GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR SOCIOLOGI OCH ARBETSVETENSKAP

”VI BLIR OFTA ENSAMMA OCH STÅR MITT I SMETEN”

En kvalitativ studie om grundskollärares erfarenheter av brottsförebyggande arbete med socialt utsatta elever

Jonathan Holmqvist

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Examensarbete för kandidat i sociologi, SC1502
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT2024
Handledare:	Henriette Frees Esholdt

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Examensarbete för kandidat i sociologi, SC1502
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT2024
Handledare:	Henriette Frees Esholdt
Examinator:	Henrik Lundberg
Antal ord:	14 401
Sidantal:	52

Nyckelord: Anmälningsplikt, brottsförebyggande arbete, grundskollärare, socialtjänsten, social utsatthet

---

Syfte: Syftet med studien var att undersöka hur grundskollärare definierar, upplever och påverkas av brottsförebyggande arbete med elever från socialt utsatta och segregerade områden. Genom kvalitativa intervjuer ämnade jag bidra till djupare kunskap om hur lärare förstår och hanterar utmaningar som uppstår i deras vardagliga arbete.

Teori: Meningsskapande, emotionshantering, kollegiala stödnätverk och gatuplansbyråkrati.

Metod: Kvalitativa intervjuer.

Material: Transkriberingar från fyra semi-strukturerade intervjuer.

Resultat: Studiens resultat visade att lärarna tolkade brottsförebyggande arbete som både ett fostransuppdrag och ett undervisningsuppdrag. Arbetet ställde höga krav på att möta varje elevs behov, och lärarnas kapacitet påverkades negativt av tidsbrist och hög arbetsbelastning. Anmälningsplikten antogs vara en viktig del i arbetet men flera emotionella dilemman uppstod inför upprättandet av en anmälan, exempelvis oro över privatlivet. Kollegialt stöd fungerade i vissa fall som ett verktyg för att hantera sådana dilemman, men möjligheterna till dessa nätverk visade sig begränsas av olika faktorer. Lärarna ifrågasatte även socialtjänstens roll och kommunikationsförmåga i det brottsförebyggande arbetet, och berättade att samverkan i dagsläget inte fungerar.

Ett stort tack till…

…alla er lärare som gjorde denna studie möjlig genom era berättelser. Ni gör ett ovärderligt arbete, och jag hoppas att jag lyckats förmedla era erfarenheter på ett rättvist sätt.

…Henriette Frees Esholdt, min handledare, för att du motiverat och stöttat mig på vägen.

Innehållsförteckning

1. **Inledning……..……..... 1**
   1.1. Syfte och frågeställningar……..…….....….. 2
2. **Bakgrund……..……..……..... 4**
   2.1. En reformerad kriminalpolitik……...…...……. 4
   2.2. Värdegrunden som utgångspunkt……...….. 4
3. **Tidigare forskning…….……...…. 6**
   3.1. Brottsförebyggande arbete i skolan……...……..... 6
   3.2. Effekter av skolsegregation…..……...…….. 7
   3.3. Utmaningar med anmälningsplikten……..……...… 8
   3.4. Interprofessionellt samarbete…….……..……..... 9
   3.5. Sammanfattning av tidigare forskning……...…..…...……...….. 11
4. **Teoretiska ramverk …….……..……... 12**
   4.1. Meningsskapande……...……. 12
   4.2. Emotionshantering……...……... 13
   4.3. Kollegiala stödnätverk…….……...…… 14
   4.4. Gatuplansbyråkrati……...……... 14
5. **Metod……...…… 16**
   5.1. Valet av kvalitativa intervjuer……...……... 16
   5.2. Urval och kontakt med intervjupersoner……...…….. 16
   5.3. Genomförande av intervjuer…….....…….. 17
   5.4. Analys av material……...…… 18
   5.5. Studiens tillförlitlighet…….……... 19
   5.6. Etiska aspekter……...……..… 20
6. **Resultat och analys……..…. 21**
   6.1. Tolkningar av det brottsförebyggande arbetet…..……..……. 21
      6.1.1. Undervisning och fostran……...…..… 21

6.1.2. Hög arbetsbelastning och resursbrist……..……..…..…. 23
6.2. Emotionella dilemman vid orosanmälan…….…..……..… 25
6.2.1. När arbete och privatliv möts……..…….…..…….....… 25
6.2.2. Alienation som en effekt av likgiltighet…….…….. 26
6.2.3. Förtroende och mellanmänskliga relationer…..…….…….. 28
6.3. Kollektiv bearbetning av emotionella dilemman…...……. 29
6.3.1. Möjligheter till kollegialt stöd……..……...… 29
6.4. Erfarenheter av samverkan med socialtjänsten……..... 31
6.4.1. Bristfällig kommunikation…....……...…..... 31
6.4.2. Betydelsen av etnicitet i socialtjänstens utredningar....…… 33
7. **Slutsats…..... 36**
8. **Avslutande diskussion……...… 37**
8.1. Förslag på vidare forskning…… 38
Litteraturförteckning……. 40
Bilagor..…….…...…….....… 46
Bilaga 1: inbjudan till intervju.…… 46
Bilaga 2: intervjuguide……... 47

1. Inledning

Lärarens anmälningsplikt i förskola och skola regleras i socialtjänstlagen, och innebär en skyldighet att rapportera alla elever under 18 år som befaras vara i riskzon för att fara illa till socialtjänsten (Sveriges riksdag, u.å.). Den typ av anmälan som görs kallas för orosanmälan och en sådan kräver inga tydliga bevis, utan minsta misstanke om att en elev far illa, eller riskerar att fara illa, ses som en legitim grund för att en anmälan ska ske. I lagen framgår även att socialtjänsten har en skyldighet att erbjuda stöd till den lärare som gjort anmälan, eleven i fråga och dess vårdnadshavare, i syfte att tillse att god utveckling och uppfostran är möjlig. Det finns en djupt rotad tanke om att samhället tillsammans, genom olika institutioner och aktörer, ska ansvara för att barns behov tillgodoses, och orosanmälningarna är en förutsättning för att barn i riskzon ska kunna identifieras, utvärderas och erbjudas rätt stöd.

Under 2021 gjordes över 400 000 orosanmälningar till socialtjänsten om barn i behov av stöd, vilket motsvarande en ökning på 27 procent jämfört med 2018 (Socialstyrelsen, 2022). Ungefär 20 procent av dessa orosanmälningar gjordes av lärare i förskola och skola där bland annat riskerna för att dras in i kriminella gäng lyftes fram som orsaker. En stor del av dessa utredningar lades ner på grund av exempelvis ofullständiga uppgifter i anmälan, personalbrist och viljan hos vårdnadshavare att själva erbjuda stöd till sina barn (SVT Nyheter, 2023). Olivia Wigzell, generaldirektör på Socialstyrelsen, menar att anmälningsbenägenheten är någonting positivt då socialtjänsten får möjlighet att hjälpa barn i ett tidigt skede, men samtidigt varnar hon för att barn inte får den hjälp de behöver (Socialstyrelsen, 2022).

Polismyndigheten har sedan 2014 bedrivit arbete med att kartlägga utsattheten i områden över hela landet. Utsatta områden definieras idag som ”geografiskt avgränsade platser med låg socioekonomisk status […] där de kriminella har en inverkan på lokalsamhället” (Polismyndigheten, u.å.). De senaste åren har polisen sett en utveckling som resulterat i färre antal utsatta områden, men samtidigt har riskerna för att barn och unga ska dras in i kriminella miljöer och verksamheter ökat. För att minska kriminaliteten i utsatta områden ägnar sig polisen åt att främja dels situationell brottsprevention, som syftar till att försvåra möjligheterna att bedriva knarkhandel, dels social brottsprevention, med fokus på individuella åtgärder i form av utbildning som ska öka individens pro-sociala kompetens (Sarnecki & Carlsson, 2021:104).

Skolan har därför kommit att spela en viktig roll i allt brottsförebyggande arbete, en roll som försvårats till följd av en ökad skolsegregation under 2000-talet, vilken i sin tur har resulterat i stora skillnader med avseende på etnisk bakgrund, socioekonomiska förutsättningar och

skolprestationer (Skolverket, 2018). För att skolan ska kunna hantera effekterna av skolsegregationen planerar Socialstyrelsen att införa en reviderad socialtjänstlag från och med 2025, i syfte att stödja skolans brottsförebyggande arbete. Socialtjänsten ska bli mer ”förebyggande, tillgänglig och kunskapsbaserad” (Socialstyrelsen, 2024a) än tidigare, och verksamhet ska bedrivas i enlighet med befintlig kunskap och erfarenhet. Samtliga kommuner i Sverige har fått uppgiften att genomföra lägesanalyser i syfte att avgöra var behoven är som störst, och målsättningen är att insatser ska kunna godkännas och införas snabbare för att skolan och socialtjänstens arbete med tidiga och samordnade insatser ska bli mer effektivt.

I takt med ökad skolsegregation och grövre organiserad brottslighet betonas alltså vikten av ett nära samarbete mellan skola och socialtjänst bland politiker och andra myndigheter. Samtidigt möter lärare högre krav och arbetsbelastning, särskilt på skolor i socialt utsatta områden med begränsade resurser, vilket påverkar deras arbetsmiljö negativt (Skolvärlden, 2022). Dessutom förklarar ett urval av tidigare forskning lärares underrapportering av elever i riskzon som ett resultat av bristande utbildning och osäkerhet kring rutiner. En undersökning av lärares erfarenheter av brottsförebyggande arbete med socialt utsatta elever kan ge praktisk kunskap om hur de hanterar olika krav och behov, samt vad de efterfrågar i samarbetet med socialtjänsten för att kunna möta elevernas olika behov mer effektivt.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur grundskollärare definierar, upplever och påverkas av brottsförebyggande arbete med elever från socialt utsatta och segregerade områden. Genom kvalitativa intervjuer ämnar jag bidra till djupare kunskap om hur lärare förstår och hanterar utmaningar som uppstår i deras vardagliga arbete. Utifrån denna målsättning ska studien besvara följande frågeställningar:

- Hur tolkar och upplever lärarna sin roll i skolans brottsförebyggande arbete?
- Vilka emotionella dilemman möter lärarna inför beslut om orosanmälan?
- Hur påverkar arbetsmiljön lärarnas möjligheter till kollegialt stöd?
- Vilka erfarenheter har lärarna av socialtjänstens roll i det brottsförebyggande arbetet?

Studien är vetenskapligt relevant då den bidrar med värdefull förstahandsinformation om grundskollärares roller i det brottsförebyggande arbetet, och ger insikter i hur lärare uppfattar och hanterar sitt ansvar att främja elevernas pro-sociala utveckling. Orosanmälningarna belyses dessutom ur ett emotionellt perspektiv, vilket är en aspekt som tidigare fått relativt begränsad uppmärksamhet. Lärarna ges möjligheten att beskriva utmaningar kopplat till

anmälningsplikten, inklusive deras metoder för att hantera olika dilemman. Vidare undersöks lärarnas uppfattningar om den roll socialtjänsten spelar i det brottsförebyggande arbetet, vilket bidrar till en ökad förståelse för dem hinder som påverkar skolan och socialtjänstens samarbete negativt i dagsläget.

2. Bakgrund

Bakgrunden syftar till att ge läsaren en överblick över hur den svenska kriminalpolitiken, och därmed skolans roll i det brottsförebyggande arbetet, har förändrats sedan 1900-talet, samt vilka värderingar som styr skolan och socialtjänstens arbete med att fånga upp och ge stöd till elever i syfte att främja pro-social utveckling.

2.1. En reformerad kriminalpolitik

Skolans viktiga roll i att säkerställa elevers utveckling och fostran har inte alltid varit en självklarhet (Andersson & Nilsson, 2017). På mitten av 1900-talet led det svenska samhället av så kallad välståndskriminalitet, då ungdomsbrottsligheten fördubblades trots att Sverige präglades av stor ekonomisk tillväxt och generellt goda levnadsförhållanden. Rättsväsendet fick ansvaret att hantera den negativa utvecklingen och fler ungdomsfängelser som skulle syfta till rehabilitering, uppfostran och utbildning, inrättades. Begreppet *klientelförsämringen* myntades i samband med att majoriteten av ungdomsförbrytarna antogs lida av oro och psykisk ohälsa, och rättsväsendet kom att förklara brottsbenägenheten som ett resultat av sådana faktorer. Under 1960-talet riktades kritik mot dessa anstalter då de upprepat misslyckades med att säkerställa ungdomarnas rehabilitering, och 1974 inrättades Brottsförebyggande rådet (Brå) som kom att föreslå en bredare och mer utvecklad social och situationell brottsprevention. Fokus riktades bort från rättsväsendet och större förväntan kom att ställas på andra samhälleliga institutioner, som exempelvis skolan, att motarbeta kriminogena miljöer och situationer där möjligheterna för social kontroll var få. Brå har sedan detta skifte i kriminalpolitiken bidragit till forskningen om kriminalitet och brottsprevention i Sverige, och presenterar kontinuerligt rapporter och studier över hur olika instanser i samhället kan samverka för att tidigt förebygga avvikande beteenden hos barn och unga (Andersson & Nilsson, 2017:84–90).

2.2. Värdegrunden som utgångspunkt

Idag menar Skolverket (2024a) att värdegrunden i förskola och skola ska sätta prägeln på all utbildning i syfte att utveckla elevers empatiska och kreativa förmågor. Skolmiljön ska vara demokratisk där utbildning och stöd anpassas efter varje elevs unika behov, vilket ska skapa ett öppet klimat som lär eleverna om respekt och likabehandling. Lärarna ansvarar för att sådana värderingar uttrycks i klassrummet och eleverna ska lära sig att arbeta mot samma mål för att utbildningen ska bli så bra som möjligt. Socialtjänstens värdegrund bygger på jämlikhet, individuella behov och delaktighet, och finns till för att stödja skolan i arbetet med att hjälpa barn och unga i behov (Socialstyrelsen, 2021:10). Socialtjänsten själva menar att de arbetar

återintegrerande, och det är snarare andra organ, som exempelvis polisen, som ska ta avstånd och fördöma specifika beteenden. Det ställs idag stora krav på att socialsekreteraren besitter rätt kompetens gällande skillnader i kultur, etnicitet och socioekonomiska förutsättningar, samt en öppenhet för barn och vårdnadshavares behov. Socialtjänstens kanske viktigaste ansvar är att, när orosanmälningar kommer in, utreda och samordna lämpliga insatser.

Skolverket menar att brottspreventivt arbete i skolan i första hand syftar till ”att förebygga ohälsa och främja hälsa” (Skolverket, 2024b), och sedan 2023 har kraven på samverkan mellan skolan och andra instanser ökat (Skolverket, 2024c). Socialsekreterare ska tillsammans med läraren bidra till elevers hälsa, skolnärvaro och förebyggandet av kriminella, eller andra avvikande, beteenden. Denna samverkan ställer krav på rektorer och huvudmän att skapa fungerande rutiner på skolorna, men i många fall är det externa faktorer, såsom föräldrar- eller kompisrelationer, som påverkar elevens skolprestationer. När lärarna upplever att de inte kan hjälpa eleven på egen hand ska socialtjänsten vara tillgänglig, och det är deras uppgift att bedöma allvaret i en orosanmälan och att besluta om vilka åtgärder som anses lämpliga.

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt sammanfattas ett urval av tidigare relevant forskning som belyser brottsförebyggande arbete i skolan - både generellt och i förhållande till skolsegregation, dilemman lärare ställs inför vid beslut om orosanmälan, och slutligen samarbetet mellan skolan och socialtjänsten kring barn och unga. Redogörelsen över den tidigare forskningen är uppdelad i internationella och nationella studier, då skola och socialtjänst är uppbyggd på olika premisser beroende på vilket land som studeras. Samtliga elektroniska studier som inkluderas är peer reviewed, och har hämtats från databaser såsom Google Scholar och Göteborgs universitetsbibliotek.

3.1. Brottsförebyggande arbete i skolan

Dahlstedt och Foultier (2018) sammanfattar svenska lärares roller i det brottsförebyggande arbetet väl och betonar lärarnas ansvar i att tillse att verktygen finns för att elever ska ha möjlighet att utvecklas till goda samhällsmedborgare. Studien utgår ifrån en logik om att det är bättre att förekomma än att förekommas, och undersöker hur lärare säkerställer tidiga insatser mot elever som påvisar riskfaktorer för kriminellt beteende. Studien konkluderar att lärare, genom aktivt deltagande i elevernas vardag, kan hjälpa eleverna att utveckla kritiskt tänkande och riskmedvetande. De konstaterar även att skolan är den miljö där elever kan observeras i en bredare social kontext, och det är då normbrytande respektive normkonformativa beteenden kan upptäckas (Dahlstedt och Foultier, 2018:102–104). Sorbring och Bohlin (2017:483) menar att lärare, på grund av den allmänna skolplikten, i många fall bevittnar elevers sociala utveckling i högre grad än elevens vårdnadshavare. En hög grad av öppenhet och närvaro från lärare har visat sig ha positiva effekter i arbetet med att fånga upp elever som utvecklar riskbeteenden, och i den bästa av världar ska lärarna vara så pass tillgängliga att elever själva väljer att fråga om stöd när de upplever svårigheter i sin vardag som kan ge konsekvenser för deras utveckling.

Sahlin (2008:92–93) finner att dåliga betyg i sig inte är en riskfaktor för kriminellt beteende, utan snarare att negativa upplevelser i skolan, som dåligt bemötande från lärare till följd av sämre prestationer, motiverar en att välja en kriminell bana. I arbete med elever som är i riskzon för att inte klara av grundskolan ställs därför krav på lärare att hjälpa eleven att bygga upp en försämrad självbild, eftersom dåliga betyg eller utanförskap ses som en källa till stigmatisering. Läraren spelar alltså, utöver ansvaret att utforma metoder för att eleven ska prestera, en roll i

att förbättra psykiskt välmående, och fungerande relationer mellan lärare och elev kan ge eleven den trygghet och säkerhet som den saknar i andra delar av livet (Frelin, 2015:598–600).

Om den svenska skolan betonar fostran, undervisning och gemenskap, utgår skolor i vissa andra länder snarare från nolltolerans, med fokus på repressiva åtgärder mot elever som uppvisar riskfaktorer (Teske, 2011). Teske finnar att lärare i USA i hög grad nyttjar avstängningar och anmälningar mot avvikande elever, vilket visar sig ha negativa effekter för elevers hälsa och skolprestationer. Fostran sker alltså på andra sätt jämfört med den svenska skolan och lärare tenderar att stigmatisera eleverna i högre grad. Teske (2011:93–94) föreslår att amerikanska lärare behöver arbeta mer återintegrerande för att kriminalitet ska kunna förebyggas.

Trots inriktningen på nolltolerans finns det exempel på andra internationella studier som varnar för riskerna med lärares stigmatiserande arbetsmetoder. Fergusson m.fl. (2005) studerar kopplingen mellan beteendeproblematik, sämre betyg i grundskolan och framtida psykologiska svårigheter, genom en 25 år lång longitudinell studie. Resultaten visar att sämre skolprestationer och relationer leder till psykologiska problem, missbruk och kriminalitet i framtiden (Fergusson m.fl., 2005:837). Rickwood m.fl. (2005:17–18) syftade till att undersöka varför unga, framför allt pojkar, inte söker hjälp eller tar itu med psykologiska problem, och finner att om lärare är mer tillgängliga så kan den hjälpen främjas och bli mer attraktiv för unga. Även Stracuzzi m.fl. (2010:6) betonar den roll lärare spelar i att elever ska känna anknytning till skolan, vilket i sin sägs kunna minska riskerna för missbruk, dålig självkänsla och aggressioner.

3.2. Effekter av skolsegregation

Grönqvist och Nikmani (2017) undersöker sambandet mellan segregation och sämre skolprestationer, och konstaterar att kommunala skillnader avgör mängden resurser varje skola får. Generellt ges mindre stöd till skolor i socialt utsatta områden, och eftersom dessa områden kännetecknas av lägre socioekonomisk status så är elevernas vårdnadshavare generellt sämre bemedlade, vilket ger färre resurser att investera i barnets utbildning. Utöver socioekonomiska faktorer kan immigration och bristande språkkunskaper också antas förklara varför en stor andel utrikesfödda elever presterar sämre i skolan (Grönkvist & Nikmani, 2017:33–37). Eklund och Fritzell (2014) intresserar sig för den roll lärare som arbetar i socialt utsatta områden spelar och studerar relationen mellan avvikande beteenden bland elever relativt till skolans socioekonomiska kontext. De konstaterar att det i socialt utsatta områden ställs höga krav på lärare att motivera elever till att motstå kriminalitet, och skolor som har få resurser misslyckas med att möta dessa behov (Eklund & Fritzell, 2014:695).

Svensk forskning som rör resursfördelning till skolor i utsatta områden är generellt bristfällig. Day och Hongs studie (2016), som genomfördes i Storbritannien, finner att skolsegregation och bristande resurser skapar påfrestningar för lärarna. Studien är en av få som studerar lärares emotionshantering och drar slutsatsen att lärare som arbetar i socialt utsatta områden förväntas utveckla förmågan att hantera sina känslor för att klara av arbetet. Intervjudeltagare i studien vittnar om att eleverna inte har något skyddsnät eftersom vårdnadshavare inte är delaktiga, och förmågan att hantera känslor i olika situationer är ett verktyg för att erhålla legitimitet i sin yrkesroll (Day & Hong, 2016:118). Andra studier, såsom Gamoran och An (2016), ser vikten av att studera skolsegregationen ur ett organisatoriskt perspektiv och efterlyser ett stort behov av policyförändring för att få till en mer fördelaktig resursfördelning till skolor i socialt utsatta områden. I sin tur skulle detta resultera i att dessa arbetsmiljöer blir mer attraktiva och meningsfulla för lärare. När skolor har stora utmaningar ställs högre krav, och genom resursfördelningar skulle både elever och lärare gynnas genom att mer tid ges till undervisning (Gamoran & An, 2016:60–61).

Även sambandet mellan skolsegregation och ungdomsbrottslighet har intresserat tidigare forskare, som menar att det finns en uppfattning om att sämre organiserade kommuner har sämre möjligheter att rekrytera och behålla kompetenta lärare (Eitle & Eitle, 2010). Istället finner forskarna att det är resursfördelningen som är problemet, alltså att lärare och elever inte får tillräckligt stöd, hellre än att det skulle röra sig om inkompetens (Eitle & Eitle, 2010:451). Morris (2024) undersöker i sin tur sambandet mellan skolsegregation, etniska minoriteter och kriminalitet med målsättningen att motbevisa vad han menar är en allmän uppfattning om att skolor med en hög andel minoritetselever också har en högre grad av kriminalitet relativt till andra skolor. Morris (2024:672–673) finner genom en kvantitativ metod att det snarare är socioekonomiska förhållanden, och därmed skolans resurser, som påverkar lärares möjligheter att identifiera riskfaktorer för kriminalitet.

3.3. Utmaningar med anmälningsplikten

Ur ett svenskt perspektiv är anmälningsplikten enligt tidigare reglerad i socialtjänstlagen, och Sorbring och Bohlin (2017) menar att orosanmälningar är en viktig del i skolans brottsförebyggande arbete, men att upprättandet av dem kan försvåras av att skolledningen och enskilda lärare har olika syn på vad som utgör grund för en anmälan. Flera av lärarna som deltar i studien anser att de saknar rätt kompetens för att identifiera elever i riskzon för kriminalitet, och att lärare behöver stöd i att upprätta fler orosanmälningar (Sorbring & Bohlin, 2017:483). Samtidigt har den svenska skolan på senare år genomgått ett ”förrättsliggande av konflikter i

skolan" (Lunneblad & Johansson, 2019:40), och etik om rätt och fel har snarare kommit att handla om lagbrott vilket har gjort lärares förhållningssätt ännu svårare. Studien undersöker hur högre krav ställs på lärare att anmäla slagsmål bland elever, och konkluderar genom kvalitativa intervjuer att lärare numera behöver förhålla sig till rättsliga ramverk i högre grad när de ska upprätta en anmälan. Lärarna i urvalet ser hellre att konflikter i skolan ska lösas mellan elev, lärare och vårdnadshavare i första hand, men även här pekas bristande kompetens ut som en orsak till att elever underrapporteras.

Forsner m.fl. (2021:606–607) undersöker moraliska dilemman som lärare ställs inför vid beslut om orosanmälan, och i studien framkommer att lärare är rädda för konsekvenser som kan uppstå för eleven i fråga, samt riskerna för att relationen till vårdnadshavare ska förstöras. Även Markström och Münger (2018:32–33) undersöker utmaningar med anmälningsplikten och i intervjuer med flertalet lärare framkommer det att det finns otydligheter kring vad som är ett privat problem, och vad som är skolans problem. Lärarna lyfter rädslan för att överdriva och göra en oproportionerlig anmälan som kan skapa felaktiga konsekvenser för elever och vårdnadshavare. Både Markström och Münger (2018) och Forsner m.fl. (2021) menar alltså att osäkerheter kring orosanmälan kan uppstå på grund av dubbla lojaliteter, och att lärarna uttrycker en vilja att lösa problem direkt med elever och vårdnadshavare.

I USA genomförde Kenny (2001) en undersökning om varför barn i riskzon underrapporteras och konstaterar att det krävs mer utbildning för att lärare effektivt ska kunna upprätta en anmälan. Lärarna som deltog i studien verkar misslyckas med att orosanmäla elever när det rör sig om ärenden som skulle medföra juridiska konsekvenser för vårdnadshavare (Kenny, 2001:89). Dinehart och Kenny (2015:441) finner att utbildning om anmälningsplikten blivit mer tillgänglig de senaste åren, och att orosanmälningar är mer framträdande i yrkesutövningen i USA jämfört med andra länder. Men trots att lärare genomgått utbildning i hur och när en anmälan ska göras så är det få av lärarna i studien som faktiskt deltagit i en sådan process. Många uttrycker en vilja att anmäla, men framför allt är lärarna osäkra på vad en behöver förhålla sig till rent juridiskt. Däremot finner Teske (2011:93) att relationen mellan lärare och elever inte är lika framträdande som i exempelvis Sverige, vilket kan minska påfrestningarna för lärare i amerikanska skolor i samband med en orosanmälan.

3.4. Interprofessionellt samarbete

Samverkan mellan skola och socialtjänst kan benämnas interprofessionell samverkan, och när Moore (2005:4) undersökte den ökade andelen hemlösa studenter i USA efterlyste han behovet

av ny forskning kring hur interprofessionell samverkan kan hjälpa familjer som lever i utanförskap. Han identifierar fyra framgångsfaktorer för ett lyckat samarbete: tydliga ansvarsområden, kontinuerlig kommunikation, resursfördelning och fokus på barnens behov i första hand (Moore, 2005:7–8). Beaudoin m.fl. (2023) bygger vidare på detta då han studerade ett projekt där en samverkansmodell implementerades på skolor i socialt utsatta områden under sex månaders tid. Skolan fick ansvaret att samordna insatser i syfte att bidra till elevers kreativa och emotionella utveckling, med fokus på tillgänglighet och kommunikation. Andra aktörer, såsom motsvarigheten till den svenska socialtjänsten, deltog dock i väldigt liten utsträckning och det visade sig i det fallet att brottsförebyggande arbete inte är beroende av interprofessionellt samarbete. Ur ett internationellt perspektiv vittnar detta om att skolans samverkan med sociala instanser inte är lika central som i exempelvis Sverige, och att skolan förväntas ta ett mycket större ansvar (Beuadoin m.fl., 2023:9).

Widmark m.fl. (2011) undersöker framgångsfaktorer för ett lyckat interprofessionellt samarbete ur ett svenskt perspektiv. De finner att det krävs att olika professioner är lyhörda inför varandra, att barnens behov prioriteras och att gemensamma målsättningar finns. I studien framkommer dock att lärare upplever bristande respons och kommunikation från socialtjänstens håll, och att elevernas behov definieras på olika sätt (Widmark m.fl., 2011:6). Exempelvis kan skolan argumentera för att eleven har sociala problem, vilket skulle lägga ansvaret på socialtjänsten, medan socialtjänsten kan argumentera för elevens psykologiska problem, varpå oklarheter kring lämpliga åtgärder uppkommer.

Även Lunneblad m.fl. (2024) undersöker hur olika tolkningar styr samverkan, och finner att begreppet ”barn i riskzon” är öppet för tolkning. I studien framkommer att vissa socialarbetare anser att enbart en hemvist i ett socialt utsatt område utgör risk mot barn, medan andra menar att risker uppstår när barnet umgås med kriminella (Lunneblad m.fl., 2024:79). Grim och Persdotter (2021) finner att ärenden som rör barn från segregerade eller socialt utsatta områden ofta är mer svårhanterade när det kommer till samverkan mellan skolan och socialtjänsten. Studien syftade till att utreda riskerna för diskriminering i tillgången till socialtjänstens insatser för barn, och i kvalitativa intervjuer vittnar socialsekreterare om resursbrist och dålig prioritering från kommunens håll, svårigheter med att hantera kulturella skillnader, samt en inkompetens bland chefer och tjänstemän som ökat riskerna för diskriminering (Grim & Persdotter, 2021:88–92). Slutligen finner Forkby (2020:586) att lärare generellt anser att socialtjänsten har det huvudsakliga ansvaret att samordna arbetet kring elever i riskzon, men att kommunikationen påverkas negativt av att socialsekreterare tar för lite ansvar.

3.5. Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskningen belyser dels hur hårda tag och nolltolerans präglar det brottsförebyggande arbetet i amerikanska skolor (Teske, 2011), dels hur viktig fostran och återintegrering är ur ett svenskt perspektiv (Sorbring & Bohlin, 2017; Dahlstedt och Foultier 2018). Både nationell och internationell forskning pekar ut misslyckade skolprestationer, och därmed elevens försämrade relation till skolan och lärare, som riskfaktorer för att utveckla kriminellt beteende. Då antas läraren ha ett ännu viktigare ansvar i att motivera elever till att stå emot kriminell inblandning (Rickwood m.fl., 2005; Fergusson m.fl., 2005; Sahlin, 2008; Stracuzzi m.fl., 2010; Frelin, 2015). Ännu viktigare antas lärarens ansvar vara på skolor i socialt utsatta områden där elever misslyckas i högre grad (Eklund & Fritzell, 2014; Grönqvist och Nikmani, 2017), däremot är skolsegregation ett ämne som generellt ges lite uppmärksamhet ur ett svenskt perspektiv och det är snarare internationell forskning som fokuserar mer på skolsegregationens effekter (Eitle & Eitle, 2010; Gamoran & An, 2016; Morris 2024). Den tidigare forskningen diskuterar även hur bristande samordning och kommunikation kan försvåra samarbetet mellan skolan och socialtjänsten, och att interprofessionellt samarbete är mer självklart ur en svenskt kontext (Moore, 2005; Widmark m.fl., 2011; Forkby; 2020; Beaudoin m.fl., 2023; Lunneblad m.fl., 2024).

Att denna studie syftar till att lyfta erfarenheter hos lärare som arbetar i socialt utsatta eller segregerade områden är ett viktigt bidrag till den befintliga forskningen. Studien ger alternativa förklaringar till utmaningar med anmälningsplikten som tas upp i den tidigare forskningen, som generellt förklarar underrapportering av elever i riskzon som ett resultat av att lärare inte har kompetens att identifiera riskfaktorer, eller att de upplever osäkerheter kring upprättandet av en orosanmälan (Kenny, 2001; Dinehart & Kenny, 2015; Markström & Münger, 2018; Forsner m.fl., 2021). Studien bidrar dessutom med en djupare förståelse för lärares emotionshantering, som diskuteras i Day och Hong (2016), med ett större fokus på emotionella dilemman som uppstår i samband med upprättandet av en orosanmälan.

4. Teoretiska ramverk

Studiens teoretiska utgångspunkter bygger på en abduktiv slutledning, som innebär en växelverkan mellan urvalet av tidigare forskning och intervjuerna som genomförts (Svensson, 2022:242–243). Avsnittet redogör för det teoretiska ramverket som bygger på teorier om meningsskapande, emotionshantering, kollegiala stödnätverk och gatuplansbyråkrati.

4.1. Meningsskapande

Meningsskapande belyser hur individer skapar mening i sin omgivning genom att förhålla sig till krav, interaktioner och relationer på arbetsplatsen (Weick m.fl., 2005). Detta är en dynamisk process, som kan präglas av hög komplexitet, där människor tolkar den miljö en befinner sig i genom att knyta samman tidigare erfarenheter med nya situationer. Identitet är ett centralt begrepp i teorin och en viktig del av meningsskapandeprocessen som hjälper individen att förstå sin egen roll i en given situation. Genom att söka ledtrådar i miljön kan individen använda sig av olika verktyg för att tolka och hantera utmaningar och på så vis göra den egna rollen mer begriplig. Stöd från chefer, kollegor eller andra aktörer spelar en avgörande roll för individens meningsskapande, och dessa relationer påverkar individens identitet och uppfattning om hur en ska agera.

Meningsskapandet bygger inte på att hitta rätt eller fel svar i första hand, utan snarare om att skapa en sammanhängande berättelse som gör det enklare att tolka en komplex situation (Weick m.fl., 2005:415–416). Lärare behöver skapa mening i sitt arbete med att undervisa och fostra för att förstå hur arbetet kan utformas på bästa sätt. Då utgår de från sina tidigare erfarenheter från till exempel lärarutbildningen eller tidigare arbetsplatser, men när läraren upplever hög arbetsbelastning, dålig kommunikation och höga krav kan ledtrådarna suddats ut och den egna rollen blir otydlig. Läraren tvingas arbeta på ett sätt som går emot den egna identiteten och självbilden, och därmed försvåras också meningsskapandeprocessen. Detta visar hur individen är beroende av omgivningen, och hur olika krav och förutsättningar gör att läraren har svårt att arbeta effektiv och veta hur en ska uppfylla sin roll.

Teorin om meningsskapande är relevant för att förstå hur grundskollärare i segregerade områden tolkar sitt arbete, och hur deras professionella identitet är knuten till kontexter som präglas av resursbrist, dålig kommunikation och relationer till elever och vårdnadshavare. Dessa är faktorer som tvingar lärare att ändra sitt arbetssätt för att möta olika behov, och läraren kan tvingas använda sig av metoder som går emot den egna professionella identiteten. Det ställs krav på lärare att navigera mellan dem olika kraven och det krävs stöd från till exempel chefer

och kollegor för att arbetet ska bli meningsfullt. Sammanfattningsvis kan meningsskapandet alltså ha både för- och nackdelar; det kan hjälpa läraren att navigera i sitt uppdrag, men det kan samtidigt resultera i att otydligheter leder till att läraren inte vet hur den ska utföra sitt arbete på bästa sätt.

4.2. Emotionshantering

Arlie Hochschild (2012) illustrerar med teorin om emotionshantering hur känslor används som centrala verktyg för att hantera individens dagliga arbete, speciellt inom serviceyrken. Hon menar att individen undantrycker negativa känslor för att ge bästa möjliga upplevelser till andra, till exempel kunder, på grund av arbetsgivarens krav. Hochschild ger exempel på hur flygvärdinnor nyttjar emotionshantering i sitt dagliga arbete, där de inte tillåts uppvisa stress och frustration trots att de arbetar under krävande och komplexa förhållanden. Istället förväntas de utstråla självdisciplin och trygghet, och i sådana typer av arbeten tvingas en alltså att upprätthålla en fasad av lugn även i pressade och svåra situationer. Flygvärdinnornas känslomässiga uttryck blir alltså en del av serviceupplevelsen och är inbäddade i arbetsgivarens krav.

Teorin om emotionshantering fokuserar även på negativa konsekvenser av den här typen av arbete, och Hochschild menar att flygvärdinnorna riskerar att alieneras när känslor används som ett verktyg för att hantera arbetet. Hon drar paralleller mellan ett sådant förfarande och marxistisk teori, och menar att likt hur proletären i ett produktionssamhälle kan uppleva att en inte har inflytande eller kontroll över det fysiska arbete som utförs, kan en individ som använder sig av emotionshantering i sitt arbete uppleva att en inte har kontroll över sina egna känslor. Hochschild (2012:26–28) menar att känslor i detta fall kan ses som en produkt av det arbete en utför, och dessa marknadsförs och säljs av arbetsgivaren till kunder eller andra intressenter till företaget, samtidigt som individen går miste om sin rätt att uttrycka sina känslor.

En applicering av teorin om emotionshantering är särskilt relevant då den kan tillämpas på grundskollärares berättelser om hur de hanterar och förhåller sig till moraliska dilemman inför beslut om upprättandet av en orosanmälan. Detta skulle exemplifiera hur lärarna agerar kring känslor som rädsla eller stress, men också hur känslor hanteras och undantrycks eftersom lärarna är bundna till anmälningsplikten. Lärare, likt flygvärdinnor, har en yrkesroll som kräver att de lyckas hantera och anpassa sina känslor för att tillse att en trygg skolmiljö är möjlig för eleverna, och dessutom behöver lärare hantera sina känslor inför vårdnadshavare för att behålla sin legitimitet.

4.3. Kollegiala stödnätverk

Marek Korczynski (2003) har, med avstamp i Hochschilds teori om emotionshantering, befäst den roll kollektivet spelar för individens emotionshantering. Kollegiala stödnätverk, som är en ungefärlig översättning av termen *communities of coping*, är ett komplext begrepp som skildrar hur kollegor, inom i första hand vård, omsorg och skola, hjälper varandra att hantera eventuella emotionella och moraliska dilemman som kan uppstå. Korczynski (2003:73) menar att dessa gemenskaper är nödvändiga för att individer inte ska tvingas hantera den känslomässiga tyngden i arbetet på egen hand, och känslor som oro, frustration och överflödighet kan på det viset bearbetas kollektivt med kollegor som möter liknande utmaningar. Denna gemenskap sägs kunna förbättra sammanhållningen bland kollegorna och samtidigt hjälpa individen att hantera känslor av alienation som eventuellt kan uppstå relativt till individens arbetsuppgifter.

Korczynski (2003:71–72) betonar att dessa informella stödgrupper är en förutsättning för att individen inte ska tvingas möta sina dilemman på egen hand. Han implementerar organisationskultur som ett teoretiskt verktyg och förklarar att kraven från arbetsgivaren begränsar effektiva metoder för kollektiv emotionshantering. Detta innebär att möjligheterna till att hantera emotionella dilemman genom kollegialt stöd är starkt kopplade till hur arbetsgivaren utformar arbetsförhållanden, och om arbetsgivaren sätter upp otydliga ramar för arbetet kan möjligheterna till emotionshantering försämras om det inte finns tillräckligt stöd på arbetsplatsen.

Teorin om kollegiala stödnätverk kan, likt Hochschilds teori (2012), användas för att undersöka grundskollärares hantering av emotionella dilemman som uppstår relativt till anmälningsplikten. Den ger ett mer nyanserat perspektiv då teorin undersöker vilka möjligheter lärarna har att söka emotionellt stöd hos andra kollegor när en upplever att en inte klarar av att hantera arbetets krav på egen hand. Teorin kan även bidra till förståelse för hur lärare tvingas agera när dessa gemenskaper inte är tillgängliga, och vilken roll skolledningen isåfall spelar i sådana situationer, för att tydliggöra hur möjligheterna till kollegialt stöd hänger ihop med organisationskulturen.

4.4. Gatuplansbyråkrati

I Michael Lipskys teori om gatuplansbyråkrati (2010) skildrar han arbetsförhållanden för anställda inom offentlig sektor, exempelvis lärare och socialarbetare, som har ett primärt ansvar att omvandla policy till praktiskt arbete. Trots att olika aktörer samverkar och arbetar efter samma målsättningar kan det finnas väldigt skilda värderingar om hur målen ska nås, vilket kan

försvåra samordning och skapa ytterligare konflikter. Lipsky talar om handlingsutrymme som något som arbetaren använder för att navigera mellan otydligheter, men detta påverkas och begränsas av bristande resurser och tidspress där en tvingas fatta beslut trots otydliga instruktioner. I ett sådant skede blir alienation en central utmaning. Alienationen kan uppstå på flera sätt: genom att arbetaren bara arbetar med en del av processen och går miste om helheten, genom att inte ha något inflytande över resultatet, genom resursbrist, och genom hög arbetsbelastning och tidspress (Lipsky, 2010:75–78). När arbetet är otydligt leder alienationen till att en arbetare, till exempel en lärare, upplever stor distans till det arbete en förväntas utföra.

Teorin om gatuplansbyråkrati är relevant för att förstå grundskollärares erfarenheter av samverkan med socialtjänsten eftersom teorin belyser organisatoriska hinder som kan uppstå, som exempelvis dålig kommunikation eller resursbrist. Teorin skildrar också alienation som ett resultat av det begränsade handlingsutrymmet, vilket kan ge förståelse för hur lärare påverkas i sitt arbete när behovet av stöd och samverkan inte uppfylls. Genom att analysera hur sådana hinder påverkar lärarnas arbete kan behov av tydligare riktlinjer och kommunikation framhävas, särskilt eftersom de arbetar i komplexa miljöer där samverkan kan ses som en förutsättning för ett effektiv brottsförebyggande arbete.

5. Metod

I detta avsnitt ges läsaren möjlighet att ta del av mina avvägningar kring valet av kvalitativ metod, och varför jag anser att intervju är en lämplig metod kopplat till studiens problemformulering och syfte. Därefter ges en beskrivning över urval, genomförande och analys av materialet som samlats in. Slutligen diskuteras studiens tillförlighet, samt de etiska aspekterna som tagits i beaktning.

5.1. Valet av kvalitativa intervjuer

Eftersom studien syftar till att undersöka grundskollärares erfarenheter och tolkningar av att arbeta med socialt utsatta elever, är kvalitativa intervjuer en lämplig metod som tillåter mig att samla in förstahandsinformation från den målgruppen (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022:77–78). Kvalitativa intervjuer ger möjligheten att undersöka erfarenheter ur ett djupare perspektiv och på kort tid kan flera liknande berättelser sammanställas. Ytterligare en fördel med metoden är att forskaren kan arbeta nära materialet, och möjligheten finns att växla mellan intervju och analys för att tillse att materialet som samlas in är tillräckligt för att syftet ska uppnås.

Intervjuerna var semi-strukturerade vilket möjliggjorde ett mer flexibelt genomförande då jag inte på förhand var tvungen att bestämma exakt vilka frågor som skulle ställas. Istället kunde intervjuerna utgå från lärarnas viktiga erfarenheter och berättelser, vilket också minskar riskerna för generaliseringar då många aspekter av samma problem kan fångas upp. Jag är också medveten om bredden i mina frågeställningar då jag söker svar på olika typer av erfarenheter hos lärarna, och därför krävs ett rikt material för att dessa ska kunna besvaras på ett systematiskt sätt. Kvalitativ metod är då en förutsättning för att förstå dessa subjektiva tolkningar och erfarenheter på ett sätt som inte hade varit möjligt med exempelvis en kvantitativ enkätundersökning (Bryman, 2018:484).

5.2. Urval och kontakt med intervjupersoner

Gammelgaard (2017:910) menar att urvalskriterium ska utgå ifrån fenomen, människor eller grupper som kan antas ge ett rikt material, hellre än möjligheter att generalisera. I studien har två sådana kriterium använts: det första kriteriet är att läraren arbetar på en grundskola, detta eftersom studien fokuserar på tidiga insatser i det brottsförebyggande arbetet. Det andra kriteriet är att läraren antingen arbetar på en skola som ligger i ett segregerat eller socialt utsatt område, eller på en skola med en hög andel elever som kommer från socialt utsatta områden. Initialt var målsättningen att urvalet skulle avgränsas till lärare som arbetar på skolor som ligger i socialt

utsatta områden, men på grund av svårigheter med att komma i kontakt med intervjupersoner som hade tid att delta i en intervju, utformades det andra urvalskriteriet enligt ovan.

Kontakten med lämpliga intervjupersoner inleddes med ett snöbollsurval (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022:63). Först kontaktade jag en bekant som arbetar på en skola i en segregerad kommun, som sedan tipsade mig om en annan lärare som arbetar i en kommun med liknande förutsättningar. Parallellt med denna process skickade jag ut mejl med informationsbrev och inbjudan till intervju till olika rektorer (se bilaga 1). Jag hänvisades till två lärare på olika skolor som även de uppfyllde urvalskriterierna. Utöver snöbollsurvalet gjordes alltså ett målstyrt urval, vilket innebär att intervjupersonerna medvetet valdes ut kopplat till deras relevans för studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2018:498). När jag etablerat kontakt med samtliga personer informerade jag återigen om studiens syfte och utvecklade dess bidrag, samt lät lärarna själva uppskatta om deras erfarenheter var relevanta kopplat till studiens syfte. Urvalsprocessen resulterade till slut i att fyra kvalitativa intervjuer genomfördes och fiktiva namn används för att återberätta intervjupersonernas historier, vilket illustreras i tabellen nedan:

Intervjupersoner	**Alias**	**Urvalskriterier**
Person A	Anna	Grundskollärare; skola med elever från socialt utsatta områden
Person B	Birgitta	Grundskollärare; skola i segregerat område
Person C	Cecilia	Grundskollärare; skola i segregerat område
Person D	Dagny	Grundskollärare; skola i socialt utsatt område

5.3. Genomförande av intervjuer

Genomförandet skedde enligt tidigare genom semi-strukturerade intervjuer, vilket är en fördel eftersom intervjupersonens åsikter kan lyftas i högre grad jämfört med mer strukturerade intervjuer, där berättelserna istället blir en reflektion av forskarens egen förförståelse (Bryman, 2018:563). Under urvalsprocessen inledde jag arbetet med att utforma en intervjuguide (se bilaga 2) som utgår ifrån olika övergripande teman, men som tillåter generella diskussioner kring olika ämnen. Intervjuguiden är uppdelad i frågor som rör brottsförebyggande arbete, anmälningsplikt och samverkan med socialtjänsten. Däremot följdes inte den ordning som frågorna är uppställda i helt och hållet, och följdfrågor ställdes beroende på vad intervjupersonerna berättade.

Två av intervjuerna ägde rum på skolorna där respektive lärare arbetade, och två intervjuer genomfördes över telefon. Intervjuerna spelades in och pågick mellan 30 till 40 minuter. Jag

inledde intervjuerna med att berätta om rätten att inte svara på frågor, samtycke och anonymitet (Vetenskapsrådet, 2017:40). Eftersom studien berör arbete med barn kändes detta extra viktigt, och jag bad även lärarna att säga till om alldeles för känsliga frågor dök upp. Därefter började jag med att ställa relativt öppna frågor om lärarnas arbete i syfte att få igång en diskussion, och försökte håll mig neutral kring begrepp som social utsatthet och segregation. På grund av svårigheterna med att komma i kontakt med fler intervjupersoner, samt den tid jag hade till mitt förfogande, nöjde jag mig med mängden insamlat material efter att den fjärde intervjun var genomförd och transkriberad.

5.4. Analys av material

Transkriberingen gav ett rikt material och var det mest tidskrävande momentet då jag gjorde det manuellt. Kodning användes som analysstrategi, vilket ofta förespråkas i behandling av intervjudata (Rennstam & Wästerfors, 2022:248). I transkriberingarna markerade jag initialt citat som jag fann intressanta kopplat till studiens frågeställningar. En utmaning var att lärarna hade väldigt liknande erfarenheter, men skilda sätt att tala om dem, och jag blev tvungen att analysera samma material flera gånger för att förstå det ordentligt. Efter ett tag kunde jag börja sammanfatta en helhet, jämföra olika citat med varandra och sortera in dem i olika teman som följde intervjuguiden. Utifrån dessa övergripande teman kunde jag sedan skapa underrubriker som underlättade analysavsnittet och som tillät mig att fördjupa olika aspekter av varje tema (Bryman, 2018:702).

Engel och Schutt (2016:296–297) menar att fördelen med en tematisk analys är att forskaren kan analysera innebörd på ett annat sätt, placera den i olika kontexter och på så vis studera samband mellan olika berättelser. Kodningsprocessen kan sammanfattas i tre steg; öppen kodning, där koder skapas från materialet, axial kodning, där teman skapas genom att koderna kopplas samman, och selektiv kodning, där teman förankras i teoretiska ramverk (Williams & Moser, 2019:46). En tematisk analys kan också innebära att delar i materialet behöver sorteras bort om det är för innehållsrikt eller om det inte har betydelse för resultatet (Rennstam & Wästerfors, 2022:245). Vid transkriberingarna insåg jag att mellan fem till tio minuter av varje intervju lades på lärarnas beskrivningar av områdena där skolorna låg. Självklart var detta viktig information som gav mig förståelse för skolornas förutsättningar, och jag hade själv med frågan i intervjuguiden, men med tanke på att studiens urvalskriterier redan utgick från lärare som arbetar med elever i social utsatthet, bedömde jag att just den informationen inte var lika relevant att analysera. Jag vill dock förtydliga att jag är tacksam för all information som intervjupersonerna delade med sig av.

5.5. Studiens tillförlitlighet

Lincoln & Guba (1986) har, i kontrast till mer traditionella metoder som bedömer studiers validitet och reliabilitet, utvecklat kriterier som bättre antas kunna försvara tillförlitligheten i kvalitativa studier. Dessa kriterier är trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och bekräftelsebarhet. Kriteriet om trovärdighet innebär att forskaren ska säkerställa att studiens resultat kan relateras till det som faktiskt studeras, vilket möjliggörs genom att intervjupersoner tillåts ta del av det insamlade materialet (Lincoln, & Guba, 1986:18–19). Efter intervjuerna frågade jag hur lärarna upplevde frågorna som ställdes och jag återberättade även vad de hade sagt för att undvika snedvridning. En annan aspekt av trovärdighetskriteriet är att forskaren ska ha goda kunskaper om det ämne som studeras, och inför intervjuerna lade jag tid på att planera arbetet väl. Jag läste in mig på brottsförebyggande arbete, läroplaner och socialtjänstlagen för att ha tillräckligt med kunskap för att utforma relevanta och korrekta intervjufrågor.

Överförbarhetskriteriet handlar om resultatets tillämpbarhet i andra kontexter (Lincoln & Guba, 1986:19). En av studiens begräsningar i detta avseende är att antalet intervjupersoner som deltog i studien är relativt få, och eftersom undersökningen också genomförs med kvalitativa intervjuer som bygger på subjektiva upplevelser, finns det en risk att de erfarenheter som lyfts är färgade av personliga preferenser om hur brottsförebyggande arbete bör gå till. Vidare innebär kriteriet om pålitlighet att resultaten ska vara stabila över tid, vilket ställer krav på genomförande och val av metod (Lincoln & Guba, 1986:20). Den här studien visar på ett brett urval av tidigare forskning som pekar mot utmaningar i det brottsförebyggande arbetet i skolan. Det går därför att anta att det material som samlats in är stabilt, inte minst på grund av den nya socialtjänstlagen som planerar att införas, vilken borde ses som en indikation på att utmaningarna som lärarna berättar om inte är nya fenomen.

Det sista kriteriet, bekräftelsebarhet, handlar om hur neutrala resultat, som inte påverkats av den egna förförståelsen, ska säkerställas (Lincoln & Guba, 1986:20). Studien är avgränsad till samverkan mellan skola och socialtjänst, men vanligtvis är det interprofessionella arbetet en del av ett bredare samarbete kallat SSPF – skola, socialtjänst, polis, fritid – och på grund av att studien enbart fokuserar på två av dessa aktörer finns risken att andra relevanta aspekter av samarbetet glöms bort. Ännu en begränsning är utformningen av intervjuguiden och därmed analysen, där min egen förförståelse påverkat vilka ämnen som behandlats och vilka delar av materialet som tagits med i resultatet. Det föreligger även en risk att svaren kan ha påverkats av social önskvärdhet, särskilt för dem lärare som intervjuades på sin arbetsplats (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022:77–78).

5.6. Etiska aspekter

Samtycke och anonymitet är etiska överväganden som forskaren behöver ta hänsyn till vid genomförandet av intervjuer (Vetenskapsrådet, 2017:40), och inför studien har samtliga intervjupersoner delgivits information om studiens bidrag, syfte och teman, samt fått möjligheten att ge skriftligt samtycke till deltagande i studien. Under intervjuerna poängterade jag för lärarna att ingen utomstående skulle få ta del av eventuell känslig eller personlig information, jag gav lärarna fiktiva namn och informerade om att inspelningar och transkriberingar skulle raderas så snart arbetet var avslutat. Samtidigt var jag tydlig med att vissa utmärkande och innehållsrika berättelser kan härledas tillbaka till personen i fråga, även om risken är liten. Av den anledningen utelämnas annan eventuellt identifierande information, som namn, skolor och städer.

Jag var medveten om det stora ansvar jag hade gentemot intervjupersonerna i och med att de delade med sig av erfarenheter om sina yrkesliv, och en stor del av läraryrket handlar om att vara trovärdig för att kunna bibehålla goda relationer till elever, vårdnadshavare och andra kollegor. Dessutom rör intervjuerna utsagor om barn vilket kan vara ett extra känsligt ämne, och när social utsatthet också diskuteras är det ännu viktigare att inte ställa frågor som kan uppfattas som stigmatiserande. Öberg (2022:85) talar om vikten av att visa empati och förståelse som intervjuare och detta var något jag hade i bakhuvudet under hela arbetet för att förtroendet mellan mig och lärarna inte skulle försämras.

Enligt tidigare skedde två av intervjuerna över telefon och detta var något jag i början såg som en nackdel då det kan vara fördelaktig att träffa personen fysiskt för att bygga upp ett förtroende. Risken finns också att intervjupersonen känner sig obekväm om intervjun sker digitalt med en person en aldrig har träffat. Däremot har digitala intervjuer blivit vanligare sedan covid-19, och det finns fördelar med att låta intervjupersonen befinna sig in i sin hemmiljö vid intervjuns genomförande; intervjupersonen kan känna sig tryggare, det är mindre tidskrävande och störmoment från till exempel en arbetsplats elimineras. Samtidigt ställs dock krav på att tekniken fungerar för att intervjun ska flyta på så bra som möjligt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022:71–72).

6. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas studiens resultat genom fyra delanalyser som bygger på utdrag ur lärarnas berättelser och ett urval av relevanta citat. Den första delanalysen undersöker tolkningar av och utmaningar i det brottsförebyggande arbetet, den andra och tredje delanalysen redogör för olika emotionella dilemman som uppstår inför beslut om orosanmälan, och huruvida det finns möjligheter att hantera dessa dilemman genom kollegialt stöd, och den fjärde delanalysen studerar lärarnas syn på socialtjänstens roll i det brottsförebyggande arbetet.

6.1. Tolkningar av det brottsförebyggande arbetet

Delanalysen besvarar den första frågeställningen om hur lärarna tolkar det brottsförebyggande arbetet i skolan. Dessa resonemang är knutna till teorin om meningsskapande (Weick m.fl., 2005), samt relevant tidigare forskning (Eklund & Fritzell, 2014; Grönqvist & Nikmani, 2017; Dahlstedt & Foultier, 2018).

6.1.1. Undervisning och fostran

Det råder konsensus bland samtliga lärare att det brottsförebyggande arbetet i skolan är tudelat; å ena sidan handlar det om ett undervisningsuppdrag, å andra sidan ett fostransuppdrag. Anna menar att den huvudsakliga delen i hennes uppdrag är den undervisande rollen, och hon beskriver undervisningen som det bästa vaccinet hon kan ge. Hon menar att hon i sin lärarroll behöver se på elevernas kunskaper frånskilt allt annat, och att undervisningen behöver utformas på ett sätt som gör att alla elever kan gå ut skolan med godkända betyg, utan att ha dem svenskkunskaper som krävs:

> Här har jag tre elever som har kommit hit, […] innan det så har de flytt, de har inte haft någon skolgång. […] De har inget skriftspråk, utan bara ett talspråk på arabiska. Jag kan inte lägga samma förväntningar på de eleverna. (Anna)

Anna tolkar undervisningsuppdraget som ett skydd för hennes elever, särskilt för dem som inte behärskar det svenska språket. Genom att applicera teorin om meningsskapande (Weick m.fl., 2005) kan detta förstås som att Anna konstruerar sin professionella identitet relativt till sin omgivning, och att hon anpassar sin undervisning för att möta utmaningar och svårigheter som hennes elever står inför. Anna använder elevernas bakgrund, språkkunskaper och förutsättningar som ledtrådar för att hennes roll ska bli mer begriplig och meningsfull.

När Birgitta beskriver sin roll i det brottsförebyggande arbetet hänvisar hon till skolans läroplan och menar att den fostrande och den undervisande rollerna måste anpassas till både elever och

vårdnadshavares behov. Birgitta menar att många av eleverna inte får med sig rätt förutsättningar hemifrån och därför arbetar hon aktivt med både värdegrundsprinciper och modellering:

> Enligt läroplanen ska vi syfta till att de ska bli aktiva samhällsmedborgare så det strävar vi ju hela tiden efter. Hur beter man sig? Vad säger man? Vi måste visa väldigt mycket för det är många av de här barnen som inte får det hemifrån. (Birgitta)

Både Anna och Birgittas tolkningar överensstämmer med slutsatserna som Dahlstedt och Foultier (2018) drar om tidiga insatser och vikten av att ge elever verktyg att utvecklas till goda samhällsmedborgare, och det är tydligt att lärarna betonar ett aktivt engagemang och deltagande i elevernas vardag för att verka förebyggande. Citatet ovan speglar hur Birgitta identifierar behovet av att vara en förebild för hennes elever, och hon använder läroplanen och skolans riktlinjer som ledtrådar för att veta hur hon ska agera med målsättningen att lära eleverna att bli goda samhällsmedborgare. Birgitta berättar även om dem gånger hon behövt ringa hem till vårdnadshavare när en elev varit inblandad i ett slagsmål, och att vårdnadshavare då menat att elevens handling inte varit så allvarlig. Den erfarenheten visar hur Birgittas meningsskapande och förståelse för sin egen roll är en social process (Weick m.fl., 2005) eftersom hon inte bara behöver förhålla sig till elevers behov, utan även vårdnadshavares värderingar som går emot både Birgittas och skolans egna principer.

Cecilia har lång erfarenhet av läraryrket och menar att hon möter stora utmaningar på den skola hon arbetar på idag jämfört med tidigare arbetsplatser. Hon beskriver hur hennes fostrande och undervisade uppdrag påverkas av kulturella skillnader, och ger ett exempel på svårigheterna med att legitimera kyrkobesök då många av hennes elever är muslimer. I sådana fall använder hon historieundervisning som ett argument och försöker ständigt möta utmaningarna med att utföra sin lärarroll samtidigt som elever och vårdnadshavares behov behöver tas i beaktande:

> Vi måste ligga ett steg före hela tiden eftersom vissa av föräldrarna har svårt att färgas av det svenska samhället och dem sederna vi har. (Cecilia)

I Dagnys fall krävs det att hon som lärare arbetar väldigt grundläggande kring hur eleverna ska bete sig runt andra människor i omgivningen. Likt Cecilia berättar Dagny att hennes arbete är präglat av kulturella skillnader då hon fokuserar på att lära eleverna om vad som är rätt och fel kopplat till traditionellt svenska värderingar. Ett exempel är att hon måste lära pojkar att det är

tillåtet att prata med flickor, vilket inte är fallet i många av elevernas hem, och det ställs även krav på Dagny att utbilda vårdnadshavare:

> Det är till exempel många som inte vet betydelsen av Lucia. […] De tror att vi pratar om Jesus och det är haram. Men vi förklarar att om ditt barn är med så betyder det inte att han eller hon är kristen. Så vi spelar en viktigt roll i att utbilda föräldrar också. (Dagny)

Likt Grönqvist och Nikmani (2017) betonar både Cecilia och Dagny hur lärare aktivt förväntas förhålla sig till kulturella skillnader och vårdnadshavares olika perspektiv på undervisning. För att hantera det motstånd Cecilia och Dagny riskerar att möta ges exempel på hur kyrkobesök och luciafirande framställs som något neutralt och inkluderande, som i sin tur ska bidra till både fostran och undervisning. Kopplat till teorin om meningsskapande (Weick m.fl., 2005) är detta tydliga exempel på hur Cecilia och Dagny söker olika ledtrådar i den miljö de arbetar i för att deras uppdrag ska bli mer hanterbart. I sin tur formas den professionella identiteten enligt deras förmåga att finna en balans mellan undervisning, elevers fostran och hanteringen av kulturella skillnader.

6.1.2. Hög arbetsbelastning och resursbrist

Idag anser Anna att hennes fostransuppdrag har försvårats till följd av att för mycket tid går åt till att hålla kontakt med vårdnadshavare och att identifiera riskfaktorer, och hon saknar tiden att hålla djupare samtal med elever där hon hade kunnat arbeta mer förebyggande. Hon menar att hennes roll suddats ut i takt med att skolsegregationen och behoven har ökat, och hon beskriver ansvarsbördan som mer och mer diffus. Detta resulterar i att eleverna inte får den undervisning eller fostran som Anna menar behövs, och samtidigt brister socialtjänsten i sitt ansvar att tillse att lärarna har resurserna som krävs:

> Jag har idag otroligt mycket mer kontakt med socialtjänsten […] och jag kan inte skräda orden. Att prata med socialtjänsten är som att banka pannan i en betongvägg. Så nej, det [resurser] finns ju inte. (Anna)

En central del i teorin om meningsskapande (Weick m.fl., 2005), som ännu inte har diskuterats i förhållande till lärarnas erfarenheter, är att faktorer såsom hög arbetsbelastning och dålig kommunikation riskerar att försämra lärarens möjligheter att tolka och finna ledtrådar i sin arbetsmiljö. Anna beskriver just att ökade behov och diffus rollfördelning resulterat i att hon inte har kapacitet att ge sina elever det stöd som hade behövts. Hon anser själv att hon hade kunnat haft en mer avgörande roll i det brottsförebyggande arbetet, men på grund av att

resurserna är knappa begränsas istället hennes kapacitet. Arbetet blir i sin tur ännu mindre meningsfullt när Anna upplever otillräckligt stöd från socialtjänsten, och detta kombinerat med en hög arbetsbelastning resulterar i att Anna har svårt att implementera sina egna övertygelser om fostran och undervisning i praktiken.

Birgitta står inför liknande utmaningar som Anna och antyder att skolans fostransuppdrag är alldeles för stort, och att saker som redan borde vara självklara i elevernas utveckling tar upp för mycket tid, vilket drabbar undervisningen. Hon menar att det krävs andra typer av roller och att det i och med dagens samhällsutveckling inte är rimligt att lärare förväntas möta kraven som ställs på dem. För att Birgitta ska ha resurser att uppfylla sin roll fullt ut menar hon att det krävs bättre samordning samt fler kuratorer och elevhälsoteam:

> Det är ett nationellt problem och politikerna behöver ta ett järngrepp och förbättra situationen som den ser ut idag. (Birgitta)

Cecilia betonar hennes starka tilltro till sin egen och hennes kollegors vilja att möta alla elevers behov, men uttrycker samtidigt en frustration över att de inte ges tillräckligt med stöd eller resurser. Hon menar att arbetet kring eleverna hade kunnat stärkas och tydliggöras om hon tilläts arbeta närmare kuratorer och skolpsykologer. Men på grund av att behoven ökat och resurserna blivit knappare finns inte den möjligheten idag, främst på grund av att socialtjänsten inte tar sitt ansvar:

> Jag har jobbat i [storstad] och där kände jag att jag var en viktig del i det här samarbetet kring eleverna. Här i [kommun] känner jag att jag inte alls är delaktig. […] Det finns många andra aktörer som hade kunnat nyttjas för att skapa ett bättre samarbete. (Cecilia)

Eklund och Fritzells studie (2014) drar slutsatsen att lärare som arbetar på skolor i segregerade områden har ett extra stort ansvar i att förebygga brottslighet hos barn och unga, och att dålig resursfördelning påverkar lärarnas förmåga att uppfylla det ansvaret. I Cecilia och Birgittas fall betonas hur knappa resurser och hög arbetsbelastning begränsar deras förmåga att uppfylla sina roller i det brottsförebyggande arbetet. De beskriver hur diffusa arbetsmiljöer och rollfördelningar, samt begränsat stöd från andra aktörer, gör deras egna roller otydliga (Weick m.fl., 2005). Särskilt tydligt är detta i Birgittas fall när hon ifrågasätter varför fostransuppdraget ska ta upp så pass mycket av hennes tid att undervisningsuppdraget påverkas negativt. Hon kämpar med att ta vara på elevernas behov men kan i dagsläget inte erbjuda den undervisning

som behövs. När betoningen på fostransuppdraget är så pass stor har hon svårt att utforma arbetsmetoder för att uppfylla sin roll.

6.2. Emotionella dilemman vid orosanmälan

I detta delavsnitt behandlas frågeställningen om dem moraliska dilemman som kan uppstå inför beslut om orosanmälan. Analysen applicerar teorin om emotionshantering (Hochschild, 2012) för att ge en djupare förståelse för hur dessa dilemman bearbetas, och resonemangen knyts till relevant tidigare forskning (Kenny, 2001; Dinehart & Kenny, 2015; Sorbring & Bolin, 2017; Markström & Münger, 2018; Forsner m.fl., 2021).

6.2.1. När arbete och privatliv möts

Lärarna är eniga om att anmälningsplikten är en självklarhet och att orosanmälningarna är en viktig del av det brottsförebyggande arbetet. Däremot skiljer sig lärarna i sina resonemang inför en anmälan, och flera skäl till varför tveksamhet inför anmälningsplikten, som inte belyses i tidigare forskning, lyfts av lärarna. Dagny vittnar dock om positiva erfarenheter gällande rutinerna på hennes skola. Hon menar att vårdnadshavare har blivit arga på henne, men hon har aldrig känt sig utpekad eller övergiven då rektorn har satt sitt eget namn på alla anmälningar som Dagny har gjort. Dagny menar att detta hjälper henne att undanskjuta till exempel skuldkänslor gentemot eleven i fråga, och hänvisar till socialtjänstens ansvar att utreda:

> Det är min oro som lägger grunden för orosanmälan, om det stämmer eller inte är inte mitt jobb. (Dagny)

När Birgitta identifierar en elev som uppvisar riskfaktorer tvingas hon ibland, inför upprättandet av en orosanmälan, medla mellan sin egen säkerhet och elevens omsorg då skolledningen förväntar sig att hon ska sätta sitt eget namn på en anmälan. På grund av detta har det funnits situationer där Birgitta gjort en anmälan och utsatts för hot från elevens vårdnadshavare. Birgitta har bara arbetat på skolan i fråga i två år, men på grund av att liknande saker hänt flertalet gånger tror hon att det finns en rädsla över hur vårdnadshavare ska reagera hos många lärare:

> Man måste fundera över om det verkligen är värt det, om man vill utsätta sitt eget privatliv. (Birgitta)

Cecilia har liknande erfarenheter, och menar att rutinerna kring orosanmälningarna även i hennes fall resulterar i att hon behöver sätta sitt eget namn på en anmälan. Hon tror att detta är en stor anledning till att lärare inte vågar anmäla och att elever i riskzon underrapporteras.

Cecilia menar att hon kan komma att pekas ut av vårdnadshavare, särskilt eftersom hon arbetar i en relativt liten kommun:

> Jag har också familj, jag har barn och jag känner bara att jag inte vill vara den utpekade i det här. Jag tror att många känner att man är rädd i och med att det alltid är ett krav på att ditt namn ska stå på anmälan. Det kan jag tycka är jätteobehagligt. (Cecilia)

Birgitta, Cecilia och Dagny är alla tydliga med att de alltid gjort en orosanmälan när de ansett att det funnits fog för det, trots den rädsla som både Birgitta och Cecilia uttryckt. Dagny visar tydliga exempel på hur hon använder sig av emotionshantering (Hochschild, 2012) när hon skjuter bort olika känslor i samband med en orosanmälan, samt hur hon istället lägger den känslomässiga tyngden på socialtjänsten och deras ansvar att utreda den anmälan hon gör. Cecilia och Birgitta nyttjar också emotionshantering och visar hur de tvingas navigera mellan olika dilemman som skulle kunna ge konsekvenser för dem själva och för deras familjer. På grund av att de som lärare är bundna till anmälningsplikten och deras ansvar gentemot eleverna, tvingas de trycka bort dessa känslor av rädsla. Att rädsla inför upprättandet av en orosanmälan framträder som centrala dilemman är särskilt intressant kopplat till att den tidigare forskningen tenderar att förklara underrapportering genom bristande utbildning hos lärare (Kenny, 2001; Dinehart & Kenny, 2015; Sorbring & Bohlin, 2017). Birgitta och Cecilias erfarenheter visar snarare att lärare, trots att de besitter rätt kompetens, kan tveka på grund av hoten från vårdnadshavare när de tvingas sätta sina egna namn på en orosanmälan.

6.2.2. Alienation som en effekt av likgiltighet

Likt Dagny menar Anna att det generellt finns fungerande rutiner kring orosanmälningarna på hennes arbetsplats, men samtidigt har det hänt att hon ansett att det funnits fog för att göra en anmälan och då har rektorn bett Anna att inte göra det. I den situationen hänvisade hon till socialtjänstlagen och såg till att hon hade tillräckligt med relevant information om den elev hon ville orosanmäla, och tillslut gjorde hon en anmälan ändå:

> Det kan vara en tuff situation när du har både rektorn och facket emot dig. Det kan handla om att man inte vill ha en dålig bild av skolan, att man inte vill ha för många anmälningar. (Anna)

Anna betonar anmälningspliktens viktiga roll i skolans arbete med att förebygga brottslighet, men samtidigt hävdar hon att uppföljningen kring eleven som anmäls ofta stannar upp. Hon beskriver dessutom att hon kan uppleva obehag när hon ska intervjuas av socialtjänsten

eftersom hon aldrig kan veta hur det hon säger kommer att förmedlas. Anna menar också att hon upplever att socialtjänsten ofta är likgiltiga när hon ska göra en anmälan eller ha ett möte kring en elev:

> Det är som ett slag i luften. Det händer absolut ingenting och det är en ständig upplevelse. […] Om man då lägger till att jag inte heller har tid för att jobba med eleven så blir det ju ännu svårare. (Anna)

Annas erfarenheter kring anmälningsplikten är tydliga exempel på hur hon har upplevt alienation i arbetet som en konsekvens av att hon inte får tillräckligt med stöd från varken rektorn, facket eller socialtjänsten (Hochschild, 2012). Citaten ovan föreslår att hennes arbete är präglat av tidsbrist, men hon säger också att hon aldrig kan veta vad som händer med hennes anmälan eller hur socialtjänsten kommer använda hennes utsagor. Hon beskriver en känsla av frustration över att inte få någon respons tillbaka, och på grund av att hon i sin lärarroll är bunden till anmälningsplikten uppstår ytterligare dilemman då hon tvingas reflektera över om hon verkligen ska göra en anmälan trots det motstånd hon möter.

Birgitta menar att skolledningen på hennes arbetsplats generellt är passiv och att det är hon själv som tvingas betona behovet av att en anmälan görs. I många fall handlar det om att rektorn kräver att något konkret måste hända, till exempel att en elev slår en annan elev, och Birgitta upplever att hon måste tjata sig till att rektorn ska stå bakom hennes beslut. Samtidigt nämner Birgitta att hon inte tror att hennes anmälningar gör någon skillnad i många fall eftersom det funnits situationer där en elev kommit till skolan med blåmärken, och ändå har det inte beslutats om några åtgärder kring eleven i fråga. Den likgiltighet som Birgitta beskriver gör att hon ibland tvingas fundera över om det verkligen är värt att göra en anmälan:

> Varför ska man lägga en massa timmar om allt bara läggs ner, eller om det dröjer ett halvår, eller om det blir ett referenssamtal och så läggs det ner ändå? (Birgitta)

Birgitta visar också tydliga exempel på hur likgiltighet hos skolledningen resulterar i upplevd alienation inför ett beslut om orosanmälan (Hochschild, 2012). Särskilt tydligt är detta när hon ifrågasätter varför hon ska lägga tid på att identifiera riskfaktorer, utvärdera, och dessutom sätta sitt eget namn på en anmälan, som inte leder till någonting. Att ändå genomföra den här processen, trots frustration och oro blir då ett exempel på hur Birgitta tvingas bortse från sina egna känslor, som istället blir verktyg för att hantera en situation där elevens bästa ska stå i fokus.

6.2.3. Förtroende och mellanmänskliga relationer

Tidigare forskning betonar vikten av att lärare varsamt hanterar relationer till elever och vårdnadshavare (Markström & Munger, 2018; Forsner m.fl., 2021), och i intervjuerna framkommer exempel på lärares upplevda oro över att stigmatisera den andra parten vid upprättandet av en orosanmälan. I vissa fall har Anna, efter att hon gjort en anmälan, förvånats över inblandade vårdnadshavares reaktioner. Istället för att se en anmälan som en möjlighet att få stöd i sin föräldraroll, har vårdnadshavare hellre betraktat Annas handling som en kränkning. Samtidigt har det blivit vanligare att vårdnadshavare själva polisanmäler händelser där deras barn har blivit utsatta av en annan elev. Anna menar att skolan tidigare haft en större uppgift att utreda särskilda händelser, men när vårdnadshavare nu tar saken i egna händer har den ansvarsbördan blivit tvetydig.

Dagny menar att hon inför ett upprättande av en orosanmälan kan känna skuldkänslor och osäkerhet. Hon beskriver ett emotionellt dilemma i form av dubbla lojaliteter där hon tvingas medla mellan elevens behov och hänsynen till elevens vårdnadshavare. I sådana situationer menar Dagny att det är viktigt att sätta sig ner med föräldrarna och förklara att hon utgår ifrån vad deras barn har berättat. Hon försöker se bortom sina skuldkänslor och betonar hennes ansvar för eleven:

> Jag har varit i en jobbig situation när vi gjorde en anmälan. Mamman var jätteledsen och arg, och hon skrek och hotade. […] Men det är bättre att göra en anmälan extra, och jag kan sova på nätterna om jag vet att jag gjort det jag ska. Det är barnets säkerhet som spelar roll. (Dagny)

Dagny poängterar att vårdnadshavares behov inte är primära när det kommer till barnomsorgen, och att hennes huvudsakliga ansvar är att anmäla elever som riskerar att fara illa. Återigen visar Dagny exempel på hur hon nyttjar emotionshantering (Hochschild, 2012) eftersom hon undantrycker sina egna skuldkänslor och istället försöker se positivt på situationen. Hon är medveten om att så länge hon gör en anmälan, om behov finns, så agerar hon korrekt enligt socialtjänstlagen, och därefter hamnar ansvaret på socialtjänsten att utreda.

När Cecilia reflekterar över hennes relationer till elever och vårdnadshavare menar hon att det måste finnas ordentligt med underlag inför ett upprättande av en orosanmälan för att dessa relationer ska kunna bibehållas, detta för att inte riskera att göra en anmälan som är felaktig. Cecilia vill att information ska nå ut direkt till vårdnadshavare innan hon gör en anmälan eftersom den annars riskerar att komma som en chock för dem. Här uppstår ett annat typ av

dilemma, nämligen att Cecilia ställs inför en osäkerhet kring hur hon ska förmedla information till vårdnadshavare som inte behärskar varken svenska eller engelska. Det är inte ovanligt att Cecilia tar hjälp av en tolk vid möten kring elever:

> Det blir ett trepartssamtal, vårdnadshavare kan känna att skolan är ett hot och kan byta skola. Det kan vara känslig information och så sitter en tredje part där och översätter. […] Det blir som en ond cirkel. (Cecilia)

Cecilia menar att om hon inte lyckas bibehålla goda relationer till elever och vårdnadshavare så riskerar saker och ting att eskalera, inte minst elevens prestationer i klassrummet och dennes relationer till andra klasskamrater. Hon ställs alltså inför ett dilemma kring om hon verkligen vill förmedla känslig information på det här sättet, som hon sedan inte kan diskutera med vårdnadshavare på grund av språkbarriärer. Att visa respekt för dessa vårdnadshavare, samtidigt som hon är bunden till anmälningsplikten och elevens behov i första hand, blir en utmaning för Cecilia som ställer extra höga krav på hennes förmåga att navigera i dessa situationer.

6.3. Kollektiv bearbetning av emotionella dilemman

I detta delavsnitt redogörs för lärarnas möjligheter att hantera olika emotionella dilemman genom kollegialt stöd på arbetsplatsen. Dessa erfarenheter analyseras genom Korczynskis (2003) teori om kollegiala stödnätverk, och resonemangen knyts till tidigare forskning om resursbrist och skolsegregation (Eitle & Eitle, 2010; Day & Hong, 2016; Gamoran & An, 2016).

6.3.1. Möjligheter till kollegialt stöd

Anna har berättat att hon ibland upplevt en likgiltighet från rektor och socialtjänsten kring orosanmälningarna, men generellt vittnar hon om välfungerande rutiner kring anmälningsplikten som tillåter henne och hennes kollegor att tillsammans kommunicera om elevernas behov. Orosanmälningar görs enligt henne på löpande band och ofta i dialog med kollegor, och det är dessutom kuratorn på skolan som sätter sitt namn på en anmälan även om det är Anna som upprättat den:

> Hon [kuratorn] kan ta den arbetsbelastningen så att jag kan behålla dialogen med vårdnadshavare på ett mer neutralt plan. Hon tar den tuffa fighten och de svåra besluten. (Anna)

Dessa rutiner är exempel på hur Annas arbetsplats möjliggör stöd genom kollegiala stödnätverk (Korczynski, 2003) och hur hon tillåts vända sig till kollegor eller kuratorer för att söka vägledning inför ett beslut om att upprätta en orosanmälan. Det faktum att kuratorn är den som

sätter sitt namn på en anmälan, och inte Anna själv, kan hjälpa henne att hantera dilemman kring hur hon ska bibehålla relationer till elever och vårdnadshavare. Sannolikt gör detta att Anna inte heller har upplevt rädsla över sitt privatliv i samband med en orosanmälan i samma utsträckning som Birgitta och Cecilia gjort. Både Birgitta och Cecilia skildrar rutiner som är raka motsatsen till Annas positiva erfarenheter, och ger exempel på hur rutinerna på deras skolor försvårar tillgången till kollegialt stöd. Birgitta menar att hon och hennes kollegor i många fall har olika syn på anmälningsplikten och att definitionen kan skilja sig beroende på lärare:

> Anmälningsplikten handlar om att så fort du misstänker att ett barn far illa på något sätt, det behöver inte vara fysiskt, så har du en skyldighet att anmäla, medan vissa på min arbetsplats kanske tänker att det ska vara något fysiskt eller väldigt konkret uttalat. (Birgitta).

Birgitta ger exempel på hur möjligheterna till kollegialt stöd försvårats på grund av att skolledningen inte tagit sitt ansvar i att fastställa gemensamma rutiner kring orosanmälningarna. Detta leder till att hon i många fall inte kan rådfråga kollegor inför ett upprättande av en orosanmälan, och hon tvingas istället hantera emotionella dilemman om hur hon bäst ska gå tillväga på egen hand. På Cecilias arbetsplats har det tidigare funnits en mer samstämmig bild över hur och när en anmälan ska göras, och hon menar att det då var vanligt att lärarna hade en öppen dialog kring elever där det uttryckts oro. Däremot beskriver hon att skolledningens kapacitet varierat över tid och att rektorer bytts ut flera gånger under de senaste åren. Tidigare har hon haft bra rektorer som satt upp tydliga rutiner kring varför en anmälan görs och som drivit på det arbetet, men med åren har Cecilia och hennes kollegor upplevt mer och mer osäkerhet i och med att rutinerna blivit otydliga:

> Om vi ska behöva stå där med våra namn, då vill vi ju ha något tillbaka. Vi blir ofta ensamma och står mitt i smeten och så har vi en hel klass på det, och alla andra samhällsbekymmer, och alla läs- och skrivsvårigheter. […] Det blir för mycket och vi måste få något tillbaka. (Cecilia)

Cecilia betonar att skolledningen behöver ta ett större ansvar för att lärare inte ska behöva hantera olika emotionella dilemman på egen hand. Hon tror inte att det är exempelvis resursbrist som är problemet i grunden, utan snarare att skolledningen inte förstår vilka rutiner kring orosanmälningarna som behöver sättas för att lärare bättre ska klara av sitt arbete:

> I [stad] var det väldigt strukturerat, du visste vad en kurator och en studievägledare gjorde, du hade koll. […] Och det handlar inte bara om vår skola utan alla skolor i hela kommunen kan jag känna. (Cecilia)

Det är tydligt i lärarnas utsagor att behovet av kollegialt stöd är stort och att alla emotionella dilemman och den höga arbetsbelastningen hade kunnat bli mer lätthanterlig om det fanns en större tillgång till kollegiala stödnätverk på respektive arbetsplats. I Birgittas fall resulterar olika uppfattningar om när och hur en orosanmälan ska göras i stora utmaningar, och Cecilia menar att skolledningen behöver ta ett större ansvar i att sätta upp tydligare riktlinjer. Deras erfarenheter är klara exempel på betydelsen av en fungerade organisationskultur (Korczynski, 2003), och hur avsaknaden av den i detta fall hindrar möjligheterna till kollegialt stöd. I sin tur skapar detta frustration hos lärarna som står ensamma kvar och varken har tid eller möjlighet att ge stöd till varandra.

6.4. Erfarenheter av samverkan med socialtjänsten

I den sista delanalysen behandlas den fjärde frågeställningen om vilka erfarenheter lärarna har av socialtjänstens roll i det brottsförebyggande arbetet. Analysen relateras till teorin om gatuplansbyråkrati (Lipsky, 2010) och tar avstamp i tidigare forskning om interprofessionell samverkan (Widmark m.fl., 2011; Forkby, 2020; Grim & Persdotter, 2021; Lunneblad m.fl., 2024).

6.4.1. Bristfällig kommunikation

Anna tror inte att socialtjänsten längre har en avgörande roll i det brottsförebyggande arbetet eller att de har betydelse för om en elev utvecklar ett kriminellt beteende eller inte. Hennes uppfattning är snarare att socialtjänsten lider av resursbrist och är underbemannade, samtidigt som det inte finns någon samordnad ledning. Hon upplever att deras personalstyrka består av konsulter som gör ett halvdant jobb, och när ett ärende är avslutat så försvinner kommunikationen. Av den anledningen finns det ingen kontinuerlig kontakt med socialtjänsten och Anna beskriver snarare hur socialtjänsten har en samordnande roll, som dock inte är så avgörande i och med att de misslyckas med att ta vara på elevernas förutsättningar och behov:

> De ser inte verkligheten som vi ser den här. De ser ungdomen som en enhet, medan vi ser ungdomen som den fungerar i en samhällskontext. (Anna)

Citatet tyder på att lärare och socialtjänsten tolkar behov olika genom att Anna skildrar hur hon ser på elevernas förutsättningar ur ett perspektiv, medan socialtjänsten ser det ur ett annat perspektiv. Det här överensstämmer exempelvis med Widmark m.fl. (2011) som betonar hur

olika tolkningar och definitioner försvårar interprofessionellt samarbete. Med teorin om gatuplansbyråkrati i åtanke (Lipsky, 2010) kan Annas utmaningar förstås som att hennes handlingsutrymme och förmåga att hjälpa den elev som hon orosanmäler begränsas av socialtjänstens bristande ansvarstagande. Lipsky beskriver hur frontlinjearbetare har ett huvudsakligt ansvar att omsätta policy till praktik, vilket i detta fall syftar på anmälningsplikten, men när samarbetet mellan Anna och socialtjänsten inte fungerar uppstår spänningar, vilket resulterar i att hon idag känner en låg tilltro till socialtjänstens kapacitet att utreda och ta vara på hennes orosanmälningar.

Birgitta menar att det enda exemplet på hur hon samverkar med socialtjänsten är orosanmälningarna. Efter att en anmälan görs är det inte ovanligt att en socialsekreterare ringer till Birgitta och ställer en massa frågor. Hon berättar om hur hon bokstavligen bombarderas med frågor om en elev, hur eleven upplevs i skolan, hur kontakten med elevens vårdnadshavare fungerar, om eleven gör sina läxor, och så vidare. I sin tur får Birgitta ingen information tillbaka då socialsekreteraren hänvisar till sekretess och lagstiftning. Hon svarar på frågorna och får sedan en sammanställning på vad hon har sagt. Därefter händer det sällan någonting mer:

> Det är ett dåligt samarbete utifrån att vi bara ska delge information, men vi får ingen information till oss. […] Ibland kan det också komma frågor från ingenstans om en annan elev som jag aldrig ens upplevt oro över tidigare, och det är ganska svårt att svara på sådana frågor om jag inte reflekterat över det innan. (Birgitta)

Birgitta beskriver alltså hur bristfällig kommunikation präglar det brottsförebyggande arbetet och samverkan kring eleverna. Efter att en orosanmälan gjorts återkopplar socialtjänsten, men Birgitta har sällan någon aning om vad ärendet leder till. Samtidigt förekommer det att socialtjänsten identifierar andra elever där det, enligt Birgitta, inte har funnits anledning att känna oro. Teorin om gatuplansbyråkrati är intressant i detta avseende då Lipsky (2010) menar att frontlinjearbetare riskerar att alieneras i sitt samarbete med andra aktörer. Situationerna som Birgitta beskriver förstärker hennes känslor av att hon inte har kontroll över sitt arbete då hon inte lyckas säkerställa att elever får det stöd som behövs.

Cecilia menar, likt Anna, att socialtjänsten har ett väsentligt ansvar i samordningen kring elever som inte uppfylls. Hon berättar om ett pågående ärende kring en elev som socialtjänsten omhändertagit då de bedömt att eleven är i behov av stöd. Problemet är att ingen anställd på skolan, eller elevens vårdnadshavare, förstår varför socialtjänsten gjort den bedömningen, och Cecilia och andra lärare har tillsammans behövt utreda vad det är som faktiskt pågår. Efter den

här utredningen har socialtjänsten bett om ursäkt och erkänt att de gjort ett misstag, men Cecilia beskriver dem konsekvenser som uppstått för henne:

> Nu känner jag såhär: vem ska hjälpa eleven med PTSD, vem ska hjälpa eleven med dem svårigheter hen har efter att ha blivit lämnad? Jo, allting faller på mig som klassföreståndare som har 22 elever i en klass. (Cecilia)

Enligt Cecilia är det inte första gången något liknande händer och det är mycket sämre i den kommun hon jobbar i idag. Det stora problemet är att det alltid är eleverna som drabbas när socialtjänsten lägger ner utredningar, och Cecilia tvingas börja om på ruta ett. Det här beskriver hon som ett samhällsbekymmer. Även Dagny menar att socialtjänsten ibland brister i sin kommunikation och förklarar att hon upplever krav på att hon ska delge så mycket information som möjligt:

> Det spelar ingen roll vad det är för elev. De säger ”vi kan tyvärr inte svara på dina frågor men vi förstår din oro”. Vi ska kunna svara på allt medan de inte behöver svara på någonting. (Dagny).

Lärarnas utsagor kring samarbetet med socialtjänsten kan relateras till den tidigare forskningen som betonar vikten av ett nära samarbete där socialtjänsten förväntas ha ett samordnande ansvar (Widmark m.fl., 2011; Forkby, 2020; Lunneblad m.fl., 2024). Den rollen verkar dock inte uppfyllas i dagsläget och det interprofessionella samarbetet, som lärarna beskriver det, präglas istället av osäkerheter och dålig respons. Genom att Lipskys teori om gatuplansbyråkrati (2010) appliceras på dessa utsagor tydliggörs hur samarbetet mellan skolan och socialtjänsten är präglat av stor komplexitet, och att personalbrist och kommunikation är bidragande faktorer till att arbetet försvåras. Lärarnas handlingsutrymme och vilja att orosanmäla och ge stöd till elever begränsas av att anmälningarna inte leder till någonting, vilket resulterar i minskat inflytande över arbetet och oklarheter kring hur läraren ska kunna erbjuda stöd till elever som har behov av det. Lärarna uttrycker samtidigt att de inte har kapaciteten att erbjuda den hjälpen på egen hand, vilket främst beror på att skolorna har relativt få resurser. Ännu högre krav ställs då på socialtjänsten att hjälpa lärarna, men det är alltså ett ansvar som de misslyckas med, särskilt när det i Birgitta och Cecilias fall visar sig att socialtjänsten kan komma att prioritera elever som ingen av lärarna tidigare uttryckt oro över.

6.4.2. Betydelsen av etnicitet i socialtjänstens utredningar

Vidare menar Anna att hon har betydligt fler ärenden hos socialtjänsten som rör etniskt svenska elever än elever med utländsk bakgrund. Hon tolkar det som att socialtjänsten visar ett större

engagemang för dem etniskt svenska eleverna och att deras behov tas hand om i högre grad. Anna föreställer sig även att socialtjänsten anser att ärenden som rör etniskt svenska elever är mer lätthanterliga, och hon har generellt fler möten med socialtjänsten kring dessa elever:

> Där kan man ju också fråga sig om det är så att vi är mer restriktiva med att göra socialtjänstanmälningar för barn med annan etnisk härkomst, att vi slätar ut det mer, att det är kulturen, och att vi gör det omedvetet. (Anna)

Cecilia har upplevt att svensktalande elever har varit mer utsatta, men då har socialtjänsten istället prioriterat andra ärenden. Lärarna på skolan har larmat gång på gång, men till slut har socialtjänsten vid enstaka tillfällen istället prioriterat elever som råkar ha en annan härkomst än svensk, trots att eleverna kommer hela och rena till skolan. Att socialtjänsten prioriterar elever som Cecilia inte sedan tidigare haft något underlag på är ett återkommande tema, och hon menar att det mycket väl kan vara så att socialtjänsten bedömer att elever med andra modersmål är i större behov av stöd:

> Det kan ha hänt någonting i elevens familj som gjort att socialtjänsten blivit inkopplad. Då kan jag känna att vi har ju faktiskt andra elever som för mig har varit mer i behov. […] De tror att det är frid och fröjd i alla svensktalande familjer, och att det inte står rätt till bara för att eleven råkar ha ett annat modersmål. (Cecilia)

Anna lyfter den påverkanskampanj som skedde under våren 2022, som syftade till att sprida misstro gentemot socialtjänsten genom rykten om att socialsekreterare tar utländska barn från sina familjer (Socialstyrelsen, 2024b). Hon menar att det länge har funnits olika uppfattningar om socialtjänsten bland vårdnadshavare på hennes skola, och att det hos vissa finns en misstänksamhet mot socialtjänsten. Dagny diskuterar också detta, och menar att socialtjänsten behöver arbeta mer informativt för att öka sin trovärdighet. Hon berättar om när hon själv gick på SFI, svenska för invandrare, och anser att dessa möten är en bra möjlighet för socialtjänsten att nå ut med information till vårdnadshavare i syfte att motarbeta missuppfattningar och desinformation:

> När jag gick på SFI fick jag höra att socialtjänsten tar barn, och att de bara vill ta utländska barn. Och det [ryktet] kom inte från en lärare, utan det kom från någon klasskamrats kusin som har en granne där socialtjänsten tagit barnen. De är rädda för socialtjänsten och det är viktigt att informationen ges på deras språk så att de förstår. (Dagny)

Genom en applicering av Lipskys (2010) teori ges en djupare förståelse för konsekvenserna av att lärare och socialtjänsten tolkar och definierar elevernas behov olika, och resonemangen ovan är tydliga exempel på hur stöd och resurser felprioriteras. I Annas fall visar socialtjänsten större engagemang gentemot etniskt svenska elever, och eleverna som Cecilia bedömer vara i störst behov av stöd går miste om insatser samtidigt som lärarna tappar sitt inflytande. Det finns möjliga tendenser av att etniska faktorer influerar socialtjänstens bedömningar, vilket ställer frågor kring socialtjänstens legitimitet och värdegrundsprincip om jämlikhet och individuella behov, särskilt eftersom beslutsfattandet sker i kontexter präglade av socioekonomiska och kulturella skillnader.

7. Slutsats

Studien har syftat till att undersöka hur grundskollärare definierar, upplever och påverkas av brottsförebyggande arbete med elever från socialt utsatta och segregerade områden. Denna målsättning byggde på problemformuleringen om att lärare ställs inför särskilt höga krav som ett resultat av skolsegregation och resursbrist, och fyra frågeställningar har besvarats:

- Hur tolkar och upplever lärarna sin roll i skolans brottsförebyggande arbete?
- Vilka emotionella dilemman möter lärarna inför beslut om orosanmälan?
- Hur påverkar arbetsmiljön lärarnas möjligheter till kollegialt stöd?
- Vilka erfarenheter har lärarna av socialtjänstens roll i det brottsförebyggande arbetet?

Resultatet visar att det brottsförebyggande arbetet kan förstås som ett tudelat begrepp och lärarna skildrar både ett fostransuppdrag och ett undervisningsuppdrag. Lärarna beskriver hur deras arbete sker i komplexa miljöer som ställer krav på att de lyckas anpassa undervisningen till elevernas olika behov för att ge dem rätt förutsättningar för framtiden. I vissa fall behöver lärarna förhålla sig till kulturella skillnader när undervisningen ska utformas. Fostransuppdraget mynnar ut i ett arbete med att tillse att eleverna blir goda samhällsmedborgare med skolplanen och värdegrunden som utgångspunkt, men i vissa fall behöver fostran och undervisning även riktas mot vårdnadshavare. Lärarna pekar mot att tidsbrist och hög arbetsbelastning begränsar möjligheterna till att vara den trygga punkt som eleverna behöver.

Anmälningsplikten antas vara en viktig del i det brottsförebyggande arbetet, men lärarna lyfter flera dilemman och risker kopplat till orosanmälningarna. Centrala emotionella konflikter visar sig primärt vara oro över privatlivet när en förväntas sätta sitt eget namn på en anmälan, känslor av alienation och tillkortakommande som en konsekvens av skolledningens likgiltighet, samt utmaningar med att respektera och bibehålla relationer till elever och vårdnadshavare. Det kollegiala stödet visar sig kunna hjälpa lärarna i vissa fall, men i andra fall försvåras den möjligheten på grund av den höga arbetsbelastningen eller skilda syner på hur och när en orosanmälan ska göras.

Slutligen menar lärarna att kommunikationen i samverkan med socialtjänsten är alldeles för bristfällig. Lärarna kan ofta uppleva alienation i samarbetet och det är tydligt att det, trots gemensamma målsättningar kring elevernas behov och det brottsförebyggande arbetet, finns väldigt skilda uppfattningar om hur arbetet ska ske mest effektivt. Dessutom vittnar lärarna om ett försämrat förtroende för socialtjänsten, då olika exempel ges på hur socialtjänsten brister i sitt samordnande ansvar och hur etnicitet misstänks påverka bedömningar av insatser.

8. Avslutande diskussion

Min förhoppning är att studiens fynd om lärarnas erfarenheter ska bidra till en djupare förståelse för deras behov som kan användas i framtida policyutveckling. Studien ger exempel på vilka utmaningar och framgångsfaktorer som finns idag, hur det brottsförebyggande arbetet kan bli mer förebyggande, och hur skolans undervisnings- och fostransuppdrag kan förändras så att en mindre emotionell börda läggs på lärare. Fynden är särskilt intressanta kopplat till den nya socialtjänstlagen som ska införas från och med 2025. Den nya lagen betonar ett närmare samarbete mellan skolor och socialtjänsten samtidigt som socialtjänsten ska få ett ännu större ansvar att erbjuda stöd till landets alla lärare. Behovet av lagen är tydligt, men frågan är om förutsättningar för ett mer effektivt samarbete finns med tanke på att lärare och socialtjänsten verkar ha så pass skilda uppfattningar om hur det brottsförebyggande arbetet ska gå till. Oavsett vad har min studie stärkt behovet av att lyssna mer på lärarnas perspektiv, och kanske krävs det att den nya lagen utformas med ett större fokus på skolor i segregerade och socialt utsatta områden.

Att studiens resultat och analys utgår från fyra lärares erfarenheter innebär en relativt liten variation, och ett större urval hade möjliggjort en fördjupad analys och tillgång till fler relevanta erfarenheter. Det ska dock poängteras att viktig information ändå framkommit, som är väl knuten till studiens problemformulering och syfte, där lärarnas behov av mer stöd och samordning i brottsförebyggande arbete med socialt utsatta elever belyses. Samtidigt är det värt att betona att utmaningarna som lärarna beskriver, som hög arbetsbelastning, otydlig kommunikation och resursbrist, inte är unika för lärare som arbetar på skolor med färre resurser. Liknande utmaningar förekommer i olika utsträckning även på andra skolor, däremot visar tidigare forskning att skolor som har fler resurser också har bättre förutsättningar att möta elevers behov, och fynden är därför viktiga för att förstå lärarnas behov i deras egen kontext.

Vidare redovisar studien erfarenheter av brottsförebyggande arbete enbart ur ett lärarperspektiv på grund av mina egna avgränsningar. Eftersom syftet med studien var att undersöka hur grundskollärare definierar, upplever och påverkas av brottsförebyggande arbete består materialet av subjektiva erfarenheter, och därför är det värt att reflektera över hur resultatet ska tolkas. Teorin om gatuplansbyråkrati (Lipksy, 2010) förklarar bland annat att olika tolkningar och definitioner påverkar lärares och socialsekreterares handlingsutrymme, och därmed kommunikationen dem emellan. På samma sätt som lärare uttrycker frustration över bristande respons, hade en studie med fokus på socialsekreterares upplevelser av brottsförebyggande arbete möjligen kunnat finna liknande erfarenheter.

Studiens kanske viktigaste bidrag är att den analyserar lärares erfarenheter av anmälningsplikten ur ett emotionellt perspektiv, och att det finns olika typer av dilemman som kan komplettera den tidigare forskningen i urvalet, som tenderar att förklara underrapportering som ett resultat av exempelvis bristande utbildning eller svårigheter med att identifiera riskfaktorer. Det är tydligt att det brottsförebyggande arbetet med socialt utsatta elever ställer höga krav på lärarna att agera korrekt utifrån sina yrkesroller, men när lärare vittnar om en upplevd oro över sina privatliv i samband med en orosanmälan ger det en helt annan förståelse för varför lärare kan tveka inför att anmäla en elev. Det ska dock tydliggöras att lärarna inte per automatik står inför dessa utmaningar på grund av att det finns en hög andel socialt utsatta elever på skolan. Problemet går djupare än så, och snarare bör elevernas behov och förutsättningar betraktas ur ett större perspektiv, nämligen att skolsegrationen är ett nationellt problem som ställer orimliga krav på lärare. Det krävs ett större engagemang på politikernivå för att hantera segregationen, samt mer forskning och bättre lagstiftning för att lärare och elever i socialt utsatta och segregerade områden ska ges mer uppmärksamhet.

Det teoretiska ramverket bestod av meningsskapande, emotionshantering, kollegiala stödnätverk och gatuplansbyråkrati. Samtliga teorier ger en förståelse för olika aspekter av lärarnas erfarenheter, till exempel hur lärarna tolkar det brottsförebyggande arbetet, hur känslor hanteras och förskjuts, och hur lärare kan alieneras i samarbetet med socialtjänsten. Lärarnas erfarenheter har dock enbart analyserats i egenskap av att de är just lärare, och ett intersektionellt perspektiv hade möjligen kunnat ge en djupare analys. Begreppet intersektionalitet syftar på hur samspelet mellan flera maktordningar – som kön, etnicitet och klass – påverkar exempelvis relationer mellan människor Czarniawska (2022:162). Med ett sådant analysverktyg hade framför allt analysen kring emotionella dilemman vid orosanmälningar kunnat utvecklas, genom att till exempel undersöka vilken betydelse könstillhörighet har för dessa dilemman. Därefter hade analysen kunnat undersöka hur en lärare med utländsk bakgrund påverkas av kontakten med vårdnadshavare som har en etniskt svensk bakgrund, för att sedan undersöka om en kvinnlig lärares sociala klass har en påverkan på vad som utgör grund för en orosanmälan. Detta är exempel som är väldigt generella, men som föreslår hur det teoretiska ramverket hade kunnat kompletteras med en intersektionell analys.

8.1. Förslag på vidare forskning

I studiens fjärde delanalys som undersöker lärarnas erfarenheter av samverkan med socialtjänsten framkommer att lärare upplevt att socialtjänsten prioriterat elever olika beroende på bakgrund, och detta kan vara en intressant utgångspunkt i framtida forskning. Grim och

Persdotter (2021) finner att vårdnadshavare som har en utländsk bakgrund generellt känner misstro till myndigheter och rädsla över att socialtjänsten ska ta deras barn. Dagny önskar att socialtjänsten ska arbeta mer informativt av den anledningen, och Anna lyfter den påverkanskampanj och ryktesspridning som skedde under våren 2022 (Socialstyrelsen, 2024b).

Socialstyrelsen har utrett och avfärdat ryktena om att socialtjänsten skulle rikta in sig på barn med utländsk bakgrund, och menar snarare att omplaceringen av barn har att göra med socioekonomiska förutsättningar i första hand (Socialstyrelsen, 2024b). När socioekonomiska skillnader inte togs hänsyn till var omplaceringar vanligare bland barn med utrikesfödda föräldrar, men när den faktorn togs i beaktning visade det sig att barn med två svenskfödda föräldrar hade större sannolikhet att omplaceras. Utredningen visade alltså ett starkt samband mellan omplacering och socioekonomiska förutsättningar, hellre än att besluten skulle motiveras av barns etniska bakgrund.

Samtidigt har Grim och Persdotter (2021) i sin rapport tidigare varnat om riskerna för diskrimineringar i socialtjänstens utredningar och beviljanden om insatser, särskilt i beslut om åtgärder riktade mot barn och unga. I rapporten framkommer dessutom att socialsekreterare själva efterfrågar mer kunskap för att lyckas bemöta olika förutsättningar och behov just för att minska riskerna för diskriminering. Eftersom lärarna i den här studien också vittnar om att det finns situationer där de upplevt att socialtjänsten gjort bedömningar som möjligen kan ha motiverats av elevers etnicitet, finns det ett behov av framtida forskning som belyser vilka faktorer som socialtjänsten tar i beaktning i sina utredning. Särskilt viktigt är detta ur ett brottsförebyggande perspektiv för att barn och unga ska få det stöd de behöver, men även för att socialtjänsten ska kunna öka sin trovärdighet.

Litteraturförteckning

Elektroniska källor

Beaudoin, A. J., Gagnon, M., Roy, M., Clapperton, I., Lambert, A., Jasmin, E., & Martin, C. (2023). Collaboration between public health and schools: An example of an integrated community social care model. *International Journal of Integrated Care*, *23*(3). DOI: 10.5334/ijic.7529. [Hämtad: 2024-12-18].

Dahlstedt, M., & Foultier, C. (2018). Skolan och trygghetsfostran – viljan att förebygga. I Dahlstedt, M (red.). *Förortsdrömmar: Ungdomar, utanförskap och viljan till inkludering*, 89–104. Linköping Studies in Social Work and Welfare. https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1177197. Hämtad [2024-11-28].

Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher education*, *59*, 115–125. DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.015. [Hämtad: 2024-12-20].

Dinehart, L., & Kenny, M. C. (2015). Knowledge of child abuse and reporting practices among early care and education providers. *Journal of Research in Childhood Education*, *29*(4), 429–443. DOI: 10.1080/02568543.2015.1073818. [Hämtad: 2024-12-15].

Eitle, D., & Eitle, T. M. (2010). Public school segregation and juvenile violent crime arrests in metropolitan areas. *The Sociological Quarterly*, *51*(3), 436–459. DOI: 10.1111/j.1533-8525.2010.01181.x. [Hämtad 2024-12-15].

Eklund, J. M., & Fritzell, J. (2014). Keeping delinquency at bay: The role of the school context for impulsive and sensation-seeking adolescents. *European Journal of Criminology*, *11*(6), 682–701. DOI: 10.1177/1477370813512584. [Hämtad 2024-11-28].

Engel, R. J., & Schutt, R. K. (2016). *The practice of research in social work*. 4e uppl. Sage Publications.https://books.google.se/books?id=QVphCwAAQBAJ&lpg=PP1&dq=The%20practice%20of%20research%20in%20social%20work&lr&hl=sv&pg=PP1#v=onepage&q=The%20practice%20of%20research%20in%20social%20work&f=false. Hämtad [2024-12-08].

Fergusson, D. M., John Horwood, L., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of child psychology and psychiatry*, *46*(8), 837-849. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00387.x. [Hämtad 2024-11-26].

Forkby, T. (2020). Organisational Exceptions as vehicles for change: collaborative strategies, trust, and counter strategies in local crime prevention partnerships in Sweden. *European journal of social work*, *23*(4), 580-593. DOI: 10.1080/13691457.2018.1512474. [Hämtad 2024-11-20].

Forsner, M., Elvhage, G., Ewalds-Kvist, B. M., & Lützen, K. (2021). Moral challenges when suspecting abuse and neglect in school children: A mixed method study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *38*, 599–610. DOI: 10.1007/s10560-020-00680-6. [Hämtad 2024-11-27].

Frelin, A. (2015). Relational underpinnings and professionality–a case study of a teacher's practices involving students with experiences of school failure. *School Psychology International*, *36*(6), 589-604. DOI: 10.1177/0143034315607412. [Hämtad: 2024-11-18].

Gammelgaard, B. (2017). The qualitative case study. *The International Journal of Logistics Management*, *28*(4), 910-913. DOI: 10.1108/IJLM-09-2017-0231. [Hämtad 2024-12-11].

Gamoran, A., & An, B. P. (2016). Effects of school segregation and school resources in a changing policy context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 43–64. DOI: 10.3102/0162373715585604. [Hämtad 2024-12-16].

Grim, K., & Persdotter, B. (2021). *Skillnader som kan utgöra risk för diskriminering?: En kvalitativ studie om faktorer som påverkar socialsekreterares bedömningar och beslut inom den sociala barn- och ungdomsvården.* Diskrimineringsombudsmannen. DOI: 978-91-88175-24-3. [Hämtad 2024-11-21].

Grönqvist, H., & Niknami, S. (2017). *Ankomst och härkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund* (ESO-rapport, 2017:3). Finansdepartementet, Regeringskansliet. DOI: 978-91-38-24615-3. [Hämtad 2024-11-28].

Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child abuse & neglect*, *25*(1), 81–92. DOI: 10.1016/S0145-2134(00)00218-0. [Hämtad 2024-12-06].

Korczynski, M. (2003). Communities of coping: Collective emotional labour in service work. *Organization*, *10*(1), 55–79. DOI: 10.1177/1350508403010001479. [Hämtad [2024-12-15].

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. I D. D. Williams. (red). *Naturalistic Evaluation: New Directions for Evaluation*, 15-25. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.1002/ev.223. [Hämtad 2024-12-17].

Lunneblad, J., Bengtsson, J., & Hammarén, N. (2024). Becoming a 'youth at risk': how professionals conceptualise risk among young people in disadvantaged urban areas in Sweden. *Critical and Radical Social Work*, 12(1): 75–88. DOI: 10.1332/204986021X16772558948349. [Hämtad 2024-11-21].

Lunneblad, J., & Johansson, T. (2019). Vi kan ju inte polisanmäla allt som händer i skolan: Skolan, lagen, våldet och dialogen. *Nordic studies in education*, *39*(1), 39–52. DOI: 10.18261/issn.1891. [Hämtad 2024-11-21].

Markström, A. M., & Münger, A. C. (2018). The decision whether to report on children exposed to domestic violence: perceptions and experiences of teachers and school health staff. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 22–35. DOI: 10.1080/2156857X.2017.1405837. [Hämtad 2024-11-18].

Moore, J. (2005). Collaborations of Schools and Social Service Agencies. *National Center for Homeless Education at SERVE*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491199.pdf. [Hämtad 2024-12-18].

Morris, D. S. (2024). Challenging the stereotype that minority segregated schools are unsafe: are crime and violence really more prevalent in segregated minority high schools?. *Race Ethnicity and Education*, *27*(5), 658–679. DOI: 10.1080/13613324.2021.1937093. [Hämtad 2024-12-15].

Polismyndigheten (u.å.). *Utsatta områden – polisens arbete.* Utsatta områden | Polismyndigheten [Hämtad 2024-11-10].

Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-journal for the Advancement of Mental health*, *4*(3), 218-251. DOI: 10.5172/jamh.4.3.218. [Hämtad 2024-11-24].

Skolverket. (2024a, 30 september). *Anmäla oro för ett barn till socialtjänsten*. Anmäla oro för ett barn till socialtjänsten - Skolverket [Hämtad 2024-11-07].

Skolverket. (2024b, 15 oktober). *Arbeta med förskolans och skolans värdegrund*. Arbeta med förskolans och skolans värdegrund - Skolverket [Hämtad 2024-11-07].

Skolverket. (2024c, 1 oktober). *Extern samverkan för att tidigt möta barns och elevers behov*. Extern samverkan för att tidigt möta barns och elevers behov - Skolverket [Hämtad 2024-11-08].

Skolverket. (2018). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att motverka skolsegregation*. https://www.skolverket.se/publikationer?id=3959 [Hämtad 2024-11-12].

Skolvärlden. (2022). *Utsatta områden – ”Extra tungt att arbeta som lärare här*”. https://www.skolporten.se/extern/nyheter/utsatta-omraden-extra-tungt-att-arbeta-som-larare-har/. [Hämtad 2025-01-12].

Socialstyrelsen (2021). *Insatser för att motverka fortsatt normbrytande beteende och återfall i brott: Kunskapsstöd med rekommendationer för socialtjänstens arbete med barn 6–17 år.* Artikelnummer: 2021-11-7626. [Hämtad 2024-11-10].

Socialstyrelsen. (2024a, 30 september). *Ny socialtjänstlag 2025 – förberedelser och förändringar.* Ny socialtjänstlag 2025 – förberedelser och förändringar - Socialstyrelsen [Hämtad 2024-11-07].

Socialstyrelsen. (2022, 16 november). *Orosanmälningarna ökar – berör var tionde barn.* Orosanmälningarna ökar – berör var tionde barn - Socialstyrelsen [Hämtad 2024-11-07].

Socialstyrelsen (2024b). *Socialtjänstens placeringar av barn och unga med svensk och utländsk bakgrund: Registerstudie av placeringar 1991–2022.* Artikelnummer: 2024-9-9213. [Hämtad: 2024-12-06].

Sorbring, E., & Bolin, A. (2017). Skolans identifiering av barn i gråzonen. *Socialmedicinsk tidskrift*, *94*(4), 477–484. https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/. [Hämtad 2024-11-22].

Stracuzzi, N. F., & Mills, M. L. (2010). Teachers Matter: Feelings of School Connectedness and Positive Youth Development among Coos County Youth. *New England Issue Brief No. 23*, *Carsey Institute*, 1-12. https://scholars.unh.edu/carsey/122/. [Hämtad 2024-11-27].

Sveriges riksdag. (u.å.). *Socialtjänstlag (2001:453)*. Socialtjänstlag (2001:453) | Sveriges riksdag [Hämtad 2024-11-15].

SVT Nyheter. (2023, 18 september). *Så drabbar kaoset i socialtjänsten skolorna: ”Vet att vi missar barn”.* Så drabbar kaoset i socialtjänsten skolorna: ”Vet att vi missar barn” | SVT Nyheter [Hämtad 2024-11-07].

Teske, S. C. (2011). A study of zero tolerance policies in schools: A multi-integrated systems approach to improve outcomes for adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *24*(2), 88–97. DOI: 10.1111/j.1744-6171.2011.00273.x. [Hämtad 2025-01-13].

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. DOI: 978-91-7307-352-3. [Hämtad 2024-11-28].

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, *16*(4), 409–421. DOI: 10.1287/orsc.1050.0133. [Hämtad 2024-12-15].

Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International journal of integrated care*, *11*. DOI: 10.5334/ijic.653. [Hämtad 2024-11-18].

Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International management review*, *15*(1), 45–55. imr-v15n1art4-libre.pdf. [Hämtad 2024-12-16].

Tryckta källor

Andersson, R., & Nilsson, R. (2017). *Svensk kriminalpolitik*. 2a uppl. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3e uppl. Stockholm: Liber.

Czarniawska, B. (2022). Skuggning i fältarbetet. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder,* 153–166. 3e uppl. Stockholm: Liber

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder,* 56–78. 3e uppl. Stockholm: Liber.

Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*. 3e uppl. University of California Press.

Lipsky, M. (2010). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2022). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder,* 244–260. 3e uppl. Stockholm: Liber.

Sahlin, I. (2008). *Brottsprevention som begrepp och samhällsfenomen*. Lund: Arkiv förlag.

Sarnecki, J., & Carlsson, C. (2021). *Introduktion till kriminologi: straff och prevention*. 2a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. (2022). Teorins roll i kvalitativ forskning. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder,* 232–243. 3e uppl. Stockholm: Liber.

Öberg, P. (2022). Livshistorieintervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder,* 79–91. 3e uppl. Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1: inbjudan till intervju

Hej,

Jonathan heter jag och jag är student vid Göteborgs universitet och genomför just nu mitt examensarbete i sociologi.

Det huvudsakliga syftet med studien är att undersöka grundskollärares erfarenheter av brottsförebyggande arbete med elever från segregerade områden, eller områden som polisen stämplat som socialt utsatta. Arbetet belyser lärares tolkningar av det arbetet, uppfattningar om anmälningsplikten och samverkan med socialtjänsten, och ska bidra till att lyfta lärares perspektiv i frågor där jag upplever att de idag är underrepresenterade. Jag undrar därför om det finns grundskollärare hos er som hade varit intresserade av att ställa upp på en intervju, som du kan hjälpa mig att komma i kontakt med?

Jag vet att ni har väldigt mycket att göra inför jul, men jag vill ändå testa att fråga dig. Vid behov kan intervjun genomföras över telefon, den kräver inga förberedelser och tar uppskattningsvis mellan 30 till 45 minuter att genomföra.

Tack för din tid, och återkom gärna till mig vid intresse.

Allt gott!

Med vänliga hälsningar,
Jonathan Holmqvist

Bilaga 2: intervjuguide

Brottsförebyggande arbete:

1. Hur skulle du själv beskriva skolan med avseende på:
    a. Området som skolan ligger i?
    b. Socioekonomiska förutsättningar?
    c. Etnisk sammansättning bland elever?
2. Vilken roll anser du att du som lärare spelar i att bidra till en positiv utveckling för dina elever?
3. Vilka utmaningar och framgångar möter du i arbetet med socialt utsatta elever?
4. Upplever du att du idag har resurser att uppfylla den rollen du beskrev med avseende på dina elevers behov?

Anmälningsplikt:

5. Hur uppfattar du anmälningsplikten som en del i det brottsförebyggande arbetet?
6. Hur resonerar du när misstänker att ett barn far illa, dvs. när finns det belägg att göra en orosanmälan?
7. Har du någon gång upplevt oro över att orosanmäla en elev?
8. Vilken hänsyn tar du till relationen med eleven när du funderar på att göra en orosanmälan?
9. Vilken hänsyn tar du till föräldrars behov när du funderar på att göra en orosanmälan?
10. Har du möjlighet att diskutera utmaningar du ställs inför med dina kollegor?

Samverkan:

11. Kan du ge exempel på hur du som lärare har arbetat tillsammans med socialtjänsten i syfte att förebygga brott bland dina elever?
12. Vilka utmaningar och framgångar har du stött på?
13. Upplever du att eleverna på skolan erbjuds det stöd de behöver?
14. Upplever du att det finns en skillnad i socialtjänstens kommunikation beroende på barnets bakgrund?

Avslutning:

15. Finns det något du vill tillägga till det vi pratat om?