasseromssituasjoner, men i neste situasjon handler om å være en lyttende aktør ovenfor elever som trenger en prat. Ingen steder i funnene kommer det like tydelig frem rundt den horisontale forskjellslogikken, som det gjør med den vertikale forskjellslogikken, som kan stemme overens med det Schaanning (2021) skriver om at horisontal forskjellslogikk er fremtredende i overordnet del i Fagfornyelsen, men ikke i stortingsmeldinger, som blir den praktiske veilederen.

Med vernepleier som støttespiller for lærer, kan samhandling og relasjonsnettverket rundt elever, som mikro og meso nivåene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er (Helgesen 2011, Baltzersen 2020), forsterkes med fagkompetanse og føre til at grunnmurene som elever skal bygge videre på blir mer solide. Ved å være flere trygge voksne kan elevens medvirkning blir mer reell og dens subjektive opplevelser bli tatt på alvor (Helgesen 2011).

## **7.2 Utdanning**

Som nevnt ovenfor følte vernepleierne seg kompetente til å utføre arbeidet sitt på skolene, og funnene viser at flere lærere uttaler at de ønsker at vernepleierne hadde fått vært «rene» vernepleiere i stedet for å bli mye brukt som assistenter. Lærerne omtalte også vernepleierens utdanning ved flere anledninger gjennom intervjuene, som kan være en anerkjennelse av høgskoleutdanningen. Men er det lærere som gyldiggjør utdanningen i skolen? I skolen og i klasserommene kan de nok være en medvirkende faktor. Som det fremkommer i rapporten «Hva lærere ikke kan!» skriver Borg mfl. (2015), at lærere i Norge har en sterk rolle sammenlignet med andre yrkesgrupper i skolen samt at det er krav

til kompetanse, stillingene er lovpålagte og de fleste har faste stillinger. Lærerprofesjonen er viden kjent, det er en gammel utdanning, og har vært et symbol på status og autoritet. Vernepleierutdanningen er knappe 60 år gammel, og arbeidsområdene blir bare flere og flere. Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv kan man kanskje si at lærerprofesjonen er skolens eneste rette yrke, som en sannhet i samfunnet vårt, men også noe som muligens er i endring. Ikke endring til å fjerne lærere, men til at flere yrkesgrupper får innpass til for å gi elevene en større plattform å være på. Borg mfl. (2015) skriver også at lærerne kan oppleve at egen faglig identitet blir truet når arbeidsbetingelsene til andre profesjoner diskuteres og det kanskje stilles spørsmål rundt hva lærerens egentlige oppgaver går ut på. Lærerprofesjonen får nok ikke redusert anerkjennelse, om vernepleiere ikke mener lærere er egnet i skolen, men derimot kan vektskålen gå i lærers favør om de mener vernepleierprofesjonen ikke er egnet i skolen nettopp fordi det er lærere som har tradisjon og mandat for å være i skolen. Fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan vi se på hvordan ekso nivået spiller inn på eleven. Det er ikke bare eventuelle hjemmesituasjoner, men også læreres travle hverdag med mange elever og lite tid som kan medvirke til hvordan elever påvirkes. Ufaglærte assistenters mulige mangel på fagkunnskap og erfaring, til å takle eksempelvis ulike atferds situasjoner, vil også stå i direkte påvirkning på elever (Helgesen 2011, Baltzersen 2020). Med flere krav til lærerne, uten flere timer i døgnet eller i arbeidsuka, strekker ikke tiden til lærerne over alle gjøremål, krav og elever. Ved å anerkjenne vernepleierens utdanning og kompetanse, kan dette være et steg på veien mot et innpass i skolen for sosialfaglige yrkesgrupper.

### **7.3 Hvordan forskjellslogikkene kommer fram**

Hvordan kommer ulike forskjellstenkninger frem i intervjuer fra et utvalg lærere og vernepleiere? Sitat fra lærere viser at de ønsker å kunne fokusere mer på fag og læring, som viser til det instrumentelle motiv og vertikal forskjellslogikk. Vertikal forskjellslogikk er det vi ser i skolen.

Lærere ser nytten av vernepleiere som avlastning for seg selv, men samtidig bistand til å gi fokus på noe elever også behøver i retning identitetsdannende motiv – ikke bare til de som ikke er i klasserommet, men til den helhetlige eleven. Man kan spørre om lærerne er fornøyde med vernepleiere fordi lærerne slipper utfordringene som de tar seg av? Vernepleierne sier de fokuserer mye på det sosiale og psykososiale, på elevene som

trenger å være mer fri. Kan vi dra det dithen at alt det som ikke er fag kan lene mot identitetsdanning, men ikke nødvendigvis horisontal logikk?

### **7.3.1 Vertikal forskjellslogikk**

I vertikal forskjellslogikk har begrepene inkludering og inkluderende fellesskap en betydning som skal hjelpe elever som presterer dårlig, til å prestere bedre. For å bli en verdifull del av fellesskapet må elever som presterer dårlig, *bli* bedre (Schaanning 2021). Slik bidrar skolen gjennom praksis i den vertikale forskjellslogikken til å gå lengre bort fra den horisontale forskjellslogikken hvor ulikheter skal dyrkes og hvor man ikke mister anerkjennelse ved å være annerledes. Man kan se på det slik at skolen blir en konkurransearena hvor du må bli best for å ha verdi. Og ikke bare det beste du har å gi, men imøtekommelse av nivåene på skalaen som krever at man er nærmest toppen som mulig. Dette er klart det instrumentale motiv som fokuserer på fag og læringsutbytte (Sunnevåg mfl. 2004; Slagstad 1998 i Nordahl mfl. 2006, i Magnus 2010). Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) skriver at økende faglig prestasjoner skaper dårligere trivsel og helse for elevene. Som tidligere nevnt er utvalget av lærere fra intervjuene opptatte med å få tid til å undervise og konsentrere seg om fag.

### **7.3.2 Horisontal forskjellslogikk**

Det har ikke vært så enkelt å se horisontal forskjellslogikk i intervjuene. Det er tidligere i oppgaven vist til at det identitetsdannede motiv kan sammenlignes med denne forskjellstenkningen, men jeg har ikke gjort funn jeg tolker i den horisontale retningen. Derimot er vernepleiernes arbeidsoppgaver mer identitetsrettet med fokus på sosial kompetanse og sosial trening.

En sammenligning som det kan reflekteres over er hvordan samfunnet måler menneskers verdi i ulike parameter, som langt på vei vil ha motsatt hensikt enn hva den horisontale forskjellstenkningen ønsker. Hvilken utdanning og jobb man har, inntektsgrunnlag, familie eller utseende. Alt har en viss verdi, som på mange måter er sosialt aksepterte og fungerer som en sannhet for de fleste. Denne måten å tenke på, det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, kan man si finnes i klasserommene også, ved å måtte måles ut fra forhåndsbestemte parameter. Slik kan elever i veldig tidlig alder få følelsen av

utilstrekkelighet som kan vedvare i lang tid. Her kommer Bronfenbrenners kronosnivå inn, som tidslinjen over den enkeltes livshistorie (Hognes 2016 i Baltzersen 2020), hvor hendelser og følelser henger igjen over lang tid og kan prege livshistorien.

I horisontal logikk, hvor alle bidrar på sitt vis til samfunnet og ingen står over andre, er det ikke dette samfunnet som egentlig er ønskelig? Jmf. St. Meld. 28, (2015-2016) hvor eksempelvis fag som musikk, kunst og håndverk blir styrket for å få flere elever til å velge praktiske og estetiske fag når de kommer til videregående skole (Schaanning 2021). Men igjen, i lys av sosialkonstruksjonisme, settes ikke direktører ofte over rengjørere? Og her, setter ikke læreren seg over vernepleieren? Eller blir plassert der i et system som ikke rommer sosialfaglige yrker i skolen. Dette blir hypotetisk da det ikke kan sies å gjelde for alle, men tanken går i motsatt retning av horisontal logikk.

Det kan argumenteres at det er omgivelsene som har problemene, ikke barna. Dette kan støttes av Bronfenbrenners utviklingsøkoslogiske modell gjennom de fire (fem) samfunnsnivåene og deres påvirkning på barna (Helgesen 2011). Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen og psykologspesialist Anne-Kristin Imenes (Halvorsen 2020) ytrer via artikler i psykologtidsskriftet bekymring for at livsmestring i skolen kan skape en hjelpeløshet i barna, ved å si at de utfordringene de har er problemer som trenger en løsning. Madsen er kritisk til at det blir etablert en årsakssammenheng mellom økte psykiske helseplager og manglende mestring, og Imenes mener at undervisning som fokuserer på sykelliggjøring av vanlige mennesker bør unngås (Halvorsen 2020). Disse utfordringene som omtales her går trolig mer på individualiserte samfunnsproblemer som blant annet økonomi og levekår jmf. Bronfenbrenners eksonivå (Helgesen 2011), og kan sees i lys av en vertikal forskjellslogikk i tråd med Gjertsen, Hansen og Jubergs (2018) rapport hvor økende faglige prestasjoner skaper dårligere helse og trivsel. Livsmestring er et identitetsdannende motiv, men kan også sees på som horisontal forskjellslogikk om livsmestringen bidrar til styrking av annerledesheten – og muligens slik minske hjelpeløsheten. Ved at annerledesheten sees på som en sykdom hos elever og voksne, vil trolig ikke være i takt med identitetsdannende motiv og ikke en horisontal forskjellslogikk. Det er uansett behov for trygge voksne med fagkunnskap om emnene i begge argumenter, som en vernepleiers kompetanse innehar.

For å oppsummere kort er det altså den vertikale forskjellslogikken vi ser i skolen og som har likheter med det instrumentelle motiv, som det kommer frem av stortingsmeldinger (Schaanning 2021), men som også er de empiriske funnene i denne oppgaven. Den samme tydeligheten foreligger ikke om den horisontale forskjellslogikken hverken her i oppgaven eller i stortingsmeldinger. Den står som et ønskemål i overordnet del av Fagfornyelsen. Derimot, selv om det identitetsdannende motiv på mange måter kan sammenlignes med den horisontale forskjellslogikken, er det også mange ulikheter som det kommer frem her. Elevene får ikke være forskjellige, *fordi* målet er at de skal være like. De får for eksempel gå ut av klasserommet og få en annen tilnærming til undervisning *på grunn av* forskjellene. Dermed hvikes den horisontale retningen ut til fordel for den vertikale.

Det kunne vært interessant å gjøre nye undersøkelser om noen år, for å se om posisjonene til vernepleiere er endret og dermed også kanskje læreres syn. Det kunne også ha vært interessant å utdype vernepleierens kompetanse i intervjuene, slik at det ble tydeligere fremstilt at det var kompetanse det var snakk om, og ikke nødvendigvis tilstedeværelse. Også fordi de sosialfaglige utdanningene er innholdsrike og det kan hende andre yrkesgrupper hadde blitt overrasket over handlingsrommet som eksisterer.

## 8.0 Avslutning

Gjennom empiriske funn og teoretiske perspektiver har jeg jobbet mot å finne svar på det overordnede forskningsspørsmålet og de to analysespørsmålene. Fra det første analysespørsmålet ser jeg uten mye tvil at utvalget av lærere var positive til å ha vernepleier i klasserommet. Da dette spørsmålet var av en mer beskrivende art mener jeg at dette ble besvart gjennom oppgaven. Det andre analysespørsmålet var mer utfordrende å svare på, da selv om Schaannings forskjellslogikker (2021) viser til momenter i Fagfornyelsen og stortingsmeldinger, og tenkningen som gjøres i skolen, kunne jeg synes å se forskjellstenkninger på flere måter. Kan det trekkes linjer mot at lærerutdanningen lener mot vertikal tenkning mens vernepleierutdanningen kan vinkles mot horisontal tenkning? Likeså måten hva de forskjellige yrkesutøvingene har fokus på, men jeg valgte å fokusere på området forskjellstenkningene var ment til, i skolen og mot elever.



Jeg vil på ingen måte undersøke lærere eller glorifisere vernepleiere, men skape en refleksjon rundt forståelsesrammen hvor lærere og vernepleiere, i makt av sine posisjoner som yrkesutøvere er med på å skape en stor del av virkeligheten til elevene, en virkelighet som langt på vei er konstruert og som ikke nødvendigvis vil passe eller være til den enkeltes beste. Mange voksne, inkludert meg selv, kan minnes tilbake til barndommen hvor man tok alt for gitt, men hvor en som voksen kanskje har endret levemåte, verdisyn, normer og holdninger fordi det ikke lenger passer. Til tross for muligheten til å endre seg selv og omgivelsene som voksen, er det ikke like lett når man er implementert av samfunnet. Jeg savnet da og savner nå et skolesystem som tar vare på alle, men på ulike måter, hvor drømmer og evner styrkes. Det er en ressurskrevende tanke, men det er nok ikke umulig om systemet endres. Som nevnt innledningsvis, BSVere har spesielle forutsetninger for å styrke skolens psykososiale oppgaver da de kan tilføre et sentralt faglig supplement til lærerens arbeid (FO 2015). Slik mener jeg at vernepleieren er en utmerket kandidat til å bli lærerens støttespiller.

De teoretiske perspektivene jeg har vist til er alle i system. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, forskjellslogikkene og regimene fra den konstruksjonistiske analysen – er alle overlappende i hverandre og i seg selv med ulike måter å se ting på. Det er viktig å tenke på at vi som yrkesutøvere ikke bare kan sitte å vente på at endring skjer, vi må jobbe for den. Det er fortsatt opp til hver enkelt kommune og skole hvorvidt det ansettes vernepleiere. Vernepleiere i skolen bør heller ikke benyttes for å «kun» lette lærers arbeid, men bli en del av skolesystemet i egen verdi med en reell likestilling, som dagens rammebetingelser og lovverk ikke nødvendigvis gir. Yrkesutøverne er en del av systemet og det er de som utfører praksisen. Slik er det ikke bare systemet, eller rammebetingelser, som må endres – det må også yrkesutøverne i takt med den.

Oppsummert viser empirien i denne oppgaven det samme som Schaanning (2021) har funnet. Horisontal forskjellstenkning står i overordnet del i Fagfornyelsen, mens det er den vertikale forskjellstenkningen som har tilstedeværelse i både stortingsmeldinger og i praksis. Så hva kan gjøres for at overordnet del og praktisk politikk samsvarer bedre? Schaanning (2021) skriver at enten må overordnet del endres eller må praksisen endres. Det vil nok være enklest å endre overordnet del, da å endre system vil ta tid – ikke bare i forberedende og praktisk form, men i vane for de som jobber i systemet. Dog vil systemendringen trolig bringe mest over tid, da overordnet del i dag heller ikke blir satt i

live, her vil da endringer i overordnet del ikke gi like stor innvirkning som en praksisendring.

## 9.0 Litteratur

Aadland, Einar. 2011. «Og eg ser på deg ...» *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Baltzersen, Rolf K. 2020. *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Oslo: Pressbooks.  
[Pedagogikk i lærerutdanningen – Simple Book Publishing \(pressbooks.com\)](https://www.pressbooks.com/2020/09/pedagogikk-i-larerutdanningen/)

Borg, Elin, Hanne Christensen, Knut Fossetøl, og Øyvind Pålshaugen. 2015. "Hva Lærerne Ikke Kan: et kunnskapsgrunnlag for satsing for bruk av flerfaglig kompetanse i skolen". (s. 1-51).

Borg, Elin og Selma Therese Lyng. 2019. *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Fellesorganisasjonen (s. 6-56).

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

De nasjonale forskningsetiske komitéene. 2019. «Generelle forskningsetiske retningslinjer». Oppdatert 10.02.2019.

[Generelle forskningsetiske retningslinjer](https://www.forskningsetikk.no/generelle-forskningsetiske-retningslinjer/) | [Forskningsetikk](https://www.forskningsetikk.no/)

Gjertsen, Per-Åge, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg. 2018. «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen». *Tidsskrift for velferdsforskning* 21, nr. 2-2018: 163-179.

Halvorsen, Per. 2020. «Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag». *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 57, nr. 8-2020.

[Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](#)

Halvorsen, Per. 2020. «Livsmestring ikke nytt i skolen». Tidsskrift for Norsk Psykologforening 57, nr. 8-2020.

[–Livsmestring ikke nytt i skolen | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](#)

Helgesen, Leif A. 2011. *Menneskets dimensjoner. Lærebok i psykologi*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3.utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (s. 145-159)

Kunnskapsdepartementet. «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». St. meld nr. 6 (2019-2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2020. (s. 1-90).

Magnus, Peter. 2010. «Mellom grensedracting og samarbeid – en rolle for vernepleiere i grunnskolen?» *Spesialpedagogikk* 76 (6):10-19.

Rammeplan for vernepleierutdanning. Fastsatt 1.desember 2005 av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Schaanning, Espen. 2021. «Om å verdsette elever. Forskjellstenkning i norsk skolepolitikk». *Arr Idehistorisk tidsskrift* (3-4): 31-51.

Solvang, Per Koren. 2020. «Sosialkontruksjonisme» i *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Kapittel 9. Dag Jenssen, Monica Kjørstad, Sissel Seim og Per Arne Tufte (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Thomassen, Magdalene. 2020. «Fenomenologiens mange ansikter» i *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Kapittel 4. Dag Jenssen, Monica Kjørstad, Sissel Seim og Per Arne Tufte (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

## 10.0 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse



Molde, 22.09.21

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Vernepleieren i Skolen»**

##### **Bakgrunn og formål**

Vi ønsker med dette å invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt ledet av Høgskolen i Molde. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vernepleiere inntar skolen i stadig større grad, og i media og faglige plattformer diskuteres vernepleierens rolle og arbeid i skolen. Likevel finnes det få undersøkelser av hvordan vernepleieren faktisk jobber i skolen. Inntrykket fra Høgskolen i Moldes kontakt med skolefeltet er at det er store variasjoner fra skole til skole. I dette forskningsprosjektet ønsker vi å systematisere disse erfaringene. Fokus vil utelukkende være på de profesjonelle. Det vil ikke samles inn data om barn/elever. Vi stiller forskningsspørsmål som: Hvordan er arbeidet til vernepleierne ved skolen organisert? Hvilke forventninger har skoleledere, lærere, andre miljøterapeuter etc. til vernepleieren? Hvilke arbeidsoppgaver og problemstillinger forventes vernepleieren å befatte seg med?

Vi vil bruke en metodikk som involverer intervjuer, korte spørreskjema, loggbok (ført av student) og dokumentanalyser. Disse dataene vil inngå i en større undersøkelse hvor vi vil sammenfatte resultater på tvers av utvalget av skoler. Resultatene fra undersøkelsene vil publiseres som vitenskapelige artikler. I tillegg vil studenten skrive en bacheloroppgave basert på dataene de samler inn ved den skolen hvor de har vært i praksis. Vi håper

resultatene og bacheloroppgavearbeidet skal munne ut i resultater som vil være viktige og interessante for deres skole.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Utgangspunktet for skolens deltakelse i forskningsprosjektet er at (navn på skole) skole har takket ja til å ha 3.års vernepleierstudent i fordypningspraksis våren 2022 (11 uker). I løpet av praksisperioden fungerer studenten også som forskningsassistent i prosjektet. Studentens obligatoriske kartleggingsoppgave (knyttet til eksamensoppgaven «VerA 3 – Utviklingsarbeid») vil også fungere som datainnsamling til forskningsprosjektet.

Kartleggingen involverer korte intervjuer (30-45 minutter, med vernepleier, skoleledelse, utvalgte lærere og evt. andre miljøterapeuter), studentens notater fra loggbok, innsamling av dokumentasjon (av skolens organisering, arbeidsinstruks, stillingsutlysning etc.) og spørreskjema.

Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Deltakere kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for de som ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Vi behandler opplysninger basert på samtykke og vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektgruppen bestående av prosjektlederne og studentene tilknyttet prosjektet som vil ha tilgang til lydfiler. Det kan bli aktuelt å leie inne en profesjonell transkribent, som da også vil få tilgang til lydfilene. Ved transkripsjon vil alle navn og kontaktopplysninger anonymiseres. Alle kontaktopplysninger vil bli kodet og koden vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt skriftlig datamateriale vil bevares i anonymisert form og under passordbeskyttelse. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i det publiserte materialet. Prosjektet skal for studentenes del avsluttes samtidig som de fullfører sitt tredjeår, noe som for de fleste vil være i mai 2022. Prosjektet som helhet, vil fortsette etter dette, og skal etter planen avsluttes innen 2027. Resultater fra prosjektet vil

imidlertid publiseres fortløpende. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektets ferdigstillelse.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

Forskningsprosjektet ledes av Ingrid Johnsen Hogstad, Camilla Farstad Eek og Sandra Weltzien, som også vil fungere som kontaktlærere i praksis.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Sandra Weltzien, enten på telefon 48298558/711 95 938 eller epost: [sandra.m.weltzien@himolde.no](mailto:sandra.m.weltzien@himolde.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.
- Høgskolen i Moldes personvernombud [personvernombud@himolde.no](mailto:personvernombud@himolde.no).

Med vennlig hilsen

Ingrid Johnsen Hogstad

Camilla Farstad Eek

Sandra Weltzien

## 10.2 Vedlegg 2: Intervjuguide Lærere/andre ansatte

### Intervjuguide, individuelle intervjuer med lærere og andre faggrupper

*Gjør deltakeren oppmerksom på at han/hun ikke må si noe i intervjuet som kan identifisere elever. Fortell at spørsmålene ikke har noen fasitsvar, du er interessert i det deltakeren har å fortelle, hans/hennes tanker og meninger. Opplys om at du setter på lydopptakeren.*

1. Oppvarming. Start med å fortelle fritt om ditt samarbeid med vernepleieren/-ne her ved (navn) skole.
2. Hvilke arbeidsoppgaver har vernepleieren/-ne?
  - a. Er vernepleieren/-ne egnet til å gjennomføre disse arbeidsoppgavene?
  - b. Er det andre som gjør- eller kunne gjort de samme arbeidsoppgavene?
  - c. Kunne vernepleieren/-ne vært brukt til andre typer arbeidsoppgaver?
  - d. Er det arbeidsoppgaver vernepleieren/-ne gjør i dag, som du mener burde tilfalle andre faggrupper eller roller ved skolen?
  - e. Opplever du at arbeidsfordelingen er avklart, eller er det uenigheter omkring arbeidsfordeling mellom vernepleieren/-ne og andre aktører ved deres skole?
3. Påvirker det skolehverdagen å ha vernepleieren/-ne på skolen? På hvilke måter?
4. Hvilke faglige problemstillinger mener du vernepleieren/-ne egner seg til å jobbe med?
  - a. Er det andre fagbakgrunner ved skolen som egner seg for å jobbe med disse prob.st.?
  - b. Er det enighet i kollegiet om hvordan disse faglige problemstillingene skal møtes?
5. Hva forventer du av en vernepleier når det gjelder...:
  - a. rolle i samarbeid og ledelse?
  - b. Arbeidsoppgaver?
  - c. faglig kompetanse?

*Takk for hjelpa!*



## 10.3 Vedlegg 3: Intervjuguide Vernepleiere

### Intervjuguide, individuelle intervjuer med vernepleiere

*Gjør deltakeren oppmerksom på at han/hun ikke må si noe i intervjuet som kan identifisere elever. Fortell at spørsmålene ikke har noen fasitsvar, du er interessert i det deltakeren har å fortelle, hans/hennes tanker og meninger. Opplys om at du setter på lydopptakeren.*

6. Oppvarming. Start med å fortelle fritt om ditt arbeid her ved (navn) skole.
7. Hvordan er arbeidet ditt ved skolen organisert?
  - a. Hvem samarbeider du med?
  - b. Hva slags type møter deltar du i?
  - c. Hvem rapporterer du til?
  - d. Instruerer eller veileder du andre ansatte?
8. Hvilke arbeidsoppgaver har du?
  - a. Føler du deg kompetent til å gjennomføre disse arbeidsoppgavene?
  - b. Er det andre som gjør- eller kunne gjort de samme arbeidsoppgavene?
  - c. Kunne du vært brukt til andre typer arbeidsoppgaver?
  - d. Opplever du at arbeidsfordelingen er avklart, eller er det uenigheter omkring arbeidsfordeling mellom vernepleier og andre aktører ved deres skole?
9. Hvilke faglige problemstillinger berører du i ditt arbeid (eks barn med atferdsvansker/psykososiale vansker/lærevansker, klassemiljø, mobbing etc.)?
  - a. Opplever du å ha fagbakgrunn som egner seg for disse problemstillingene?
  - b. Er det andre fagbakgrunner ved skolen som egner seg for å jobbe med disse prob.st.?
  - c. Er det andre faglige problemstillinger du kunne arbeidet med i tillegg?
  - d. Er det enighet i kollegiet om hvordan disse faglige problemstillingene skal møtes?
10. Hvilke forventninger opplever du fra dine kollegaer når det gjelder...:

- a. Din rolle i samarbeid og ledelse
- b. Arbeidsoppgaver du skal ta på deg
- c. Faglig kompetanse

11. Er forventningene i tråd med det du oppfatter som din kompetanse?

*Takk for hjelpa!*