

Masteroppgåve Undervisning og læring

**Korleis implementerer skulen punkt 1 i
Aktivitetsplikta «Å følgje med»?**

«Eg føler lærarane av og til berre følgjer med på
nokre elevar»

Iselin Vatnehol Waage

Spesialpedagogikk 2019

30644



HØGSKULEN
I VOLDA

SAMANDRAG

Masteroppgåve, 2019 av Iselin Vatnehol Waage

1. august 2017 tredde bestemmingane om §9 A-4. *Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø* i kraft (Opplæringslova, 1998). Ifølgje punkt nummer ein i Aktivitetsplikta er dei vaksne som arbeidar på skulen pliktige til å følgje med på om elevane har eit trygt og godt psykososialt miljø. Eg undrar meg over korleis skulen gjennomfører dette arbeidet, når ein kan lese av Elevundersøkinga 2018 at omlag 37 prosent av dei som har blitt utsett for mobbing seier dei vaksne ikkje visste noko (Wendelborg, 2019). *Korleis implementerer skulen punkt 1 i Aktivitetsplikta «Å følgje med»?* er tittelen og problemformuleringa på masteroppgåva. Forskingsspørsmåla er: Blir klasseleiing brukt som eit aktivt omgrep? Og i kva grad blir arbeid med relasjonar brukt i implementeringa? Svara på desse spørsmåla vil kunne gi eit bilete av korleis skulen arbeidar, og kva fallgruver ein må vere merksame på. Studien er empirisk, og det er nytta ei kvalitativ metode.

Denne undersøkinga viser at kompetansen til den som skal følgje med er heilt sentral for å kunne avdekke, gripe inn og førebygge mobbing. Dei som skal følgje med på elevane sitt skulemiljø må vite kva dei skal gjere, korleis dei skal gjere det, og kvar på skulen sine områder dei skal gjere det. Det må vere ei kollektiv oppfatning på skulen av kva «Å følgje med» inneber for at alle skal drage i same retning. Kva å følgje med betyr er åleine ikkje nok, korleis det skal gjennomførast i praksis er essensielt for kva som blir gjort. Kva det inneber å følgje med verkar implementert, korleis det skal gjennomførast verkar derimot ikkje godt nok implementert. Funna viser at nokre elevar opplev at lærarar ikkje tek situasjonane dei observerer på alvor, og at lærarane kan tolke mobbinga som kødd. Lærarane seier nokre elever kan vere vanskelege å tolke fordi dei skjuler kjenslene sine. Læraren sin kunnskap om elevroller og makthierarki vil saman med læraren sitt medvit om eigen relasjon til eleven eller elevgruppa vere sentralt for kva som blir fanga opp. God kvalitet på klasseleiinga kan påverke mobbing, krenkingar og arbeidsro. Det er difor viktig at læraren er medviten om eiga rolle i klasserommet, både gjennom den strategiske og den situasjonsmedvitne klasseleiinga. Studien viser at lærarane tenkjer det er viktig å kjenne eleven for å kunne følgje med på ein god måte. Å kjenne eleven er sentralt for å bygge ein relasjon som skaper tryggleik og gjensidig tillit mellom lærar og elev som kan leie til at eleven vågar å fortelje om det som er vanskeleg.

SUMMARY

Master thesis, 2019 by Iselin Vatnehol Waage

On the 1st of August 2017 §9 A-4 *The Activity Requirement* was put in motion (Opplæringslova, 1998). This means that the adults at the schools, according to point one in *The Activity Requirement*, are obliged to pay attention and thus ensure that all students experience a safe psychosocial environment. I am curious at how schools are following up on these requirements, when one can read in the *Student evaluation 2018* that approximately 37 percent of students that have been affected by bullying states that the adults were unaware of the situation (Wendelborg 2019). The title of the master thesis is; *How does the schools implement point one in The Activity Requirement «to pay attention»?* My research questions are: Is class management used as an active term? To what degree is working with relations used in the implementation? The answers to these questions should give us an indication of how the schools currently operate, and what pitfalls to avoid. The study is empirical, and the method is qualitative.

Findings from these studies show that the competence of the adult paying attention is crucial to be able to discover, taking action and preventing bullying. Those in charge of paying attention to the students in their school environment need to know what to do, how to do it, and where on the school premises to do it. There must be a mutual agreement in the school of what «paying attention» means for everyone to pull in the same direction. To simply be attentive is not enough; how it is executed is essential to achieve the wanted outcome. What it means to pay attention seems to be well established. The execution of it, on the other hand, does not. Findings imply that some students experience that the teachers interpret the bullying as shenanigans. The teachers state that some students can be hard to read as they are intentionally hiding their emotions. The teacher's knowledge of student roles and hierarchy of power, combined with their relations to the student or student body will be central for what is being registered. High quality class management can have effect on bullying, harassment and study environment. It is therefore crucial that the teacher understands their role in the classroom, both through the strategic and the practical class management. Furthermore, the study shows teachers find it important to know the students well to be able to pay proper attention to them. As a teacher, knowing your students, is fundamental when building a solid relationship of mutual trust—which subsequently may lead students becoming more comfortable talking to their teachers about issues they find difficult.

FORORD

Ferdig. Det er litt merkeleg å skulle seie seg ferdig med noko ein har arbeidd med så lenge. Som eit frø som har spira og grodd, i noko som kjennest som ei lita evigheit er målet nådd. Til tross for at eg seier meg ferdig med masteroppgåva så kjenner eg meg ikkje ferdig utlært. Det har til tider vore hektisk og utfordrande å skrive masteroppgåve, og til tider kan ein seie det har vore litt dårlege solforhold for dette frøet. Men når eg ser tilbake på prosessen har det vore lærerikt og givande. Eg håper masteroppgåva kan vere til nytte for andre som ønsker å lære meir om korleis ein kan arbeide for å følgje med på elevane sitt psykososiale miljø.

Det er viktig å understreke at denne masteroppgåva ikkje hadde blitt til utan informantane mine som har delt av egne erfaringar. Takk for at dykk tok dykk tid, og ville dele med meg. Det er mange som har bidrege til at frøet har fått vekse seg ferdig, og det er på sin plass å takke Rikke for engelsk omsetjing, og Tone for korrekturlesing. Takk til foreldra mine som alltid stiller opp, særleg mamma som viser meg stort engasjement for alt eg gjer. Ikkje minst takk til familien min som den siste tida har hatt ei kone og mor som minner meir og meir om Albert Åberg, «skal berre». Knut Johan, Mino, Ava og Maud, for eit team.

Avslutningsvis må eg rette ei stor takk til rettleiaren min Randi Lyngbø Ottesen som har guida meg igjennom ein spanande prosess. Det har vore fruktbart og triveleg å samarbeide med deg.

Fosnavåg, mai 2019

Iselin Vatnehol Waage

INNHALD

Kapittel 1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Problemformulering	1
1.3	Avgrensing av oppgåva	2
1.4	Disponering av oppgåva	3
Kapittel 2	Kunnskapsgrunnlag	3
2.1	Styringsdokument	4
2.2	Kva er mobbing?	5
2.2.1	Klassestørrelse og skulestørrelse	7
2.3	Kva handlar klasseleiing om?	8
2.3.1	Meir tid til læring, mindre tid til uro	9
2.3.2	Læraren må ha medvit om korleis ein leier elevgruppa	10
2.3.3	Har elevkarakteristikk innverknad på lærar-elev relasjonen og klasseleiinga?	10
2.4	Ungdomstrinnet, ein sosial arena	11
2.4.1	Formelle forventingar til elevrolla	12
2.4.2	Skulen — ein sosial arena ikkje berre i friminutta!	13
2.4.3	Emosjonell og instrumentell støtte	13
2.5	Relasjon lærar-elev	14
2.5.1	Relasjonsbygging	15
2.5.2	Læraren må ha lav terskel for å bry seg	16
2.5.3	Er det ein samanheng mellom eleven sitt syn på skulen og lærar-elev relasjonen?	16
2.6	Strategiar i arbeidet med det psykososiale miljøet	17

2.7	Førebygging og avdekking av skjult mobbing	20
2.7.1	Attribusjon.....	21
2.8	Mobbingsfokusert forebygging i to ledd	21
2.9	Implementering.....	22
2.9.1	Implementeringskvalitet.....	24
Kapittel 3	Forskingsmetode og datagrunnlag	27
3.1	Kvalitativ forskning for å forstå eit sosialt fenomen	27
3.1.1	Undersøkinga nyttar eit unikt case design.....	28
3.2	Fenomenologi og hermeneutikk som rådande grunnperspektiv	29
3.2.1	Presentasjon av eiga forforståing	30
3.2.2	Fenomenologisk tilnærming.....	30
3.2.3	Hermeneutisk tilnærming.....	32
3.3	Utval	33
3.4	Kvalitativt intervju.....	35
3.4.1	Utarbeiding av intervjuguide.....	36
3.4.2	Semistrukturert intervju.....	37
3.4.3	Fokusgruppeintervju, ei kostnadseffektiv datainnsamling.....	37
3.4.4	Gjennomføring av intervju	38
3.5	Essayoppgåve	39
3.5.1	Gjennomføring av essayoppgåva	39
3.6	Kontekstanalyse og meiningsfortetting	40
3.7	Reliabilitet og validitet i kvalitativ metode	42
3.7.1	Operasjonalisering og Omgrepsvaliditet.....	44
3.8	Etikk.....	45
Kapittel 4	Presentasjon av funn.....	47
4.1	Implementering.....	47
4.1.1	Systematisk arbeid frå a-å	47

4.1.2	Kva legg de i omgrepet «Å følgje med»?	49
4.1.3	Samarbeid heim-skule	51
4.2	Klasseleiing	52
4.2.1	Klasseleiing «utan eit daudt fjes»	52
4.2.2	Elevroller og «usual suspects»	52
4.2.3	Eleven sin draumedag på skulen	53
4.3	Kompetanse	54
4.3.1	«Fleire fluger i ein smekk» om relasjonar, tryggleik og fellesskap	54
4.3.2	Det ein ikkje ser	56
4.3.3	Tull eller mobbing?	57
4.3.4	Å kome til kort	57
4.4	Oppsummering funn	58
4.4.1	Implementering	58
4.4.2	Kompetanse	58
4.4.3	Klasseleiing	59
4.4.4	Relasjonar	59
Kapittel 5	Drøfting	60
5.1	Systematisk arbeid	60
5.2	Mobbing eller kødd?	63
5.3	Ungdomskulen sitt sosiale landskap i lys av arbeidet med å følgje med og læraren si kompetanse	65
5.3.1	Kompetanse	66
5.3.2	«Usual suspects»	68
5.4	Relasjonar i arbeidet med å følgje med	70
5.5	Å følgje med gjennom klasseleiing	72
5.6	Svakheit i informasjonen om «Å følgje med»	76
5.7	Vidare forskning	76

Kapittel 6	Oppsummering	77
Kapittel 7	Referansar	80
Vedlegg	85

Kapittel 1 INNLEIING

1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA

«Det hjelper ikke å si ifra, de gjør jo ikke noe uansett» sa Odin til mora si då han igjen fortalte om mobbinga han vart utsett for (Mikkelsen & Åsebø, 2014). Odin vart berre 13 år, han tok sitt eige liv. Det er ei tragisk sak som viser verste utfall av at ein elev opplev å ikkje ha det trygt og godt på skulen. I 2017 vart det gjort endringar i opplæringslova kapittel 9 A om elevane sitt skulemiljø (Opplæringslova, 1998). 1. august same år tredde bestemmingane i kraft. I Noreg har vi no lovfesta Nulltoleranse for mobbing §9A-3. Mange skular gjer ein god innsats for å ivareta elevane sin rett til eit trygt og godt skulemiljø. Likevel er det 6,1 prosent av elevane som deltok i Elevundersøkinga 2018 som seier dei i ein eller annan kombinasjon er mobba av medelevar, digitalt mobba av nokon på skulen, eller av vaksne på skulen (Wendelborg, 2019). Av desse svara omlag 37 prosent av dei som har blitt utsett for mobbing at dei vaksne ikkje visste noko. Skal vi kunne avdekke mobbing, og hjelpe desse barna må vi fange dei opp, og sette inn rett tiltak. Det heile begynner med Aktivitetsplikta sitt fyrste punkt «Å følgje med». Formålet med Aktivitetsplikta er at skulane skal handle raskt og rett når ein elev opplev å ikkje ha det trygt og godt på skulen. Plikta til å følgje med er kontinuerleg og er ein viktig føresetnad for at skulen skal kunne drive systematisk arbeid for å førebygge og avdekke om elever har eit trygt og godt skulemiljø. Aktivitetsplikta skal sikre at det nyttar å seie ifrå dersom ein sjølv eller andre ikkje opplev å ha det trygt og godt på skulen.

1.2 PROBLEMFORMLERING

Førebyggande arbeid mot mobbing står sentralt i skulen for å sikre Nulltoleranse for mobbing §9A-3 (Opplæringslova, 1998). Punkt ein i Aktivitetsplikta må ein sjå i samanheng med skulen sitt systematiske arbeid med å følgje med på om elevane har eit trygt og godt skulemiljø. Kva ein gjer og korleis ein gjer det vil vere avgjerande for eleven si subjektive oppfatning av skulemiljøet. Det er fleire måtar å følgje med på elevane sitt psykososiale skulemiljø på, kva ein vel å gjere og korleis ein gjer det er opp til kvar enkelt skule. Når visjonen er null mobbing må det førebyggande arbeidet mot mobbing vere av høg kvalitet. Er det slik at alle som arbeider med å følgje med på elevane sitt skulemiljø er einige om kva

omgrepet inneber? Veit dei korleis dei skal følgje med i praksis? Korleis opplever elevane det førebyggjande arbeidet skulen gjer?

Svara på spørsmåla vil kunne gje eit bilete av korleis punkt ein har blitt tolka og vidare arbeidd med. Kva utfordringar som blir oppfatta av rektor, lærarar og elevar kan saman gje eit utfyllande bilete av fallgruver og områder ein må vere ekstra merksame på. Eg ønsker at denne masteroppgåva skal vere fagleg nyttig for andre å lese, og at dei gjennom den skal bli opplyst og reflektere over eigen praksis.

Problemformulering

Korleis implementerer skulen punkt 1 i Aktivitetsplikta «Å Følgje med»?

- Blir klasseleiing brukt som eit aktivt omgrep?
- I kva grad blir arbeid med relasjonar brukt i implementeringa?

For å finne svar på problemformuleringa har eg valt å gjennomføre ei empirisk studie med ei kvalitativ metode. Gjennom ein unik case studie har eg fått mogelegheit til å stille opne spørsmål ved å nytte semistrukturert intervju av rektor, fokusgruppeintervju av tre lærarar og essayoppgåve til 14 elevar frå 8. og 9.ande trinn.

1.3 AVGRENSING AV OPPGÅVA

Eg har valt å fokusere på førebyggjande arbeid mot mobbing i ungdomsskulen fordi ein ser av Elevundersøkinga at det er ei stigning i talet på dei som blir mobba i denne aldersgruppa. Oppgåva tek føre seg punkt ein i Aktivitetsplikta. Sjølv om assistentar og andre som arbeidar ved skulen etter lova skal følgje med på korleis elevane har det på skulen har eg valt å ikkje inkludere dei i mitt materiale. Sjølv om heim-skule samarbeid er svært viktig for å følgje med på korleis eleven har det er det ikkje gjort grundig greie for korleis dette kan gjerast i denne oppgåva. Når det gjeld relasjonsarbeid er lærar-elev relasjonen vektlagt i større grad enn elev-elev relasjonen. I denne oppgåva er det rektor, tre lærarar og 14 elevane som deltek. Oppgåva samanliknar ikkje kva skulen gjorde før den nye lova tredde i kraft og kva dei gjorde etter, det

er korleis dei arbeidar i dag (mars/april 2019) oppgåva seier noko om. Skulemiljøet femnar om det fysiske miljøet og det psykososiale miljøet. I denne oppgåva er skulemiljøet avgrensa til å handle om det psykososiale miljøet.

1.4 DISPONERING AV OPPGÅVA

Masteroppgåva er inndelt i seks kapittel: innleiing, kunnskapsgrunnlag, forskingsmetode, presentasjon av funn, drøfting og til slutt oppsummering. Kapittel to presenterer Aktivitetsplikta i grove trekk og konsentrerer seg om punkt nummer ein «Å følgje med». Vidare er det kunnskap om mobbing og mobbinga sin psykologi, deretter viser eg til ungdomstrinnet som ein sosial arena, og ser vidare på relasjonen mellom lærar og elev og klasseleiing i arbeidet med å følgje med. Strategiar i arbeidet med det psykososiale miljøet blir presentert, og eg viser til førebygging og avdekking av skjult mobbing før eg til slutt skriv om implementering og implementeringskvaliteten. I kapittel tre presenterer og drøfter eg val eg har gjort i mi undersøking, og viser til reliabilitet, validitet og etiske omsyn i mi forskning. Kapittel fire presenterer funna i undersøkinga. Funna blir i kapittel fem drøfta i lys av problemformuleringa og kunnskapsgrunnlaget, før eg til slutt i kapittel seks gir eit samandrag.

Kapittel 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

2.1 STYRINGSKONTRAKT

Opplæringslova sitt kapittel 9 A vart noko endra i 2017 (Opplæringslova, 1998). Den viktigaste endringa er kravet om nulltoleranse for krenkingar og at handling og vedtaksplikta er erstatta av ei Aktivitetsplikt (Nergaard & Fandrem, 2018). Kapittel 9 A i Opplæringslova omhandlar elevane sitt skulemiljø, skulemiljøet femnar om det fysiske miljøet og det psykososiale miljøet. I opplæringslova §9 A-2. kan ein lese at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Vidare står det i opplæringslova §9 A-3. at det skal vere nulltoleranse for mobbing og krenkelsar, og det skal arbeidast kontinuerleg og systematisk. Det er rektor som har ansvaret for at krava i kapittelet blir gjennomført. «Begrepet krenkelsar skal tolkes vidt. Begrepet kan omfatte direkte handlingar og verbale uttrykk rettet mot eleven, men også mer indirekte krenkelsar som utestenging, isolering og baksnakking» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 75). I opplæringslova §9 A-4. kan ein lese om Aktivitetsplikta som skal sikre at elevane har eit trygt og godt psykososialt miljø. Aktivitetsplikta er inndelt i fem ledd. Skulen skal følgje med, gripe inn, varsle, undersøke og sette i verk tiltak samt dokumentere prosessen. Alle som arbeidar på skulen skal kontinuerleg følgje med på elevane sitt skulemiljø. Det inkluderer også vaktmeister og reinhaldarar, sjølv om dei har eit noko mindre ansvar enn rektor og lærarane. «Plikten til å følgje med sikrer dessuten at en ansatt eller en skole ikke kan unndra seg ansvar i en sak ved å vise til at de ikke visste hva som foregikk eller ikke hadde mistanke om at en elev ikke hadde det trygt og godt på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I Prop. 57 L (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 21-22) vert det poengtert at punkt ein «Å følgje med» handlar om korleis lærarane følgjer med på korleis elevane er saman med kvarandre, og korleis dei har det på skulen. Sett i samanheng med §9 A-3 og det systematiske arbeidet er det nødvendig at rektor informerer dei tilsette om kva dei skal gjere og korleis. Korleis dette blir gjort vil variere frå skule, alderstrinn, elevsamansetting og skuleanlegget. Inspeksjon på skulen sine område blir trekt fram som ein måte å følgje med på elevane. Det handlar om å ha lav terskel for å bry seg med kva elevane driv med. «Det avgjørende er hvordan eleven opplever at det er å være på skolen, altså hvordan eleven har det mens han eller hun er på skolen, skolefritidsordningen eller leksehjelpen»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Tidlegare hendingar i livet, eller hendingar utanfor skulen kan prege skulekvardagen til eleven, då gjeld Aktivitetsplikta. Slike hendingar kan vere digital mobbing eller krenkingar. Dersom skulen kjenner til utsette elevar har dei ei særleg plikt til å følgje med. Det kan vere at eleven har blitt mobba før, men også seksuell legning, religion, familiesituasjon, åtferdsvanskar eller sosioemosjonelle vanskar blir trekt fram. For at dei tilsette skal kunne gjennomføre «Å følgje med» må dei vite kva dei skal gjere, og få auka kunnskapen sin til å fange opp teikn på at elevar ikkje har eit trygt og godt skulemiljø. Dei fem punkta heng tett saman, dersom ein ikkje klarer å følgje med og fange opp at ein elev ikkje har det trygt og godt på skulen, vil ein heller ikkje få varsla og sett i verk eigna tiltak. Utdanningsdirektoratet (2017) skriv at ein kan oppdage at elevar ikkje har det bra gjennom å snakke med elevane, føresette, samtale med andre lærarar, observere endring i åtferd. Undersøkingar som Elevundersøkinga og Spekter vert og trekt fram som nyttige verktøy. Vidare må skulen ha gode rutinar for inspeksjon og observasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2 KVA ER MOBBING?

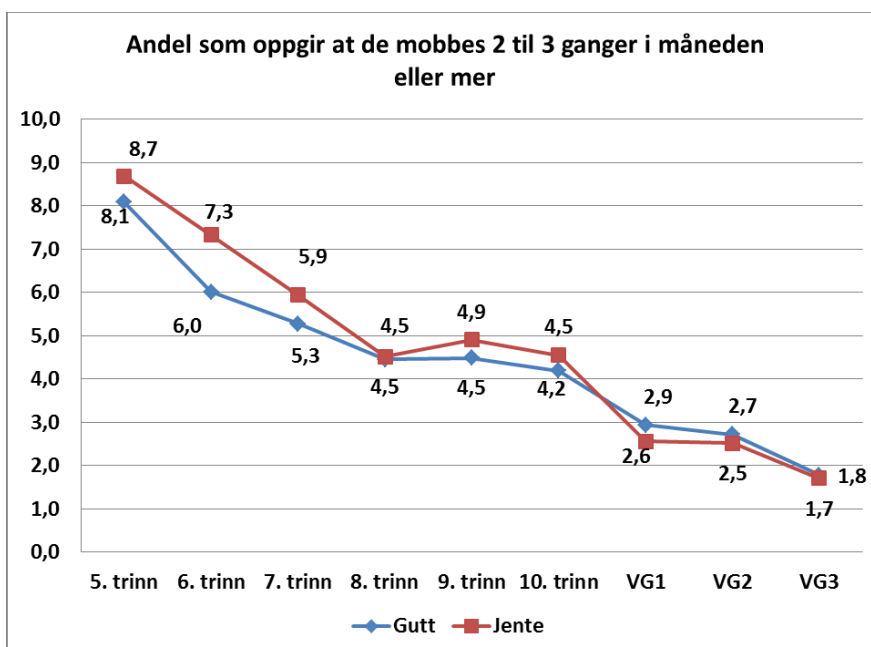
«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014, s. 25). Det er vanleg å skilje mellom direkte og indirekte mobbing. Den direkte mobbinga er meir synleg, der den tradisjonelle mobbinga viser seg fysisk eller verbalt i motsetnad til den indirekte der det er baksnakking og ryktespreiing. Digital mobbing kan vere vanskelegare å fange opp då den er mindre synleg. Dei aller fleste ungdommar har i dag datamaskin eller mobiltelefon med internettilgang. Dei nyttar sosiale medium for å kommunisere ein til ein eller i grupper. Der kan det vere direkte mobbing visuelt som spreing av video eller bilete, eller indirekte gjennom utestenging og ryktespreiing. «En viktig forskjell frå kontaktmobbing er at plager og offer ikke står ansikt til ansikt» (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014, s. 40). På den måten kan den som plager vere anonym eller utgje seg for å vere andre. Spreiingskrafta på internett er skremande og den som plager kan styre dette. Dagens unge logger sjeldan av, og nettmobbing vil då opplevast som ein terrorliknande situasjon som når fram uansett kvar du er.

Mobbinga sin psykologi

Overgangen frå forspel til mobbeepisoden er glidande. Ogden (2015) forklarar mobbinga sin psykologi, og viser til tre dimensjonar. Den som utfører mobbing, den som vert mobba, og tilskodarane. Det omhandlar ulike fellesskap, der det gjerne er fleire mot ein, og det dannar seg eit fellesskap kring det å mobbe ein annan. Det er med på å legitimere handlinga, og er dermed også med på å gjere det vanskelegare å stå imot i frykt for å felle utanfor fellesskapet. Jenter i 8. klasse seier i den kvalitative undersøkinga til Jens Nærboe at dei er villige til å gå over lik for å kjenne tilhøyrse (Nærboe, 2011).

Elevundersøkinga 2018

Elevundersøkinga 2018 (Wendelborg, 2019) viser at talet på dei som opplever å bli utsett for mobbing minkar med alder. Unntaket er 9. trinn der dei som opplev å bli mobba aukar. Talet på dei som seier dei mobbar andre aukar i ungdomstrinnet og held seg stabilt ut vidaregåande skule. Figuren under synleggjer dette, og viser at det er små kjønnsforskjeller på talet på dei som opplev å bli utsett for mobbing. Det er om lag 35 prosent av elevane som utsett andre for mobbing som også sjølv blir utsett for mobbing.



(Wendelborg, Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19, 2019).

Vidare kan ein lese av rapporten at dei har blitt utsett for mobbing seier den indirekte mobbinga dominerer. 66,5 prosent seier dei har blitt kalla stygge ting og erta på ein sårande måte. 46,1 prosent seier dei har blitt heldt utanfor og baksnakka på skulen. 23,9 prosent seier dei har blitt slått, dytta eller heldt fast på skulen. Elevsvara viser at skulegarden og klasserommet er dei stadane med høgast førekomst av mobbing. Nærmare 60 prosent av dei elevane som seier dei har blitt utsett for mobbing svarer at det er elevar i klassa/gruppa som utsett dei for mobbing.

2.2.1 Klassestørrelse og skulestørrelse

Klassestørrelse og skulestørrelse har minimal betydning for talet på elevar som mobbar, eller vert utsett for mobbing seier Roland (2014). «Tankegangen er trolig at læreren har betre kontroll og kan påvirke miljøet sterkere når klassen er liten, eller at miljøet av seg selv blir bedre i små klasser» (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014, s. 30). Meir tid til å bli kjent med kvar elev vil ein naturleg nok få med færre elevar, og dersom det påverkar lærar-elev relasjonen samt at læraren klarer å utøve kontroll kan det saman gje mindre mobbing (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014). Roland påpeikar at det handlar ikkje om størrelse, men om profesjonalitet og kompetanse. Ein liten skule kan ha utfordringa i forhold til korleis dei tilsette skal vere ovanfor kvarandre i dei ulike rollene sine, både med elevar og føresette. Dårleg samarbeid mellom to tilsette kan få større konsekvens i ein liten skule enn i ein stor. På større skular vil ulempa kunne vere dårleg oversikt og samordning. Ein liten skule på bygda kan ha god kvalitet og lite mobbing, men vil likevel vere meir sårbar i tette samfunn. Roland & Galloway (2002) dokumenterer i sin undersøking at dei ikkje ser ein samanheng mellom størrelsen eller lokasjonen til skulen og mobbing. Det studien derimot viser er ein sterk relasjon mellom klasseleiing, den sosiale strukturen i klassa og mobbing. Klasseleiing påverkar mobbing direkte, og indirekte via effekten på dei sosiale strukturane i klassa. Studien til Garandau, Lee & Salmivalli (Inequality Matters: Classroom Status Hierarchy and Adolescents' Bullying, 2014) viser korleis ulikskap mellom elevane kan vere med å påvirke hierarkiet i klasserommet og mobbing mellom tenåringar. Funna deira viser at ei balansert maktbalanse i klasserommet kan verke forebyggande for mobbing. Det vil derfor vere viktig å rette merksemda mot kva som går føre seg mellom jamaldringane i klasserommet. Forskinga viser til at det vil vere høg risiko for mobbing i ei klasse der det er elevar med høg og lav status. «In our sample, both bullying and hierarchy were strongly associated with the number of students in the class ($r = -$

.19, $p < .001$ and $r = -.44$, $p < .001$, respectively), prompting us to add classroom size as a covariate» (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014, s. 1126). Studien viste at når klassestørrelsen auka, minka nivåa av mobbing og hierarki. Fordi elevar som ikkje kjenner at dei «passar inn» kan lettare finne ein å vere saman med i større klasser eller skular i motsetnad til skular der forholda er små. Den som utfører mobbinga er ofte ein god leiar, og kan i små klasser ha større makt enn i større klasser der den kollektive motstandskrafta kan vere større (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014).

2.3 KVA HANDLAR KLASSELEIING OM?

«Klasseledelse er en fellesbetegnelse for lærerens nødvendige ledelse av undervisningsforløpet i det sosiale fellesskapet i klassen» (Nordahl, 2012, s. 13). Nordahl skriv at klasseleiing handlar om å skape gode vilkår for både sosial og fagleg læring i skulen. Han viser til tre punkt ein kan nytte for å forstå og definere klasseleiing: Det fyrste er læraren si evne til å skape eit positivt klima eller klassemiljø, den andre er læraren si evne til å etablere og bevare arbeidsro og det tredje er læraren si evne til å motivere elevane til arbeidsinnsats (Nordahl, 2012, s. 13). Sjølv om det er eit asymmetrisk forhold mellom lærar og elev skal eleven oppleve relasjonen som støttande og positiv.

Ein skil mellom strategisk klasseleiing og situasjonsbestemt klasseleiing. Den strategiske klasseleiinga omhandlar planlegging og førebuing av alle sidene ved undervisninga. Læraren er tydeleg i kva han vil, korleis det skal gå føre seg, og tenker og igjennom ulike utfordringar som kan oppstå. Når læraren veit kvar han vil med undervisninga er det tydeleg kven som er leiaren. Ved å informere elevane om kva som skal skje gjer ein undervisninga føreseieleg og trygg for elevane. Nettopp fordi det kan skje noko i undervisninga som ikkje læraren hadde føresett vil den situasjonsbestemte klasseleiinga vere viktig. Den handlar om læraren sitt direkte møte med elevane i undervisninga og læraren si evne til raskt å gripe inn på ein god måte (Nordahl, 2012). Eit godt læringsmiljø vil motvirke bråk og uro, mobbing og krenkingar (Nordahl, 2012; Ertesvåg & Roland, 2015).

Klasseleiing handlar ikkje berre om å skape ro og orden i klasserommet, men og om dei verktøya læraren har for leiing og læring i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2014). Læraren

er leiaren i klasserommet, og skal vere med å gi retning til læreprosessane til elevane. Faget og det fagdidaktiske arbeidet i klasserommet er sentralt. «Samtidig er relasjonar som utvikles mellom lærere og elevar og elevene imellom, hjørnesteinen i god klasseleiing» (Helstad & Øiestad, 2014, s. 34). Helstad og Øiestad viser til to perspektiv innan klasseleiing, strukturperspektivet som er det dominerande perspektivet som handlar om ro og orden og kulturperspektivet som omhandlar læringsmiljøet, kommunikasjon og samspel i skulen. Kulturperspektivet er elevorientert og læraren er her ein lagleiar der ein bygg gode klassekulturar for trivsel og læring (Nordahl, 2012). Det relasjonelle og kommunikative arbeidet er hjørnesteinen i god klasseleiing for å skape ein klassekultur prega av tillit og tryggleik. Læraren treng strategiar for å lede, følgje opp og tilpasse læringsaktivitetane til enkeltelevane og gruppa (Helstad & Øiestad, 2014).

2.3.1 Meir tid til læring, mindre tid til uro

«Den autoritative lederen er også målrettet, men baserer seg på rasjonelle argumenter og omsorg for dem hun eller han leder. Dette bygger tillit, som er selve bærebjelken i maktbasen til den autoritative lederen» (Roland, *Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?*, 2014, s. 102). Roland forklarar at gjennom å ha fokus på fagleg læring vil ein kunne få gode sosiale verknader. Elevane vil gjennom meistring kjenne trivsel. Kjensle av tilhørsle i ei effektiv gruppe vil bidra til at elevane likar kvarandre og læraren. Brukar ein meir tid på læring er det mindre tid til negativ åtferd. Roland skriv vidare at fagleg fokus og organisering, støtte, grenser og delegering er viktige dugleikar i klasseleiing. Læraren må få fram at faga og emna er interessante. Organiseringa av undervisninga bør vere minst mogeleg tilfeldig. Oppstart av timen, evne til å samle fokus undervegs og ei tydeleg avslutning er viktig. Læraren er den som skal sørge for ei tydeleg avslutning på timen, etterklang av læraren sine ord vil kunne vere medverkande for klimaet i friminuttet (Roland, *Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?*, 2014). Avslutninga på timen kan vere eit godt tidspunkt å vise omtanke for elevane ved å seie at ein har hatt det fint saman, eller minne elevane på at ein ser fram til neste møte. I undervisninga vil det vere viktig å gi elevane merksemd og støtte generelt, men særleg dersom det er hendingar der elevane uttrykkjer sorg eller glede (Roland, *Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?*, 2014; Fallmyr, 2017). Saman med støtte og anerkjenning er det viktig å ha tydelege grenser. Det gjeld fagleg innsats og sosial åtferd, og eleven skal kjenne til kva som er forventa (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014; Roland, *Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?*, 2014). «Det er alltid betryggende å vite at

kritikken kommer fra en som bryr seg, og det kan eleven anta når forholdet til læreren er godt» (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014, s. 108). Når læreren har ei god plattform for leiing kan ein delegerer gradene av friheit for elevane. Fordi mobbing ofte skjer der dei vaksne ikkje er til stades vil den uformelle kontrollen frå andre unge kunne vere viktig.

2.3.2 Læraren må ha medvit om korleis ein leier elevgruppa

Det er læreren som må ha kontroll over eigen læringsstil og læringsmiljøet i klasserommet. Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli (2014) skriv at læreren må vere medviten om korleis ein leier elevgruppa og utformar rammene for læring. Dei trekk fram fire punkt, det fyrste er å vere føreseieleg. Elevane skal vite kva som er forventa av dei, kva forventningane betyr, og korleis dei skal innfri forventningane. Dette vil vere med på å skape tryggleik som vil ligge til grunn for samhandling med andre i aktivitetar. Det andre punktet er å vere konsekvent i tilbakemeldingane til eleven på ein venleg måte. Vidare skal ein kontrollere undervisningssituasjonane på ein positiv måte ved å anerkjenne dei som medverkar til undervisninga. Uromoment skal ikkje få hovudmerksemda i klasserommet, læreren skal gjennom god kontroll over egne kjensle og ein god beskjed til eleven gi eleven moglegheit til å innhente seg å delta i aktiviteten. «Når læreren i sitt arbeid bygger gode relasjonar mellom seg og elevane i undervisningsrommet, fremstår han som en stabil positiv modell der han formidler verdier, holdninger og kunnskap i dialog og samhandling med elevane» (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014, s. 147). Engasjementet og medverknaden til elevane vil fremjast i eit slikt miljø. «God og tydeleg klasse-og gruppeledelse setter «standarden» for utforming av et læringsmiljø som skal fremme god læring og forebygge problemer» (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014, s. 148).

2.3.3 Har elevkarakteristikk innverknad på lærar-elev relasjonen og klasseleiinga?

Jari-Erik Nurmi (2012) skriv i si metaanalyse om korleis elev karakteristikk påverkar lærar-elev relasjonen i klasserommet, men og korleis det påverkar klasseleiinga. «From the first moment they enter the classroom, students begin to make an impression on their teacher» (Nurmi, 2012, s. 179). Korleis læreren opplev eleven vil påverke korleis læreren oppfører seg ovanfor eleven. Vidare vil eleven eller elevgruppa sitt akademiske nivå vere med på å

bestemme korleis læraren legg opp undervisninga si. Negative kjensle som frustrasjon og sinne kan påverke læraren si meistringstru (self-efficacy). Læraren si psykiske helse er avgjerande for lærar-elev relasjonen då det vil påverke trua på egne ferdigheiter og kapasiteten til å ta vare på andre. Wubbels et.al (2015) skriv at elevar som utløyser desse kjenslene i læraren viser seg å få mindre positiv merksemd frå læraren og strengare opplærings strategiar. Faren kan her vere at ein kjem i ein negativ sirkel der ein forverrar lærar-elev påverknaden. Dette gjeld ikkje berre dei elevane som opptrer aggressivt, men og dei stille og beskjedne elevane. Nurmi (2012) påpeikar at både internaliserte og eksternaliserte vanskar i elevåtferd er sterkt knytt til høgare grad av konflikt og mindre nærleik i lærar-elev relasjonen. «Noen elever har veldig svake følelssignaler, og det krever stor sensitivitet for at de skal bli forstått. Andre har veldig sterke følelssignaler, og det krever mye tålmodighet» (Fallmyr, 2017, s. 19).

Læraren sin kunnskap om lærar-elev og elev-elev relasjonar, og kva faktorar som skapar desse relasjonane vil vere gunstig for å opprette positive relasjonar mellom lærar og elev av høg kvalitet (Wubbels, et al., 2015, s. 373). Kjenslekompetansen til læraren, også kalla emosjonell intelligens vil vere viktig fordi den grip inn i korleis læraren handterer egne kjensler og elevane sine kjensler (Fallmyr, 2017). Dersom ein lærar får negative kjensle ovanfor ein elev kan han kome i fare for å påføre eleven skade. Det kan vere i ein situasjon der læraren tolkar handlinga til eleven til å vere fiendtleg. Dersom læraren i eit slikt tilfelle handlar utan sjølvrefleksjon vil det vere eit problem. Det kan vere verbal utagering som små eller store krenkingar, urimelege krav, truslar eller mobbing. Ein lærar som unngår eleven og gir få tilbakemeldingar vil skape meir fiendskap. Den vaksne må skjønne kva som skjer og ta ansvar for situasjonen, og vere den modne vaksne (Fallmyr, 2017). Læraren må ta ansvar for ein trygg og god relasjon til elevane.

2.4 UNGDOMSTRINNET, EIN SOSIAL ARENA

Ungdomstida kan for mange vere ei utfordrande tid i livet. Ein skal venne seg til ein kropp i endring, det handlar om identitetsskaping og kanskje også vennskap i endring. Ungdomstida har slik sett ein eigenart. Å vere ungdom er overgangen frå barn til vaksen. Ungdommen må lære seg å vere ungdom, med dei sosiale kodane det inneber. Det handlar om

identitetsutvikling i ei fase i livet der ein skal prøve ut og finne ut kven ein er. Identitet handlar om opplevinga av eigen plass i ein større sosial samanheng. Det inkluderer både opplevinga av å ha eit sjølv, sjølvbiletet, sjølvtilitt, sjølvoppfatning og samfunnet (Tetzchner, 2016; Lyng, 2004). Det er i møte med andre vi lærer oss sjølv å kjenne. Sosiale roller blir brukt for å forklare kvifor vi oppfører oss som vi gjer i ulike situasjonar. Dei ulike rollene er ikkje alltid sjølvvalte, det kan vere roller eller grupper andre meiner ein høyrer «heime» i, eller som ein sjølv identifiserer seg med. Det kan og vere slik at ungdommane føler dei blir pressa inn i ei gruppe, eller trur dei blir pressa inn i ei gruppe. Sosial aksept er sentralt i ungdomens liv, og frykta for å hamne utanfor er reell. Tetzchner (2016) påpeikar at konformitet alltid er relativt til ei referansegruppe, og seier det betyr at eit individ tek over haldningar og åtferd til andre menneske. Konformitet kan vere på grunn av press frå andre, eller antatt press. Vidare skriv Tetzchner (2016, s. 693) at det ikkje betyr at ein fullstendig underkastar seg ei gruppe, ungdom søker seg mot grupper dei aksepterer haldningane til og som igjen aksepterer dei. «Ungdommer er derfor spesielt sårbare for avvising fra jevnaldrende og ofte bekymret for relasjonene med kameratene, noe som nettopp gjenspeiler seg i stor grad av konformitet med likesinnede jevnaldrende» (Tetzchner, 2016, s. 694).

2.4.1 Formelle forventingar til elevrolla

Skulereglement og klassereglar uttrykkjer formelle forventningar til elevrolla. «Tanken er at de det gjelder, bør lage reglene for at de skal etterleve dem» (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014, s. 119). Dersom kvar klasse utformar egne reglar vil ein ikkje oppnå felles reglar for heile skulen. Roland skriv at ein måte å løyse det på kan vere ein prosess der elevar og føresette framlegg forslag og rektor tek avgjersla. Roland poengterer at reglane må vere synlege, og rektor og dei tilsette må følgje opp. Når elevane ikkje følgjer med i timen eller respekterer lærar og medelevar snakkar ein om uoffisielle elevroller. Å utfordre dei offisielle reglane kan vere eit signal om kven ein er, eller kven ein ikkje vil vere. Kva eleven gjer i klasserommet kan dermed vere eit symbol på elevens identitet, eleven sender tydelege signal til medelever og lærar om kven han/ho er. «I ungdomsskolens sosiale landskap fungerer elevtypene som vesentlige referanser, både når elevene viser fram hvem de selv er og når de gjør seg opp meninger om hva slags typer medelevene er» (Lyng, 2004, s. 38). Dei vaksne og jamaldringar vil gjennom sine forventningar til ungdommen som gruppe eller individ fremje definerte veremåtar (Tetzchner, 2016). Elevtypane får dermed betydning for korleis ein oppfattar og ikkje minst korleis ein opptrer i skulekvardagen sitt sosiale drama.

Elevtypene er med på å bestemme kven som er ven med kven, og kva haldningar dei ulike typene har til kvarande. Lærarar blir og definert som ulike typar av elevane, og kan oppleve å få lettare kontakt med ulike elevtypar. Læraren må dermed ha ulik tilnærming i sitt relasjonsarbeid til ulike elevar. Klasseleiing og å oppretthalde regler er viktig for å signalisere at det ikkje er rom for uro i timen (Lyng 2004, Roland 2014). Gjennom ei slik klasseleiing vil det bli mindre rom for dei uformelle elevtypene (Lyng, 2004, s. 185).

2.4.2 Skulen – ein sosial arena ikkje berre i friminutta!

Thomas Nordahl (2000) skriv om *Ungdomsskolen i et elevperspektiv*. Eleven er aktør og deltakar i skulesamfunnet, og skulen fungerer som ein sosial arena. Det kjem fram at den sosiale kompetansen knytt opp til jamaldringar er viktigast for elevane på ungdomstrinnet. Elevane ser på skulen som ein sosial arena ikkje berre i friminutta, men også i klasserommet. Den kommunikative kompetansen til elevane er sentral då det stadig er ein kamp om verdsette sosiale aktivitetar og danning av nye sosiale verdsette aktivitetar. Det kan variere kva aktivitetar som er verdsett, det kan vere ein kultur der det å gjere det bra på skulen er innafor, eller nettopp det å vere flink fagleg er det som gjer at du fell utanfor. «Lærerne ser ikke ut til å erkjenne den betydningen jevnaldrende har for elevene i ungdomsskolen. Her er det tilpasning til skolen og voksenverdenens krav og forventninger som verdsettes» (Nordahl, *Ungdomsskolen i et elevperspektiv*, 2000, s. 49). Peder Haug (2000) argumenterer for at lærarane må vere fagleg kunnige og meistre læringsarbeidet. På ungdomstrinnet seier han det er særleg viktig at lærarane meistrar dei psykologiske, sosiale og pedagogiske utfordringane ungdommane kan ha. Fordi elevane er i ferd med å bli vaksne krev det innsikt i andre områder enn kva ein 6-åring og 9-åring krev.

2.4.3 Emosjonell og instrumentell støtte

Thuen & Bru (2000) skriv at undersøkinga deira viser ein klar forskjell på elevane si oppfatning av emosjonell støtte frå læraren. Med emosjonell støtte er det her meint ros og tilbakemelding på fagleg område, men og omsorg utover det faglege. På ungdomstrinnet er ein tredjedel av elevane fornøgde med læraren si emosjonelle støtte, medan det på barnetrinnet er 60 prosent som er fornøgde. Det kjem fram at fag og omsorg er to sider av same sak fordi vi må bli kjent med elevane for å hjelpe dei fagleg dersom ein skal bygge på elevane sine interesser og sterke sider. Frederici & Skaalvik (2013) skriv at når elevane si

kjensle av tilhøyrsløse i skulemiljøet og oppleving av støtte frå læraren synk i takt med alder bør det vekke uro. Med alderen kan klassestørrelse og talet på lærarar auke. Ungdomen får fleire i sin sosiale krets, vanskelegare fagstoff og eleven får ei meir realistisk vurdering av eigne dugleikar. Totalt vil det kunne vere med på å gjere eleven meir usikker på seg sjølv, og behovet for emosjonell og instrumentell støtte vil tenkast auke. Innanfor sosial støtte skil ein mellom emosjonell og instrumentell støtte, instrumentell støtte er korleis elevane opplev å få råd og rettleiing i skularbeidet. Emosjonell støtte handlar her om i kva grad eleven opplev å bli oppmuntra, verdsett, akseptert og respektert av læraren, samt at dei kjenner seg trygge saman med dei. Kvaliteten på lærar-elev relasjonen kan få stor betydning for læringsutbyttet og den heilskaplege opplevinga av skulen for eleven. «Teoretisk er det sannsynlig at opplevelse av lærerne som emosjonelt og instrumentelt støttende fører til at elevene føler tilhørighet til lærerne og til skoleklassen. Elevenes følelse av tilhørighet kan dermed sies å være en konsekvens av sosial støtte» (Frederici & Skaalvik, 2013, s. 59).

2.5 RELASJON LÆRAR-ELEV

Relasjonen mellom lærar og elev er temaet i heftet *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen* (Linder, 2012). Vi deltek i fleire ulike relasjonar på ein dag, i heimen, i det offentlege rom, på butikken, og på skulen. Eleven blir møtt av ein profesjonell på skulen, og elevens relasjon til den profesjonelle er avgjerande for opplevinga av å høyre til. Ein relasjon blir definert slik: «En relasjon betegner et innbyrdes forhold når barnet har utviklet en fornemmelse av den andre som et selvstendig vesen, som eksisterer utenfor og atskilt fra barnet selv og som er en del av en felles virkelighet» (Hart & Schwartz, 2008, s. 263)

Relasjonen i det pedagogiske møtet skal vere anerkjennande, ikkje kjærleg som i den private relasjonen. «Anerkjennelse betyr bekræftelse. Å gi bekræftelse til den andres opplevelse av verden» (Linder, 2012, s. 35). Indikatorar på ein positiv relasjon er å kjenne seg respektert og få støtte i sine initiativ. Å bli vist interesse, få ros og bli motivert, samt å få utvist toleranse og å bli vist forståing. Felles for alle desse er tillit. Tillit er ikkje noko ein kan krevje, men noko ein får. Linder skriv at for at ein skal opparbeide seg tillit må eleven kjenne at han/ho kan snakke med den profesjonelle, og at den profesjonelle er til å stole på. Det inneber å overhalde felles avtalar og opptre forutsigbart (Linder, 2012).

2.5.1 Relasjonsbygging

Fallmyr (2017) skriv at «Relasjonsbygging handler om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig» (Fallmyr, 2017, s. 35). Vidare viser han til ni relasjonsdugleikar pedagogen treng for å skape eit trygt og godt skulemiljø. Læraren må vere påliteleg og tydeleg. Åtferda til læraren må vere *forutsigbar*, og han må vere *open og innvolverande* gjennom å ta imot ris, ros og innspel. Læraren må vere *anerkjennande* gjennom å vise interesse for eleven, anerkjenning er djupare enn ros, og femner om kjernen i elevens identitet. Vidare må læraren ha *humoristisk sans og evne til å skape positive kjensle*. Når konflikt oppstår må læraren vere *konflikthandterande* ved å ha kontroll over eigne kjensle og undersøke utan å unngå eller køyre over. Gjennom å vere *kjenslehandterande* viser læraren at han tolererer og forstår kjensle, også dei vanskelege. Det siste punktet er *empati* og krev at læraren kjenner elevens indre verden og referanserammer. Relasjonsbygging kan ta tid, og blir delt det inn i tre fasar (Fallmyr, 2017, ss. 38-39).

Relasjonsbygging i tre fasar

Den fyrste fasen er relasjonsetablering, det handlar om å raskt skape tryggleik og tillit ved å synleggjere og leve utifrå dei ni ovanfor nemnde punkta. Ein skal vise venleik og signalisere at ei ønsker å vere saman med elevane, be om informasjon om eleven si interesse og styrker. Ved å stille spørsmål om kva eleven liker og ikkje liker kan dei oppleve læraren som interessert. Ein skaper tryggleik ved å opne opp for at det er viktig å stille spørsmål om ein ikkje forstår. Tydelege rammer og forventningar for å gjere det føreseieleg er viktig. Den andre fasen er relasjonsvedlikehaldsfasen som handlar om å bruke dei ni prinsippa for å arbeide med misforståingar og konflikthandlingar som dukkar opp. Her handlar det om å følgje med på brot i relasjonar. Dei vanlegaste teikna er sinne, skam og avmakt, og kan vise seg i angrep eller tilbaketrekking. Konflikthandtering og kjensleguiding er viktige reiskap for å vedlikehalde relasjonar. Den tredje fasen er relasjonsreparasjonsfasen. Den krev ofte at ein må gå attende til tidlegare hendingar for å bygge opp relasjonen som er svekka eller øydelagt. Fallmyr viser til ulike typar kjensleutforsking som kan vere verktøy for reparasjonsfasa.

Er relasjonen grei, god eller utviklande?

Vidare skil Fallmyr mellom ein grei relasjon, god relasjon og utviklande relasjon. Den greie relasjonen er ikkje direkte øydeleggjande, men manglar emosjonell støtte og anerkjenning.

Ein god relasjon er prega av tydelege forventningar, openheit og ros. Eleven blir anerkjent for ønska åtferd, men kan kjenne seg usikker på om læraren vil forstå og anerkjenne dei sidene ved eleven som er meir krevjande. Av dei ni punkta manglar den gode relasjonen *konflikthandtering, kjenslehandtering og empati*. Den utviklande relasjonen har alle dei ni relasjonsdugleikane. Læraren ser her eleven innanfrå, og eleven kjenner seg trygg på at læraren vil handtere konfliktsituasjonar utan å ekskludere eleven sine kjensler. Relasjonskompetanse kan seiast å vere bærebjelken for fagleg og sosial utvikling hjå elevane. Kvaliteten på relasjonen heng saman med eleven sin motivasjon og læringsresultat, korleis eleven blir oppfatta av andre elevar, utvikling av psykiske vanskar og utvikling av åtferdsvanskar (Fallmyr, 2017, s. 45).

2.5.2 Læraren må ha lav terskel for å bry seg

I studien *School children's experience of being bullied – and how they envisage their dream day* (Gravdal Kvarme, Helseth, Sæteren, & Natvig, 2010) er lav terskel for å bry seg saman med lærarens evne til å stoppe mobbinga, bli sett og tatt på alvor nokre av funna. Dersom elevane ikkje blir trudd når dei fortel kan det lede til at dei sluttar å fortelje, og dermed kjenner seg einsame. Informantane skildra draumedagen sin på skulen som «Their dream day was when they felt respected, had good feelings and felt safe» (Gravdal Kvarme, Helseth, Sæteren, & Natvig, 2010, s. 796). Jentene og gutane var einige i at gode kjensle, venner og det å kjenne seg inkludert var viktig. Gutane hadde fokus på å ha kjekke ting å gjere saman i friminutta, medan jentene snakka mest om vennskap og emosjonelle kjensle, samt at læraren skulle bry seg om dei. Å bli anerkjent, sett i kvardagen og trudd når dei sa i frå om mobbinga var viktig.

2.5.3 Er det ein samanheng mellom eleven sitt syn på skulen og lærar-elev relasjonen?

Thomas Nordahl (En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv, 2000, s. 210) skriv at det er ein positiv samanheng mellom kva syn eleven har på skulen og eleven si åtferd og prestasjonar. I undersøkinga ser ein at elevane tenkjer skulen er viktig i forhold til å lære, men at dei kjedar seg i undervisninga. Elevane trivast sosialt i skulen sjølv om dei kjedar seg i timen. Vidare skriv Nordahl at ein kan dele skulen inn i ein strukturert del som er styrt av lærarane gjennom

undervisninga, forventningar og krav som blir stilt ovanfor elevane. Den andre delen er den ustrukturerte delen som er knytt til situasjonar og relasjonar som fortel korleis elevane har det i forhold til kvarandre i timen og friminutta. I denne undersøkinga er det ein moderat samanheng mellom å oppleve undervisningssituasjonen positivt og samstundes trivast sosialt med medelevar. Det er og signifikante samanhengar mellom lærar-elev relasjonen og eleven sitt syn på skulen. Nordahl skriv at ein god lærar-elev relasjon inneber at læraren bryr seg om eleven, liker eleven, ser han og har tid til han. Det kan lede til at eleven kjenner seg betydingsfull og opplev ein gjensidig tillit til læraren. Relasjonen mellom elevane viser at skulen er ein sosial arena. Klasserommet blir og ein del av den arenaen. For å etablere og vedlikehalde relasjonane treng vi saman med relasjonskompetanse, sosial kompetanse. «Begrepet sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger» (Nordahl, 2000, s. 248). Eleven trer inn og ut av rolla som elev og ven i løpet av ein skuledag. Evne til å sette seg inn i andre sine situasjonar og kjensle er sentralt. Det handlar om å kunne styre egne impulsar for å ta omsyn til andre. Empati, sjølvkontroll og sjølvhevdning i form av å vere trygg på seg sjølv i sosiale settingar, å ha ei god sjølvoppfatning og tillit til egne evner slik at ein vågar å ta plass. God sosial kompetanse inneber at ein kan endre åtferd i ulike situasjonar. Elevane kan her oppleve at det ikkje er samsvar mellom dei sosiale forventningane medelevarane og lærarane har til dei. Dette kan ein sjå i samanheng med elevtypar og konformitet i tidlegare avsnitt om *Ungdomstrinnet, ein sosial arena* (Lyng, 2004; Tetzchner, 2016).

2.6 STRATEGIAR I ARBEIDET MED DET PSYKOSOSIALE MILJØET

Eriksen & Lyng (2015) skriv i sin rapport at tre strategiar går igjen på tvers av skulane som har delteke i undersøkinga som tek føre seg skulane sitt arbeid med det psykososiale miljøet: Den fyrste er åtferdsregulering som omhandlar å regulere elevane til å opptre på måtar som fremjar eit godt skulemiljø og læring. I klasserommet er det gjennom klasseleiing, der grenser og kontroll skal utførast med varme og omsorg. Tydeleg regi og struktur på innhald og form i undervisninga der ein har tydeleg markering av oppstarten på timen, og læraren viser mål og plan for timen. Variasjon i arbeidsformer og god leiing av kva som skal skje når blir trekt fram saman med oppsummering og avslutting av timen. Læraren skal markere at han/ho tek plass gjennom felles helsing, samle fokuset til elevane i fellesøktar og i overgangar mellom ulike aktivitetar. Læraren skal gi positiv forsterkning, anerkjenning og støtte både i sosial og

fagleg meistring. Korleis læraren handhevar klassereglane og reglane på skulen er og viktig. Det skal utførast med omsorg, ikkje autoritetsstrategiar der læraren er ute etter å gje eleven ein lærepenge, krenke eller håne han/ho. Åtferdsregulering i friminutta med styrking og spesialisering av inspeksjon. Høg vaksentettheit i små og store friminutt blir trekt fram som viktig førebyggjande arbeid. Utfordringa vil vere når elevane går til og frå aktivitetar, det er ikkje mogeleg å ha vaksne til stades heile tida.

Det andre punktet er relasjonsarbeid mellom lærar-elev og skule-heim. Eit positivt elevsyn og meir fokus på å forsterke positiv åtferd enn å sanksjonere negativ åtferd er i sentrum.

Lærarane tek ansvar for relasjonen og prioriterer relasjonsarbeid, og har ei leiing som følgjer opp lærarane sitt relasjonsarbeid. Prioritering av relasjonen er viktig, det handlar om å vere «tett på» elevane. Læraren skal vere tilgjengeleg, og aktivt oppsøke elevane i formelle og uformelle situasjonar. Relasjonsarbeidet mellom skule-heim blir omtalt som sentralt for å førebygge, avdekke og handtere mobbesaker. Dei føresette må få informasjon om bli medviten deira viktige rolle i arbeidet mot mobbing. Gjennom å danne nettverk mellom føresette blir dei kjent med kvarandre og kvarandre sine barn, på den måten kan det bli enklare for dei føresette å ta kontakt seg i mellom dersom det er konflikhtar.

Den tredje strategien er sosiale aktivitetar. Rapporten trekk fram fire typar aktivitetar: introduksjonsopplegg ved skulestart, det kan vere besøksordningar før skulestart for å redusere angsten for det ukjende som skal møte elevane, og fadderordningar der dei eldre skal «passe på» dei yngre. Vidare er aktivitetar i friminutta viktig for å førebygge konflikhtar, krenkingar og mobbing. Då har elevane noko å gjere å unngår lediggang. Aktivitetar vil og kunne ha ein inkluderande verknad, elevkantine, spelerom eller fritidsklubb kan vere friminuttsaktivitetar. Dei store aktivitetane som skuleball, idrettsdagar og arrangement med sosiale og miljøbyggjande føremål er og ein del av det tredje punktet. Desse aktivitetane kan gå over tid å har som mål å skape fellesskap. Korleis ein plasserer elevane i klasserommet og korleis ein organiserer samarbeidsgrupper er sentralt for tilrettelegging av vennsksrelasjonar. Rettleiing og individuell støtte i å etablere relasjonar til medelevar, og organisering av grupper på tvers av klasser i friminuttsaktivitetar kan vere tiltak.

Læraren si vurdering av situasjonen er avgjerande for kva som blir gjort

I rapporten kjem det og fram at dei mindre synlege formane for mobbing har auka medan dei meir synlege har minska. Det opplevast utfordrande for skulane, det er det dei kallar «blinde flekkar» altså vanskelege å få auge på, og «harde nøtter» å knekke. Fordi lærarane opplev kjønntypiske utfordringar ulikt kan dei kome i skade for å oversjå fenomen. Relasjonell aggresjon omtalt som «jentegreier», det er skjult relasjonell aggresjon som baksnakking, utestenging, «blikking» og «bitching». Når læraren får kjennskap til det kjem det fram at det blir tatt tak i tidleg for at situasjonen ikkje skal auke. Liknande situasjonar hjå gutane blir enda meir skjult fordi gutane ikkje seier ifrå til lærarane at andre baksnakkar og stenger kvarandre ute. Lærarane kan og oppfatte negative kommentarar og knuffing som «gutegreier» eller tøff gutesjargong. Læraren si vurdering av situasjonen er avgjerande for kva som blir gjort. Er oppfattinga av eleven at eleven er sart som type kan ein underminere eleven si oppfatting av krenking.

«Kampen mot mobbing starter egentlig i det små før noen blir mobbet» skriv forskerane Ingunn Marie Eriksen ved NOVA og Selma Therese Lyng ved AFI (Eriksen & Lyng, 2017). Dei trekk og her fram viktigheita av god klasseleing, gode relasjonar mellom elevane i klassa, vaksne som er synlege i friminutta, og at elevane har noko å gjere i friminutta som gode tiltak. Gjennom vaktordningar eller tilsyn i friminutta kan dei vaksne vere proaktive, og dermed vere i forkant av hendingar ved å få mogelegheit til å rettleie elevane. Dei vaksne må vere til stade for å fange opp behova til elevane og for å få informasjon om kva dei gjer, kven dei er saman med og kvar dei er. Dette må gjerast utan å forstyrre elevane sine initiativ og aktivitetar. Tilsyn med elevane vil kunne gje nyttig informasjon om kva som påverkar og opprettheld hendingar og samhandlingsmønster (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørлие, 2014). For at ein skal kunne gå i gang med mobbingsfokusert førebygging må læraren ha nødvendig truverd hjå elevane. Tove Flack (2017) trekk fram lærarane sin observasjonskompetanse som sentral for å kunne fange opp kva som skjer i konteksten rundt eleven. Den vaksne sin kompetanse er avgjerande for kva som blir gjort.

2.7 FØREBYGGING OG AVDEKKING AV SKJULT MOBING

Tove Flack (2010) skriv om førebygging og avdekking av skjult mobbing i *Innblikk*. Det er eit sosial analytisk verktøy for å førebygge og avdekke skjult mobbing. Tittelen *Innblikk* seier noko om kva som skal til for å både avdekke og førebygge mobbing, det handlar om å få innsyn eller kunnskap om noko. Flack (2010) skriv at den skjulte mobbinga kan vise seg gjennom kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt. Verbalt kan ein fange opp toneleie, ironi, eller innhaldet i det som blir sagt. Den non-verbale kommunikasjonen kan vere meir utfordrande å få fanga opp så det kan vere blikk, elevar som ignorerer og sluttar å kommunisere med utvalde medelevar. Å gøyme bøker eller personlege eigendelar, og å fysisk trekke pulten eller stolen vekk frå medeleven er og døme på non-verbal kommunikasjon. Observasjon må gjerast over tid for å fange opp og følgje med. På førehand må ein ha avklart kva ein skal sjå etter, og kva ein skal gjere med den informasjonen ein innhentar. Å ta tak i dei små kommentarane ein høyrer straks vil vere viktig, då dei kan vere svært øydeleggjande for eleven. Det handlar her om å sjå relasjonane mellom elevane. Flack understrekar (2010, s. 27) at elevar som har nokon å vere saman med i friminutta framleis kan vere mobba. Difor er det ikkje nok å berre observere i friminutta fordi ein ikkje alltid kjem tett nok innpå elevane. Det gjeld særleg dei eldre elevane som er særleg sensitive for vaksne som følgjer med. Elevsamtalen blir då trekt fram som ei god mogelegheit til å få innblikk. Den enkelte elev si oppfatning kan kome fram, ein kan få oversikt over hierarki, popularitet og vennekulturen. Her blir relasjonen mellom lærar og elev heilt sentral seier Flack. Det handlar då om å skape tryggleik og tillit for å nå målet om at eleven skal fortelje. Boka har malar med spørsmål ein kan stille eleven for å få innblikk, og metoden kan likne på eit semi-strukturert intervju.

Observasjonskompetanse

Observasjonskompetansen til læraren er sentral for kva slags tiltak som blir satt i verk (Flack, 2017). Vurderingane dei tilsette gjer får store konsekvensar for barna. Dei tilsette må få opplæring i observasjonskompetanse slik at dei ikkje berre ser kva elevane gjer, men ser det i lys av konteksten. Dei tilsette må vere medvitne om korleis dei tolkar situasjonane, og dei må ha evne til å skilje mellom det dei tenkjer skjer og det som faktisk skjer.

2.7.1 Attribusjon

Attribusjon kan definerast som ei vurdering av årsaka til ei hending. Ein skil mellom indre og ytre attribusjon der indre attribusjon er når ein antek at årsaka til hendinga er å finne i ein sjølv, og ytre attribusjon er når ein antek årsaka ligg i forhold utanfor ein sjølv. (Lillemyr, 2016) (Tetzchner, 2016). «Attribusjon er da selve det å tilskrive andres atferd mening og årsak, eller intensjon og motiv» (Lillemyr, 2016, s. 99). Det handler om å finne årsaka til det som har hendt, og omgrepet blir ofte nytta når vi bedømmer oss sjølve eller andre basert på eigen observasjon av åtferda. Lillemyr skriv at det er eit omfattande omgrep som har stått sentralt i sosialpsykologisk forskning. Omgrepet kan seiast å inngå i den overordna termen sosial persepsjon. I skulesamanheng ser ein at både lærarar og elevar gjer attribusjonar av seg sjølv og andre.

2.8 MOBBINGSFOKUSERT FOREBYGGING I TO LEDD

For at ein skal kunne gå i gang med mobbingsfokusert førebygging må læraren ha nødvendig truverd hjå elevane. Roland anbefalar mobbingsfokusert førebygging i to ledd (2014, ss. 112-113). Det fyrste leddet er god klasseleiing, det andre leddet omhandlar kognitive og sosiale treningsprogram. Kognitiv terapi og teori meiner at tanken styrer handlinga. Dei som har lett for å tru at andre har negative motiv kan ha lav terskel for å bli sinte. Tankemønstera våre fortel oss kva som er rett og gale, og korleis vi tolkar andre vil vere med på å påverke vår eigen åtferd. Kognitiv trening tek sikte på å omarbeide slike oppfatningar av motiv og andre tankemønster. Den sosiale treninga rettar seg meir direkte mot åtferda. Terapien kan rette seg mot basiskompetanse eller delferdigheiter. I skulen kan ein nytte seg av litteratur, film, drama, rollespel og oppgåve skriving som forebyggande tiltak. Roland skriv at metodane kan nyttast kvar for seg, og at det bør vere ein kombinasjon av grundig tilarbeiding av og til, og korte regelmessige samtalar kvar veke. Vidare skriv han at eit fokus på fagleg læring gir gode sosiale verknadar fordi elevane opplev meistring som gir trivsel. Nyttar ein mykje tid på fagleg arbeid er der mindre rom for negativ åtferd. Roland poengterer at dette ikkje betyr at fagleg fokus er det einaste som tel.

2.9 IMPLEMENTERING

Ertesvåg & Kjøbli (2016) skriv om implementering som bindeleddet mellom forskning og praksis. Det omhandlar *kva* som skal gjerast og *korleis* det skal gjennomførast. Det vert trekt fram at implementering ikkje er ein mekanisk prosess, men noko som tek tid, kapasitet og endringsberedskap for å bli vellukka. Implementering skjer ikkje straks, og er ein prosess over fleire år, nokre skriv to til fire år og andre to til fem år (Domitrovich, et al., 2008; Fixen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009).

I dag er implementeringsprosessen delt inn i fire steg

Fixen et al. (2009, s. 533) viser til seks steg i implementeringa som ikkje er lineære, men som påverkar kvarandre: *exploration*, *installation*, *initial implementation*, *full implementation*, *innovation* og *sustainability*. Dei som driv med implementeringa kan bevege seg mellom desse stega alt etter kva som er med å påverke implementeringa. Utsiftingar i organisasjonen kan vere noko som gjer at ein må gå nokre steg attende. Dei seks punkta har seinare blitt omarbeidd til fire punkt: *exploration*, *installation*, *initial implementation* og *full implementation* (Bertram, Blase, & Fixen, 2015). (Bertram, Blase, & Fixen, 2015, ss. 479-481) *Exploration* handlar om at organisasjonen skal undersøke om det er likskap mellom kjerneelementa, aktivitetane og fasane i implementeringa i forhold til målgruppa og organisasjonen sine ressursar. God innsikt i eigen organisasjon og målgruppe vil her vere med på å avgjere om ein skal gå vidare med implementeringa eller ikkje. Her vil ein og avdekke mogelege barrierar som må endrast for å kunne gjennomføre implementeringa. Ein skal ta omsyn til utfallet til målgruppa og implementeringa. Ved høg gjengiving av programmet er det større sannsyn for godt resultat for målgruppa. Steg to er *Installation*, nøkkeloppgåver må gjennomførast før ein vil oppleve endring i praksis. Målet med implementering er at dei som gjennomfører implementeringa skal gjere det med høg kvalitet. For å oppnå det må ein nytte eit rammeverk av kjerne element for implementering, også kalla drivarar.

Kompetanseutvikling, organisasjonsstøtte og leiing dannar rammeverket og vil bli utdjupa seinare. Kompetanseutvikling og organisasjonsstøtte drivarane er naudsynte for høg kvalitet av implementeringa. Steg tre er *Initial implementation*, det handlar om å danne ny forståing og praksis. Det er det steget der ein vil møte både høge forventningar, utfordringar og frustrasjon. Frykt for endring og investering i dagens tilstand, endring i roller og ansvar kan skape frustrasjon og påverke implementeringa negativt. Sjølv om det er eit godt engasjement i

dei førre stega kan dette steget opplevast meir utfordrande for utøvarane. Ei stødig leing som normaliserer endringane, og legg til rette for trening, kursing og gjev utøvarane støtte er viktig for framgang i implementeringa. *Full implementation* er det siste steget og oppstår når dei fleste utøvarane på dagleg basis gjennomfører intervensjonen med høg gjengiving. Drivarane er installert og lett tilgjengelege i organisasjonen og fungerer som støtte til gjengivinga og blir jamleg følgt opp for forbetring.

Implementerings drivarar

Implementerings drivarane etablerer kapasiteten for å gjennomføre endring i praksis, for å gjennomføre eit program, og endringar på systemnivå for å forbetre målgruppa sitt resultat (Bertram, Blase, & Fixen, 2015, s. 481). Kompetanseutvikling drivaren skal utvikle og forbetre kompetanse og tillit gjennom opplæring og rettleing til dei som utøvar implementeringa (Bertram, Blase, & Fixen, 2015; Fixen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009). Utval av tilsette som skal delta i implementeringa er sentralt for gjennomføringa. Det vil bli påverka av organisasjonen sin økonomi, og korleis dei gjennomfører utvalet. Trening og kursing i dei ulike stega av implementeringa vil vere med på å gje ei felles plattform for korleis ein skal gjennomføre implementeringa. Dei tilsette må få rettleiing gjennom trening, observasjon og tilbakemelding for å øve opp dugleikar knytt til intervensjonen. Dette er særleg viktig under *initial implementation* då det som nemnt er det mest utfordrande steget. Innsatsvurdering er og ein viktig del av denne drivaren då det vil gje utøvararen tilbakemelding. Det vil og gi fruktbar tilbakemelding på gjennomføring av intervensjonen for den som har ansvar for implementeringa.

Leiarskap er den andre drivaren. Eit teknisk leiarskap er naudsynt når høva kan karakteriserast med stor sikkerheit og det er einigheit om kva som er årsaka til utfordringa, og kva som er retninga for endring. Ein meir adaptiv leiarskap er nødvendig når det er mindre sikkerheit rundt årsaka til utfordringa og korleis ein skal løyse det. Denne drivaren har det overordna ansvaret for å tilpasse intervensjonen til skulens behov og kultur (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014).

Organisasjonsdrivaren gjev støtte til ei effektiv, målretta og heilskapleg plattform som legg tilrette for å oppnå praksisendring (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014; Bertram, Blase, & Fixen, 2015; Fixen, Blase, Naom, & Wallace, 2009). Administratorane må vere proaktive, vise støtte til prosessen, organisere dei tilsette, samt ha fokus på ønska resultat av implementeringa.

Sjølv om det ikkje vert nytta eit evidensbasert program vil organisasjonen ha nytte av å definere kven som skal vere engasjert i kva «nøkkelaktivitet» og kva fase. Nøkkelelementa, aktivitetane og dei ulike fasane av praksisen som skal gjennomførast er viktig å få oversikt over og definert og delegert for best mogeleg implementering. Når implementeringsteam og formidlarar av intervensjonen arbeidar effektivt kan ein identifisere *kvar* dei er i implementeringsstega, og *kva* dei gjer (kjerne elementa). Korleis ein skal integrere vitenskapen med høg kvalitet i det daglege virket til utøvarane er utfordringa, det blir kalla implementeringskvalitet (Fixen, Blase, Naom, & Wallace, 2009).

2.9.1 Implementeringskvalitet

«Implementation quality is the discrepancy between what is planned and what is actually delivered when an intervention is conducted...» (Domitrovich, et al., 2008). Kvaliteten på intervensjonen er viktig når ein skal måle utbyttet. Domitrovich et al. (2008) skriv at tiltaket og støttesystemet til tiltaket er viktig for implementeringskvaliteten. Godt utvikla tiltak har fleire kjerneelement knytt til teorien bak tiltaket. Dersom ein utelukkar eller utfører kjerneelementa dårleg vil det påverke implementeringskvaliteten. Tid er også sentralt for kvaliteten, kor ofte og kor grundig det vert arbeid med tiltaket. Det tek to til fem år å oppnå implementeringskvalitet i tiltak retta mot system. På skulenivå er det sentralt korleis tiltaket passer til skulen sin politikk og praksis for å oppnå implementeringskvalitet. Lærarane sitt engasjement, medbestemming og ikkje minst kompetanse knytt til innhaldet i tiltaket er sentralt. Det handlar om rett kunnskap på rett stad. Ei leiing som støttar og deltek er avgjerande. «Implementing intervention involving the whole school implies complex processes involving students, staff, and parents. There is a reason to assume that to implement such complex interventions effectively, a well-functioning school culture is required» (Ertesvåg & Roland, 2015, s. 195).

Skulen sin kultur vil påverke implementeringskvaliteten

Skulen sin kultur omhandlar korleis ting vert gjort på skulen, det er normer, verdiar og delte oppfatningar. Skulen si leiing og korleis samarbeid vert organisert er kjernen i skulen sin kultur. Mange forebyggande tiltak er retta mot klasserommet fordi det der handlar om tilhøyrslø, samarbeid, gjensidig respekt og relasjonar mellom elev-elev og elev-lærer. Eit klasse miljø prega av uro vil påverke tiltaket negativt. Haldningane dei tilsette har til tiltaket vil vere med å påverke korleis dei deltek og utfører tiltaket. Kollektiv meistringstru (self-efficacy) er positivt for kvaliteten og uthaldheita. Dersom dei tilsette ikkje kjenner eigarskap til eit tiltak kan konsekvensen bli at dei utelet kjerneelement i tiltaket som vil påverke kvaliteten.

Kva er det som gjer at idear slår igjennom på skulefeltet?

Siw Skrøvset (2014) skriv om kva som gjer at idear slår igjennom på skulefeltet og kva som gjer at dei forsvinn igjen. Idear som når langt vil vere dei som blir positivt assosierte med organisasjonar eller anerkjente individ. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har ein slik status i skulefeltet. Ideen må kunne fungere i store skuler i by og mindre skular i distrikta, den må og fungere på ulike klassetrinn og i ulike fag. «Den bør altså være utformet på en måte som gjør at den kan sies å løse flere problemer samtidig, og den må gi frihet til lokal tilpasning» (Skrøvset, 2014, s. 337). Ideen blir lettare spreidd dersom den blir framstilt som eit produkt. Det blir kalla produktivering og ein vil i skulen sjå det att i for eksempel ulike mobbeprogram. Slike pakker er basert på forskning og prøvd ut i praksis og inneheld implementeringsstrategiar. Kva tid ideen blir presentert vil og vere avgjerande for om den slår igjennom. Skuleleiinga vil følgje med i tida, og dersom ideen dekkjer behovet for noko dei kjem til å trenge i framtida viser det seg å vere viktigare enn å løyse eksisterande problem. Ved å presentere «det nye» skulen skal i gang med på ein mest mogeleg harmonisert måte, som ikkje utfordrar lærar-leiing forholdet i for stor grad, og varetek dei involverte vil ein enklare oppnå støtte. Ideane blir ikkje i skulen for alltid. Skrøvset viser til tre forhold som kan bidra til at institusjonaliserte praksisar ikkje lenger blir tatt i bruk. Det politiske presset også omtalt som press *ovanfrå og utanfrå* der det blir stilt spørsmålsteikn ved nytta eller legitimiteten til praksisen kan vere ei årsak til at ideen forsvinn. Det funksjonelle presset er ei anna årsak. «I skulefeltet vil ikke økonomisk nytte vere særleg aktuelt, men *tid* som ressurs, nærmer bestemt timer til ulike aktiviteter og fag, er stadig grunnlag for store diskusjoner»

(Skrøvset, 2014, s. 340). Dei ovanfornekte faktorane forutsett at medlemmane av organisasjonen erkjenner at det er behov for endring og handlar deretter. Den siste faktoren er det sosiale presset. Det handlar om ei kollektiv oppfatning i organisasjonen, felles forståing av verdiar og reglar. «Erfarne skoleledere vet at man hele tiden må komme tilbake til visjonen og verdiene – til grunnlaget man jobber it ifra» (Skrøvset, 2014, s. 341). Denne kan bli svekka dersom det er store utskiftingar i kollegiet eller leiinga.

Kapittel 3 FORSKINGSMETODE OG DATAGRUNNLAG

Formålet med undersøkinga er å få eit innblikk i korleis ein utvalt skule har implementert punkt 1 i Aktivitetsplikta «Å Følgje med». I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei vala eg har gjort og argumenterer for ei kvalitativ tilnærming, med intervju og elevtekst som metode. Eg vil synleggjere val og utfordringar i prosessen for transparens, som kan gjere det mogeleg å etterprøve undersøkinga. Undervegs vil eg vise til teori av kvalitative studiar og samstundes gjere greie for forskingsprosessen. Avslutningsvis drøftar eg mi forskning opp mot omgrepa reliabilitet, validitet og etiske omsyn.

Skulenivå, klassenivå, elevnivå

Undersøkinga tek føre seg tre nivå for å få svar på problemstillinga. Skulenivået tek føre seg korleis skulen arbeidar med «Å følgje med», korleis operasjoniserer leiinga og lærarane omgrepet. Det handlar om skulemiljøet og korleis leiinga implementerer punkt 1 i Aktivitetsplikta til skulen. Klassenivået viser til korleis læraren arbeidar med punkt ein i Aktivitetsplikta «Å følgje med», og korleis dei skildrar sine opplevingar. Det handlar om klasseleing og om relasjonsarbeid til elevane, samt å leggje til rette for gode relasjonar mellom elevane. Arbeidet lærarane gjer er med på å skildre implementeringa. Elevnivået femner om elevens subjektive oppfatning av eit trygt og godt skulemiljø, det vil fortelje korleis dei opplev arbeidet lærarane gjer med å følgje med på skulemiljøet.

3.1 KVALITATIV FORSKING FOR Å FORSTÅ EIT SOSIALT FENOMEN

Gjennom denne undersøkinga nyttar eg ei kvalitativ metode der eg freistar å få innblikk i korleis ein utvalt skule arbeidar med å implementere aktivitetsplikta sitt punkt nummer ein «Å følgje med». «Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (Thagaard, 2018, s. 11). Intervju og deltakande observasjon er dei to mest brukte metodane innan kvalitative tilnærmingar, men vi finn også analyse av tekster og visuelle uttrykksformer, internett og analyse av audio og videoopptak. Eit fellestrekk for dei kvalitative tilnærmingane er at data ein analyserer kjem til uttrykk i form av tekst. «En viktig målsetting for kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener» (Thagaard, 2018, s. 11). Eg søker å forstå sosiale fenomen ut ifrå aktørane sine egne

perspektiv, og skildre det slik det blir opplevd av aktørane. Gjennom ei kvalitativ metode der eg nyttar semistrukturert intervju, fokusgruppeintervju og elevoppgåve som metode, vil eg få anledning til å stille opne spørsmål. Spørsmåla gjev aktørane mogelegheit til å skildre eiga livsverd. Den kvalitative metoden gjev mogelegheit til å få innsikt i det indre livet på skulen, som haldningar, arbeidsoppgåver og utfordringar (Befring, 2015; Thagaard, 2018). Eg ønska å få tette skildringar frå dei som arbeida med implementeringa, lærarane som er saman med elevane, og ikkje minst elevane sjølve. Eg er tett på informantane og møter dei i deira livsverd.

Thagaard (2018) skriv at den kvalitative forskinga har to sentrale sider, systematikk og innleving. Innleving er viktig for å kunne utvikle forståing av sosiale fenomen. Gjennom å sette seg inn i situasjonen til den eller dei vi studerer kan vi utvikle forståing for korleis dei lev sitt liv. Ein må då vere open og mottakeleg for dei inntrykka som kan gje innsikt. Gjennom ei systematisk tilnærming har ein eit reflektert forhold til dei ulike slutningane i prosessen. Det handlar om å ta val ein meiner er hensiktsmessige for å få ei heilskapleg forståing av fenomenet ein studerer. For å få ei heilskapleg forståing av fenomenet har eg valt eit case design.

3.1.1 Undersøkinga nyttar eit unikt case design

«Et karakteristisk trekk ved kasusdesign er at det innebærer intensive studier av få personer, institusjoner eller hendelser» (Befring, 2015, s. 90). Patton (2015) skriv at case-design er informasjonsrike og kunnskapsrike, og data er retta mot innsikt i fenomenet ikkje generalisering (Patton, 2015, s. 46). I mi undersøking er det ei heilskapleg djupneundersøking av ein skule. Dermed er det ei idiografisk tilnærming fordi undersøkinga skal skildre eit enkelt fenomen i motsetnad til ei nomotetisk tilnærming der det er generaliseringar ein søker. Ein kvalitet i case-design er at data blir vurdert som ein heilskap. På den måten kan ein fange opp essensen av fenomenet i konteksten. Ei slik innsikt kan tene til å forstå andre liknande fenomen eller situasjonar som igjen kan gje mogelegheit for generaliserande kunnskapsoverføring (Befring, 2015). Det er ingen fasit for korleis ein skal arbeide med eit casestudie (Befring, 2015; Patton, 2015; Ringdal, 2018), men kjenneteikn er at ein studerer eit fenomen i sine naturlege omgjevnadar. Det vil seie at det er ei intensiv undersøking av få analyseiningar. Ein skil mellom unike og komparative casestudie. Mi undersøking nyttar ein

unik casestudie der eg fokuserer på det unike, ikkje det generelle. Eg innhentar fleire typar data, men det er fokuseringa på skulen som ei heilheit som gjer det til ei casestudie. Primærdata vil vere sjølvrapport-data, her omfattar det fokusgruppeintervju av lærarar, intervju av rektor og tekstoppgåvene til elevane. Befring (2015, s. 46) skriv at ved alle former for sjølvrapport må informanten ha evne til å *sjå inn i seg sjølv*, og fortelje om det den ser. Eg nyttar ei brei utforsking av fenomenet fordi eg har både lærarar, rektor og elevar i utvalet mitt.

Metodetriangulering

«Triangulating strenghtens a study by combining methods» (Patton, 2015, s. 316). Ein kombinasjon av å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode er ei kjent triangulering innan samfunnsforskinga. Men det kan og vere data triangulering der ein nyttar ulike datakjelde, forskartriangulering, fleire perspektiv for å tolke eit datasett, eller metodetriangulering. I mi undersøking nyttar eg triangulering av kvalitativ datainnsamling. For å få eit heilskapleg og innhaldsrikt bilete av korleis skulen arbeidar vil eg gjennom elevtekstar, semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju, nå over fleire einingar i casestudien på kortare tid, enn om eg skulle ha intervju med alle personane. Dei ulike dataa kan gi ulike svar, det skal ein ikkje sjå på som noko negativt, men heller som ei mogelegheit til ei djupare innsikt i relasjonen mellom førespurnad og fenomenet som blir studert (Patton, 2015).

3.2 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK SOM RÅDANDE GRUNNPERSPEKTIV

Kvalitative metoder kan knytast til fortolkande teoriar som fenomenologi, hermeneutikk, og symbolsk interaksjonisme. Dei kvalitative metodane er retta mot å utvikle ein forståing av dei fenomena ein studerer. Det er snakk om tjukke skildringar, det tyder at ein i tillegg til å skildre fenomenet skal tolke dei fenomena ein studerer. I arbeidet med masterprosjektet har grunnperspektiva fenomenologi og hermeneutikk vore rådande. Det betyr at det ikkje har vore anten eller, men begge grunnperspektiva ligg til grunn for korleis eg har tilnærma meg problemstillinga. Vidare presenterer eg eiga forforståing og argumenterer for korleis eg har gjennomført undersøkinga.

3.2.1 Presentasjon av eiga forforståing

Som lærar har eg opplevd at dersom det ikkje er ei kollektiv oppfatning av det arbeidet ein skal gjennomføre på skulen vil det gå ut over kva som faktisk blir gjort. Mine erfaringar som elev/student i tju år fortel meg at lærarane er like forskjellige som elevane, og dei på lik linje med elevane treng føringar for kva som er forventa av dei. Sagt med andre ord, dersom lærarane ikkje veit kva dei skal gjere, ja så skjer det lite. Eg har ei forforståing av at å arbeide førebyggjande mot mobbing handlar om «å bry seg» kvar dag, det handlar om å arbeide proaktivt gjennom ei autoritativ klasseleing, og ha kunnskap om kva ein skal sjå etter for å vere i forkant av uheldige situasjonar. Førebyggjande arbeid mot mobbing kan ikkje vere i rykk og napp, det må vere satt i system og vere ein del av det daglege arbeidet på skulen.

3.2.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er i dag ein samlebetegnelse for forskjellige teoriar som interesserer seg for fenomen. Brinkkjær (2011) skriv at fenomenologien har i pedagogisk samanheng blitt nytta for å skildre psykologisk orienterte emne, men og innan skildringar av profesjonelle si oppleving av deira yrke. Det blir omtalt som erfaringar i livsverda. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Det er den subjektive opplevinga eg søker ei forståing av. I mi undersøking er det sentralt å få tak i kva dei ulike aktørane legg i omgrepet «Å følge med», kva dei gjer og korleis dei opplev arbeidet med punkt ein i Aktivitetsplikta i deira arbeidsliv. Språket er sentralt i fenomenologien, gjennom språket kan ein forstå dei vitskapelege spørsmåla. Gjennom samtale i intervju og skriftspråket i elevoppgåvene søker eg svar på problemstillinga.

Å forstå verda på bakgrunn av si eiga verd

Korleis mennesket forstår verda på bakgrunn av si eiga verd er det Alfred Schütz (1899-1995) kallar ei common-sense-verd. Brinkkjær (2011, ss. 84-85) forklarar det med at vi blir fødd inn i ei allereie eksisterande verd som andre har gitt meining og tradisjonar. Desse tradisjonane blir grunnlaget for våre eigne opplevingar og tolkingar. Mennesket kan ha mange livsverder, det kan vere ei familieverd, jobbverd eller skuleverd, dei har alle ulike rammer som vi vekslar mellom. Ei slik common-sense-verd gir ei rekke framstillingar av omgjevnadane. Gjennom ei tett du-orientering der ein anerkjenner at andre menneske har medvit kan ein oppnå ei vi-

orientering med felles tankar og erfaringar. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) meiner at kroppen er vår tilgang til verda, og vi vil oppleve verda forskjellig nettopp fordi vi er forskjellige (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologi er ein skildrande aktivitet

Fenomenologi er ein skildrande aktivitet, ikkje eit forsøk på årsak-verking forhold. Patton seier kjernespora innan fenomenologien er «What is the meaning, structure, and essence of the lived experience of this phenomenon for this person or group of people?» (Patton, 2015, s. 115). For å ha ei fenomenologisk tilnærming stiller eg opne spørsmål til informantane slik at dei får mogelegheit til å skildre fenomenet, og forklare korleis dei oppfattar det. Kva kjensle dei har rundt fenomenet både positive og negative, og eg lyttar til korleis dei snakkar om fenomenet. Dei eg intervjuar har direkte erfaring med fenomenet i motsetnad til andrehands opplysingar (Patton, 2015). «Phenomenological analysis seeks to grasp and elucidate the meaning, structure, and essence of the lived experience of a phenomenon for a person or group of people» (Patton, 2015, s. 573).

Metodisk arbeidar ein med fire trinn, det fyrste er epoché der ein sett eigne forståingar av det ein skal studere i parantes. Ein skal prøve å sjå det ein skal studere som om ein aldri har sett det før, denne prosessen vil hjelpe meg å undersøke fenomenet med eit ope sinn. Det handlar om å sjå fenomenet frå fleire vinklar slik at alle vinklar får lik vekt. For å bli medviten om mi eiga forforståing skreiv eg den ned i eit dokument før eg gjekk i gang med å innhente meir og ny kunnskap i litteraturen og datainnsamlinga. Det andre trinnet er den fenomenologiske reduksjon som omhandlar å skildre korleis fenomenet blir opplevd. Ein søker etter fraser og eksempel som omhandlar fenomenet direkte. Ein tolkar meininga i frasene og eksempelane, og undersøker kva det kan avsløre om fenomenet ein studerer. Målet er å kunne skildre fenomenet i si heilheit. Eg har skildra fenomenverda slik informantane seier dei opplev den og så godt eg kan har eg prøvd å sette mi eiga forståing og kunnskap til side. Vidare dreier det seg om å oppnå ny kunnskap gjennom imaginær variasjon. Ein arbeidar systematisk med dei mogelege strukturelle meiningane som ligg bak den tekstlege meininga. Gjennom å forklare underliggande tema kan ein forklare fenomenets eksistens, og ein ser på universelle strukturar som påverkar kjensler og tankar knytt til fenomenet. Til slutt er det ei samla skildring av

fenomenet i si heilheit ved å sette saman alle trinna. Dette er ein utfordrande prosess, og skildringa vil aldri bli fullstendig (Brinkkjær, 2011; Patton, 2015).

I starten av datainnsamlinga jobba eg hardt for å sette eiga forforståinga i parentes for å studere fenomenet med eit ope sinn. Den fenomenologiske tilnærminga har blitt nytta i intervjusituasjonane og i analysen av kvart nivå (rektor, lærarar, elev). På den måten har eg fått innsyn i korleis dei ulike nivåa opplev fenomenet kvar for seg. Ved å innhente data gjennom ei triangulering ser eg fenomenet frå fleire sider samstundes som eg gjennom elevsvara og intervjuar stiller spørsmål som setter søkelys på ulike sider ved fenomenet. Gjennom å fange opp alle sidene får ein ei tjukk skildring av fenomenet slik det blir opplevd i informantane si common-sence-verd. Vidare ønska eg å forstå korleis skulen i sin heilskap arbeidar, då er det ikkje nok å sjå på kvart nivå åleine, eg må sette delane saman for å få eit totalt bilete. Her blir den hermeneutiske tilnærminga gjeldande der dei ulike delane saman gjev ei forståing av fenomenet.

3.2.3 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk betyr å fortolke. Opp igjennom tidene har hermeneutikken endra seg frå å vere tolking av tekst til å vere tolking i ein breiare forstand. Det kan vere ei lov, ei historisk hending eller ei handling. Fordi hermeneutikken handlar om fortolking er det naturleg at ei slik tilnærming er aktuell i pedagogisk forskning. Skulen tek utgangspunkt i lovtekster, rammeplan, og eigne planar når dei planlegg korleis dei skal arbeide på skulen. Dei tolkar desse tekstene på bakgrunn av eiga forforståing og nyttar den kunnskapen i sin organisasjon. Så korleis har dei tolka Aktivitetsplikta «Å følgje med»? og korleis arbeidar dei med å følgje med? Kjernespørsmål innan hermeneutikken er ifølgje Patton «What are the conditions and context under which a human act took place or a product was produced that makes it possible to interpret its meanings» (Patton, 2015, s. 136). Det handlar om å ta omsyn til dei ulike delane og konteksten dei er i når ein skal fortolke. Ulf Brinkkjær (2011) forklarar den metodiske hermeneutikken ved å vise til den hermeneutiske sirkel. «I den hermeneutiske sirkel bevæger man sig i en tolkningsproces mellem del og helhed: Den giver forståelse til helheden, som igjen giver forståelse til delen» (Brinkkjær, 2011, s. 101). Dette er eit sentralt prinsipp i den hermeneutiske læra. Nokre nyttar også omgrepet hermeneutisk spiral, der kvar

omdreining i spiralen viser til ei betre forståing (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forståinga blir på den måten ein dynamisk prosess, eller sagt med andre ord ein prosess i utvikling.

Ulik oppfatning av forforståing i fenomenologien og hermeneutikken

Forforståing er eit sentralt omgrep i hermeneutikken og kan forklarast som dei verkelegheitsoppfatningane og forventningane ein har før ein går i gang med tolking. Her er det ikkje som i fenomenologien at ein skal sette forforståinga til side, men det handlar meir om kor god innsikt ein sjølv klarer å ha til eiga forforståing, og at den vil vere med å prege korleis ein tolkar. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer meinte i motsetnad til den klassiske hermeneutikken at ein ikkje kunne velje ut kva del av forforståinga som skal leggjast til grunn når vi ønsker å forstå. Gadamer seier «Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Eg går inn i undersøkinga med ei forforståing til emnet. Som tidlegare lærar på ungdomstrinnet har eg ei forståing av skuleverda på bakgrunn av mi common-sence-verd. Då eg arbeidde som faglærar i ungdomsskulen gjorde eg meg erfaringar knytt til utfordringar i skulemiljøet. Undervegs i arbeidet med kunnskapsgrunnlaget har eg fått ny kunnskap om emnet skulemiljø som har gitt meg ei ny forforståing saman med erfaringa mi. Ei slik del heilskap tenking er som nemnt det ein kallar hermeneutisk spiral. Korleis eg tolkar dei ulike nivåa vil påverke korleis eg forstår heilheita, og korleis eg tolkar heilheita vil påverke korleis eg tolkar dei ulike nivåa. Mi tolking vil og bli påverka av konteksten, men og av mi forforståing. På den måten kan tolkingsprosessen halde på i det uendelege.

3.3 UTVAL

I prosessen med innhenting av informantar nytta eg eit strategisk utval der eg søkte på Skoleporten.no etter ungdomsskular i Møre og Romsdal med låge mobbetal over tid. Ein vil kunne anta at desse skulane arbeidar systematisk eller på ein måte som gjev dei gode resultata, og det var av interesse å høyre deira erfaringar. Funna i denne undersøkinga vil ikkje vere generaliserbare, men ein kan tenkje seg at dei vil kunne vere overførbare i ei viss grad. Eg tok kontakt med skulane via e-post og la ved eit informasjonsskriv.

Informasjonsskrivet til skulane vart utforma etter ein rettleiande mal frå NSD som skildra blant anna føremålet med undersøkinga, kvifor skulen har blitt spurt om å delta og kva det

inneber for informantane å delta (Vedlegg 4). Eg fekk overraskande raskt svar frå ein skule som ønska og delta. Vi snakka saman på telefon og avtalte vegen vidare og spørsmål om prosessen vart oppklart. Rektor fekk tilsendt eit tilpassa informasjonsskriv til dei føresette som rektor delte ut.

Kven er med i undersøkinga?

Presentasjonen av dei som er med i undersøkinga er kortfatta for å ivareta anonymiteten, men og fordi det handlar om kva dei gjer, ikkje kven dei er. Informantane er tilknytt ein skule, det er elevar frå fyrste til tiande klasse på skulen, for å unngå at skulen blir kjent att opplyser eg ikkje om kor mange elevar det er totalt på skulen. Informantane er rektor, tre lærarar og fjorten elevar, gutar og jenter frå 8. og 9.trinn. Lærarane er tilknytt desse elevane for å få eit totalbilete av fenomenet. Elevane er anonymiserte og vil bli referert til som *Elev*, og rektor som *Rektor*. Det er ikkje relevant for denne undersøkinga om lærarane er mann eller kvinne, og eg vel å referere til lærarane som *Kontaktlærer 1*, *Kontaktlærer 2* og *Faglærer*.

Kontaktlærer 1 er utdanna allmennlærer og har arbeidd på skulen i 25 år. Kontaktlærer 2 har fleire års erfaring. Faglærer, har arbeidd på skulen i seks år, hovudsakeleg som faglærer i ungdomsskulen. Rektor har vore inspektør ved skulen i ti år, og rektor sidan 2015.

Det var ønskeleg å få jenter og gutar i elevutvalet då ein kan sjå av kunnskapsgrunnlaget at dei opplev mobbing ulikt (Gravdal Kvarme, Helseth, Sæteren, & Natvig, 2010). Det er ikkje valt jenter og gutar for å samanlikne svara, men for å vise ulike måtar å oppleve fenomenet på. Det var fire lærarar i utvalet to kvinner og to menn, ei blanding av faglærarar og kontaktlærarar. På intervjudagen var det tre som deltok, ein faglærer og to kontaktlærarar. «On the one hand, a smaller group gives each participant more time to discuss her or his views and experiences on topics in which they are highly involved» (Morgan, 1996, s. 146). Ei stor gruppe vil kunne gi fleire svar på dei emna ein undersøker, men ein kan då risikere lågare engasjement og mindre tid til kvar av informantane til å gi svar.

3.4 KVALITATIVT INTERVJU

«The logic and power of qualitative purposeful sampling derives from the emphasis on in-depth understanding of specific cases: *information-rich cases*. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research; thus the term *purposeful sampling*» (Patton, 2015, s. 53). I eit kvalitativt forskingsintervju blir kunnskapen produsert sosialt, det betyr gjennom interaksjon mellom intervjuar og intervjuperson. Eg finn intervju som metode særleg passande til mi undersøking fordi eg vil undersøke opplevingsdimensjonen av fenomenet. Kvale & Brinkman trekk fram sju trekk ved intervjubasert kunnskap. Det fyste er som allereie nemnt at kunnskapen blir produsert aktivt gjennom spørsmål og svar. Vidare i prosessen er det transkripsjon, analyse og rapportering. Mine data vil då vere farga av den fenomenologiske og hermeneutiske metoden eg nyttar i analysen. Vidare er kunnskap rasjonelt, det handlar om kvar forskaren rettar fokuset. I mitt tilfelle er det på det intervjupersonen seier, og den kunnskapen som då blir produsert i vårt møte. For det tredje er kunnskapen samtalebaseret, og for det fjerde er den kontekstuell. «Hermeneutisk filosofi har fremhevet den kjensgjerning at menneskets liv og forståelse er kontekstuell, både her og nå og i en temporal dimensjon over tid» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Det betyr at kunnskapen ikkje automatisk kan overførast til andre situasjonar. Kunnskapen er også språkleg, innhenta munnleg og transkribert til skriftspråk. Talespråket og skriftspråket har ulike eigenskapar, korleis ein skal formidle talespråket blir viktig i forhold til kva ein vil oppnå. Eg ønsker at lesaren av oppgåva mi enkelt skal kunne lese og forstå det intervjupersonane seier, og vel difor å transkribere til normativt norsk, også for å ivareta anonymiseringa. Det sjette punktet er at kunnskapen er narrativ, gjennom fortellingane får ein innsyn i den menneskelege betydingsverda. Til slutt er kunnskapen pragmatisk, det handlar om kunnskapen er sann, eller eit meir føretrakt omgrep, nyttig (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 76-78).

Undervegs i intervjuet lytta eg aktivt til intervjupersonen for å avklare når det var naturleg å gå vidare i intervjuet. Dette var utfordrande i fokusgruppeintervjuet fordi det var fleire personar å lytte til samstundes. Ikkje fordi dei snakka i munnen på kvarandre, men fordi dei synte med kroppsspråk at dei hadde meir på hjartet, og mi merksemd var då sentral. Thagaard skriv (2018, s. 102) at korleis ein forstår intervjupersonen sine reaksjonar har betydning for dei slutningane ein tek om korleis ein skal gå vidare i intervjuet. Begge partar bidreg til meiningsinnhaldet i eit godt intervju. Intervjupersonen sine ord og kroppsspråk må tolkast for

å gi forskaren eit allsidig bilete av kva intervjupersonen formidlar. Dersom ord og kroppsspråk ikkje harmonerer skal ein ikkje påpeike dette, men heller nytte det til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det er hensiktsmessig. Undervegs i intervjuet kontrollerte eg at eg hadde forstått innhaldet rett, noko som også styrker validiteten. Rektor oppdaga sjølv undervegs i intervjuet at det kunne vere nyttig med betre system, på den måten kan ein seie at rektor undervegs sjølvanalyserte eigen situasjon.

3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden vart utarbeida utifrå problemstillinga, forskingsspørsmåla og kunnskapsgrunnlaget. Undervegs som eg arbeidde med kunnskapsgrunnlaget noterte eg ned spørsmål til intervjuguiden. Ei grundig tilarbeiding av intervjuguiden har vore til stor hjelp i analyseprosessen då det har vore gode tema å arbeide ut ifrå. Det vart nytta mykje av dei same spørsmåla i intervjuguiden til lærarane og rektoren nettopp fordi dei saman skal gi eit heilskapleg bilete av fenomenet. På den måten kunne eg enklare behandle materialet i analysen. Spørsmåla i intervjuguiden er korte og enkle. Enkle i den grad at der ikkje er fleire bestillingar. Intervjuguiden er utforma med kjernesørsmål og oppfølgingsspørsmål. Spørsmåla varierer frå introduksjonsspørsmål som skal få samtalen i gang og gje informantane mogelegheit til å presentere seg. Vidare vil både direkte og indirekte spørsmål kunne vere med på å gi eit rikt bilete av fenomenet. Oppfølgingsspørsmåla vart skrivne ordrett slik eg skulle vere sikker å hugse å spørje om alt, men og for å ivareta dei gode formuleringane som eg frykta kunne gått tapt i ein stressa og nervøs intervjusituasjon. På den måten sikrar eg at eg stiller gode spørsmål.

Pilotering gav nyttig erfaring

Pilotering av intervjuet og elevoppgåva gav nyttig erfaring. Verken elevoppgåva eller intervjuguidane vart endra. Å få øve på fokusgruppeintervju var særleg nyttig, å styre ein samtale med fleire personar som har mykje på hjartet var krevjande. Samstundes som ein skal ha kontroll på innhaldet i intervjuet skal ein kontrollere for oppfølgingsspørsmål som er naudsynt der og då, men og dei spørsmåla ein har klargjort frå før i guiden. I forkant av datainnsamlinga har eg pilotert elevoppgåva med to tiandeklassingar, og bede dei om å gje tilbakemeldingar på oppgåvene. Svare deira var utfyllande og synte god forståing av spørsmåla, og dei gav gode tilbakemeldingar. Ungdomskuleelevar vil ha varierende grad av

skrivetugleik. Sidan eg piloterte oppgåva på elevar frå tiande klasse som eg viste var gode til å skrive var eg førebudd på at datainnsamlinga kunne vere av ein annan kvalitet.

3.4.2 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet søker å få skildringar av livsverda til intervjupersonane. Tolkingar og meiningar med fenomenen som blir skildra er særleg interessant å få taket på for å fange essensen i fenomenet. Intervjuforma liknar ein samtale i dagleglivet, men har eit tydeleg føremål. «Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det er livsverda ein ønsker å få taket på, og gjennom intervjuet søker ein å forstå tydinga av sentrale tema i denne livsverda. Gjennom opne spørsmål, både faktaspørsmål og meiningsspørsmål søker eg å få ei god skildring av korleis dei opplever, føler og handlar i forhold til det problemstillinga spør etter. Eg nytta fokusgruppeintervju av lærarane for å få fram data på gruppenivå (Halkier, 2015).

3.4.3 Fokusgruppeintervju, ei kostnadseffektiv datainnsamling

Kvale & Brinkmann (2015) skriv at fokusgruppeintervju er ein ikkje-styrande intervjustil der målet er å få fram fleire ulike synspunkt om emnet. Målet er ikkje at ein skal kome fram til eit fast svar, men belyse emnet frå ulike sider. Som moderator har eg her redusert kontroll over intervjuforløpet. «The twist is that, unlike a series of one-on-one interviews, in a focus group, participants get to hear each other's responses and to make additional comments beyond their own original responses as they hear what other people have to say» (Patton, 2015, s. 475). Styrken til fokusgruppeintervjuet er at det er ei kostnadseffektivt datasamling. I løpet av nokre timar har eg samla data frå 3 personar i staden for data frå ein person. Fordi datamaterialet er samla inn saman med fleire personar kjem det fram ulike perspektiv på fenomenet. Det svaret den eine gav leia til ny og utvida refleksjon i den andre, og skildringane vart dermed rike og nyanserte. Som moderator lyttar eg ikkje berre til kva dei seier, men også korleis dei snakkar om fenomenet. Eg prøvde å fange opp kroppsspråk og stemninga i rommet for kvart tema dei fortalte om, samstundes var eg merksam på det dei ikkje snakkar om.

Avgrensingane i eit fokusgruppeintervju er antal spørsmål ein kan stille, Patton (2015) trekk fram ein tommelfingerregel som seier ikkje meir enn ti spørsmål i løpet av ein time i ei gruppe

på åtte personar. Eg har åtte hovudspørsmål og elleve oppfølgingsspørsmål i løpet av ein time. Fleire av oppfølgingsspørsmåla nytta eg ikkje fordi informantane sjølv pendla samtalen i den retninga. Patton (2015) skriv at fokusgruppa vil fungere best dersom informantane ikkje kjenner kvarandre frå før, fokusgruppene der informantane kjenner kvarandre frå før kan dynamikken vere meir kompleks fordi dei har tidlegare etablerte relasjonar. I mi undersøking kjente dei kvarandre godt og hadde arbeidd saman i fleire år. Eg opplevde at dei hadde ein god dynamikk og at dei syntte kvarandre respekt ved å gi kvarandre tid til å snakke, dei avbraut ikkje kvarandre og det var god stemning. I byrjinga av intervjuet påpeika eg at det ikkje var snakk om å få fram rette svar, men å få innsikt i kva dei tenkte og korleis dei arbeidde. Det vart og presisert at alle sine perspektiv var like viktige. For å få med all informasjonen informantane gav nytta eg ein bandopptakar.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført på arbeidsplassen til informantane, i begge intervju fekk vi vere uforstyrta. Målet var å oppnå ei god atmosfære for å ufarleggjere situasjonen og ein god dialog mellom meg og informantane i håp om å få gode skildringar. Det vart nytta bandopptakar undervegs i intervjuet. For å oppnå ei god atmosfære følgde eg råda til Monica Dalen (2011) der eg starta med å fortelje kven eg er og kvifor eg er der. Eg repeterte noko av det som stod i informasjonsskrivet dei fekk og fortalte også kvifor nettopp deira skule var valt ut, og at eg var spent på å høyre korleis dei arbeida. Ingen av dei hadde deltatt i intervju før, og eg informerte om korleis eg ville gå fram og kva som var forventa av dei. I fokusgruppeintervjuet flaut samtalen lett mellom lærarane, dei kom med innspel til kvarandre, og gav på den måten utfyllande svar. Eg opplevde dei som ein samstemt gjeng som saman gav eit utfyllande bilete av fenomenet. Det var ei utfordring å halde roa og nytte dei stille stundene undervegs i begge intervju. Av opptaka kan ein høyre der har kome til ekstra informasjon som ville gått tapt dersom eg hasta av garde. Fordi eg har utforma intervjuguiden på bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget og eiga forforståing var det vanskeleg å ikkje gjere tolkingar undervegs, eller sende signal om svara dei gav. Ein kan på den måten seie at det ikkje var mogeleg å leggje forforståinga heilt til side. Intervjuet med rektor var innhaldsrikt, rektoren viste meg ulike planar og kartleggingar dei nytta, og forklarte grundig korleis dei gjennomførte arbeidet med å følgje med.

3.5 ESSAYOPPGÅVE

Elevane gjennomførte ei essayoppgåve der dei skulle skildre korleis dei opplev at lærarane får til å følgje med på det sosiale samspelet på skulen, og kva utfordringar dei trur lærarane har. Gjennom ei skriftleg oppgåve vil ungdomsskuleelevane kunne utdjupe og forklare korleis dei opplever arbeidet på ein utfyllande måte. Essayoppgåvene vart analysert og kategorisert på lik linje med transkripsjonen av intervjuet for å avdekke korleis elevane opplever arbeidet med å *Følgje med* på skulen, og kva utfordringar dei ser i det førebyggjande arbeidet mot mobbing.

3.5.1 Gjennomføring av essayoppgåva

Fjorten elevar frå åttande og niande trinn deltok i undersøkinga. Elevane svarte på oppgåva i løpet av ein skuletime på 45 minutt. Tida var sett til ein skuletime for å avgrense tekstomfanget, men og for at det skulle vere overkomeleg for elevane og organiseringa av skuledagen deira. For å ivareta anonymiteten til elevane svara dei analogt. Ingen digitale spor, og det vil berre vere eg som ikkje vil kunne kjenne att handskrifta som les tekstane. Eg var åleine med elevane slik at det var mogeleg å stille spørsmål undervegs. Elevane kom raskt til ro og eg presenterte meg, fortalte kva vi skulle gjere og kva som var forventa av dei. Dei fekk repetert informasjon om kva som ville skje med svara deira, og eg poengterte at svara ville bli behandla konfidensielt. Eg takka for at dei ville delta, og fortalte kvifor deira stemme er så viktig i denne saka. Elevane fekk utdelt oppgåva og ark å skrive på. Eg las høgt igjennom oppgåvene før dei starta og det var rom for å stille spørsmål i fellesskap. Undervegs gjekk eg rundt i klasserommet og var tilgjengeleg for spørsmål. Nokre elevar vart raskt ferdige, eller eg såg dei svara kort. Eg bad dei om å forklare meir, eller ved å stille spørsmål som *kva meiner du her? Korleis då tenkjer du?* På den måten rettleia eg dei til å gi meir utfyllande svar. Det var naudsynt å rettleie dei noko undervegs i å skrive utfølgjande svar. Dersom eg ikkje hadde bevega meg i klasserommet og lese over svara deira undervegs, samt rettleia dei ville eg fått færre innhaldsrike svar. Når eg rettleia stilte eg spørsmål som eg ville gjort i eit intervju, *kan du forklare meg korleis? Kan du seie noko meir om dette? Kvifor vil du det?*

På spørsmål 4. *Beskriv din draumedag på skulen* var dei raske med å spørje om dei kunne svare at dei ville ha fri. Dei fekk til svar at det kunne dei, men at dei måtte fortelje meg kvifor. Det vart då naudsynt å skrive på tavla nokre punkt som kunne hjelpe dei å svare grundigare på den oppgåva då den kanskje var for vid. Punkta var: Kva gjer du saman med venane dine,

korleis er læraren din, korleis er timen og kva gjer du i friminutta? Svara vart etter det meir utfyllande. Etter innsamling av oppgåvene takka eg for at dei ville dele med meg, og for arbeidsinnsatsen.

3.6 KONTEKSTANALYSE OG MEININGSFORTETTING

Patton skriv at det i den kvalitative forskinga ikkje er ein fast regel for korleis ein skal gjere analysene, men ein kan kalle det retningslinjer. «Because each qualitative study is unique, the analytical approach used will be unique» (Patton, 2015, s. 522). Fordi eg er interessert i å finne ut korleis skulen har implementert aktivitetsplikta sitt punkt nummer ein «Å følgje med» vil det vere naturleg å rette merksemda mot dei samanhengane omgrepet «Å følgje med» finn stad. Eg har dermed valt kontekstanalyse som er ei analytisk tilnærming av data som er retta mot meiningsinnholdet i tekster frå det arbeidet eg har utført i felten. Thagaard skriv grundig om kontekstanalyse i kapittel sju og eg har nytta denne analysemetoden (2018, ss. 151-169). Dataa er i mi undersøking transkripsjon av fokusgruppeintervju og intervju samt utskrift av elevtekstane. I løpet av intervjuet vurderte eg korleis eg forstod det intervjupersonane sa, på den måten vil dataa frå feltet vere prega av den forståinga ein utviklar medan ein er ute i feltet skriv Thagaard (2018).

Første steg i analysen er å bli kjent med referata frå intervjuet og feltnotatane for å få ei god oversikt over innhaldet. Vidare må ein vurdere kva analytisk tilnærming som er hensiktsmessig for prosjektet. «Vi anvender en kontekstanalytisk tilnærming når vi analyserer fenomener i den sammenhengen de er en del av. Analysen er rettet mot å utvikle en helhetlig forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 151). Ein startar med å *lese analytisk*, då les ein teksten fleire gongar både for å få bli fortruleg med innhaldet, men også for å sjå nye mønster og oppdage sider ved dataa som ikkje er fanga opp. Når vi les analytisk vurderer vi kva dataa kan gi ei forståing av samstundes som ein grunnjev den forståinga ein meiner teksta gir uttrykk for. Vivi Nilssen (2012) skriv at open koding er å identifisere, kode, klassifisere og sette namn på dei viktigaste mønstera i materialet. Det handlar om å bestemme kva som er signifikant i materialet. Transkriberinga er ein viktig del av analyseprosessen, ord og uttrykk blir lett synlege, og idear til koding kjem ofte fram i transkripsjonsprosessen. Gjennom å transkribere sjølv vart eg godt kjent med materialet. Det var ein tidkrevjande

prosess, og eg måtte ta gode pausar for at eg ikkje skulle ende opp med å berre høyre orda, men få med innhaldet. Som Nilsen anbefaler har eg valt å gje att pausar og nøling, og notert i parentes dersom noko var sagt med eit anna trykk eller på ein spørjande måte. På den måten blir transkripsjonen meir levande for lesaren, og det blir tydelegare kvar intervjupersonen er usikker eller veldig tydeleg.

Koding og kategorisering er steg to i kontekstanalysen. «For en fenomenologisk basert meningsfortetting er det svært viktig at man får rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes i intervjupersonenes dagligspråk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 233). Gjennom meningsfortetting forkorter eg intervjupersonens utsagn til korte formuleringer, og deretter kodeord (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene viser til meningsinnholdet i teksta. Eg kan samanlikne einingane i studien ved å sjå på dei temaa kodane gjev uttrykk for. Kategoriane veks på den måten fram i løpet av analyseprosessen frå allereie eksisterande kategoriar eller frå dataa gjennom informantane sitt eige ordforråd.

På førehand hadde eg notert ned kategoriar frå teorigrunnlaget, desse nytta eg i samanheng med produksjon av intervjuguide. Tanken var tidleg i prosessen at desse kategoriane ville vere styrande i analysen. Allereie i transkripsjonen viste det seg andre kategoriar som og var sentrale funn i denne konteksten. Eg nyttar dermed ei dynamisk abduktiv tilnærming til kategoriane ved at nokre av dei stammar frå kunnskapsgrunnlaget, og andre frå det som viser seg i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). «Kjernen i kvalitativ analyse er at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå dataene, og hvilke begreper vi synes er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet» (Thagaard, 2018, s. 154). *Klassifisering av kategoriar* bidreg til at ein knyt saman dei enkelte tema som kvar kode representerer. Kategorisering blir på den måten ein konsentrasjon av mening. Kategoriseringa vil framheve tendensar, men samstundes stenge for andre perspektiv. Eg laga matriser i tekstprogrammet Word, og arbeidde meg gjennom kvart spørsmål i intervjuet og elevoppgåvene. Under viser eit utsnitt av analysen av elevtekstane.

Direkte sitat elevtekst spm.1	Meiningsfortetting	Tema/kode
«Dei er ikkje så oppmerksame, i vertfall ikkje alle».	Variert merksemd hjå lærarane	Observasjonskompetanse

Når alle kodane var nedskrivne samanfatta eg dei i kategoriar. Det vart mange kategoriar, og fleire av dei var fletta saman. For at det ikkje skulle bli for mange kategoriar valte eg å lage nokre hovudkategoriar med tilhøyrande underkategoriar. Implementering, klasseleiing, relasjonar og kompetanse var hovudkategoriane som viste seg i materialet. Underkategoriane vil bli presentert i neste kapittel.

3.7 RELIABILITET OG VALIDITET I KVALITATIV METODE

Reliabilitet

Reliabilitet retter fokuset mot data si nøyaktigheit og konsistens. Eg har skildra nøyaktig dei ulike stega i forskingsprosessen slik at ein annan forskar kan ta på seg dei same «forskarbrillene» (Dalen, 2011, s. 93). Gjennom å gjere greie for metode og val i prosessen gjer eg forskingsprosessen transparent. Eg har vore medviten om kva som kan vere med å påverke resultata mine, og har arbeidd grundig med intervjuguiden og essayoppgåva for å få gode spørsmål som vil dekkje det problemstillinga spør etter. Ordlyden i essayoppgåva og intervjuguiden eg gir elevane er utforma med opne spørsmål. Det har vore viktig at spørsmåla som vart stilt gav svar på det eg ønska å måle for å sikre validiteten. Ord som *kva meiner du og korleis opplev du* tenkjer eg vil bidra til at ein får utfyllande svar, og at informantane kjenner at deira meining er viktig. For å hindre målefeil eller at det kan oppstå misforståingar undervegs i datainnsamlinga har eg pilotert intervju og elevoppgåva. Resultatet på spørsmålet om eleven sin draumedag ville som nemnt vore annleis dersom eg ikkje hadde intervenert og fått elevane til å forklare og skildre djupare kvifor dei ville ha fri.

Svakheit i metode

I etterkant av datainnsamlinga ser eg det ville vore interessant å spørje rektor om korleis dei arbeidde med å følgje med på elevane sitt psykososiale miljø før lovendringane tredde i kraft i 2017. Kva endringar rektor har gjort, og om korleis lærarane opplever arbeidet med å følgje med etter ny lov. Samanlikning av kva som stod i Handlingsplanen til skulen før og etter lovendringa for å sjå om kva ein skal gjere og korleis ein skal gjere det har blitt tydelegare, eller om ein fortsett som før. Eg ser og det kunne vore nyttig å spørje om tilpassa opplæring knytt opp mot det å følgje med på eleven si faglege og sosiale utvikling og trivsel. Lite erfaring med intervjusituasjonar kan ha prega både meg som forskar og intervjupersonane. Sjølv om eg hadde gode oppfølgings spørsmål ser eg at å følgje opp det som kjem fram undervegs kunne vore betre, og at eg dermed har gått glipp av funn. Lærarane seier dei er opptekne av å ha eit trygt klasserom, kva dei legg i det, og korleis dei arbeidar for å oppnå eit trygt klasserom har eg ikkje grunnlag for å ta vidare i oppgåva. Eg ser og i etterkant av essayoppgåva at eg kunne gjort visuelle grep i utforminga av oppgåv 4. for å understreke kva oppgåvebestillinga spurte etter.

Validitet i kvalitativ metode

I kvalitativ metode er forskaren hovudinstrumentet (Befring, 2015). Korleis eg handterer mi forforståing og i kva grad den vil påverke persepsjonen min vil påverke validiteten. Å vere ein sjølvkritisk lesar og tolkar av elevtekstane og det transkriberte intervjumaterialet er eit krav. Forskaren si forventning til kva han vil finne og oppfatningar kan forstyrre persepsjonen og på den måten redusere validiteten. God kjennskap til tema og problemstilling var viktig i intervjusituasjonane for å følgje opp det som vart sagt, samstundes skulle forforståinga settast til side (epoché). Å vere medviten om epoché hjelpte meg å halde fokus i ein her og no situasjon der eg retta fokuset mot å forstå deira oppleving. Eg har gått varsamt fram når eg har tolka informantane sine motiv, og avklart med intervjupersonane kva dei meiner undervegs og til slutt i intervjuet dersom eg var usikker. Elevane har ikkje i like stor grad fått moglegheit til å forklare og utdjupe. Som nemnt gjekk eg rundt i klasserommet og las over kva dei skreiv, der eg synst argumentasjonen var svak eller manglande, bad eg om meir informasjon. Det kan ikkje sidestillast med intervju som metode, men eg såg at ved å gjere eleven merksam på at eg ikkje heilt forstod fekk eg ei rikare skildring.

Då eg analyserte og koda dei ulike tilnærmingane til problemstillinga var det ei utfordring å sjå på dataa frå fokusgruppeintervjuet utan å samanlikne eller tolke det saman med funna i essayoppgåvene. Her var epoché og den fenomenologiske reduksjonen til hjelp ved at eg retta merksemda mot dataa og korleis denne gruppa skildrar si livsverd. I presentasjonen av funna varierer det mellom samandrag og direkte sitat. Sitata skil seg visuelt ut frå resten av teksta, og har referanse til den som har uttala seg. Eg har presisert i funna kva som er mine tolkingar og prøvd å tydeleggjere kva som er mine og informantane sine tolkingar.

Fem typar forståingar av validitet i kvalitativ metode

Maxwell (1992) skriv at validitet ikkje er knytt til ei spesielle metode, men omhandlar data eller konklusjonar oppnådd ved å nytte ei spesifikk metode i ein gitt kontekst for eit formål. «To speak of the validity of a method is simply a shorthand way of referring to the validity of the data or accounts derived from that method» (Maxwell, 1992, s. 284). Han har definert fem typar forståingar av validitet i kvalitativ forskning. *Descriptive Validity* omhandlar nøyaktigheit i gjengiving av det ein har sett, lese eller høyrte. Utfordringa ligg i at ein ikkje får med seg alt i ein situasjon, eller at ein tileignar det ein har observert kvalitetar ein ikkje kan vere sikker på. *Interpretive Validity* er ein søken etter å forstå fenomenet gjennom informantens sitt perspektiv, deira ord og forklaringar, det handlar om å få fram ei djupare forståing av det informantens formidlar. *Theoretical Validity* viser til ein abstraksjon av fenomenet ein studerer. Abstraksjonen kan vere ein kategori som skildrar eller tolkar fenomenet, det må då vere ein samanheng mellom fenomenet ein studerer og den teorien ein bygger på. *Generalizability* viser til om dei resultata ein har fått kan vere overførbare til andre enn dei i undersøkinga. *Evaluative Validity* er ikkje like mykje nytta fordi målet ikkje er å evaluere det informantane seier som sant, og er dermed mindre viktig i kvalitativ forskning enn *descriptive*, *interpretive* og *theoretical validity*.

3.7.1 Operasjonalisering og Omgrepsvaliditet

For at eg skal kunne forstå korleis skulen arbeidar med «Å følgje med» er det nødvendig å operasjonalisere omgrepet. Det er ulike indikatorar for omgrepet, og i denne oppgåva er det gjennom å spørje ein skal få svar. Dermed vil det vere naturleg å nytte ulike spørsmål for å få svar på korleis skulen arbeidar med «Å følgje med». I intervjuet spør eg direkte og indirekte om korleis dei arbeider med «Å følgje med». Gjennom å stille indirekte spørsmål vil ein

kunne gjere det vanskelegare for informantane å gi sosialt aksepterte svar, (Kleven, 2017). For å kome fram til spørsmåla er det heilt sentralt å arbeide grundig med kunnskapsgrunnlaget. Ein kan seie at vi finn omgrepet «Å følgje med» i eit teoretisk univers, her i blant anna lovverket og Udir. (Kleven, 2017, s. 143) Korleis eg nærmar meg omgrepet (operasjonalisering) vil danne grunnlaget for det Kleven kallar det empiriske planet, der finn ein mange indikatorar. Sagt med andre ord: Kva betyr det eigentleg «Å følgje med»? og kva spørsmål skal eg stille for å få svar? «I den grad det er samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonalisert begrep, har vi begrepsvaliditet» (Kleven, 2017, s. 145). Denne oppgåva nærmar seg omgrepet «Å følgje med» på fleire ulike måtar som er med på å forbetre validiteten ved å auke antal operasjonaliseringar. Ved å nærme meg omgrepet «Å følgje med» frå fleire nivå kartlegg eg omgrepet meir nyansert enn om eg hadde nytta ei metode åleine (Kleven & Hjordemaal, 2018). utfordringar eg kan møte i forhold til omgrepsvaliditeten kan vere tilfeldige målefeil som dagsform til informantane eller systematiske målefeil der informanten framstiller seg som han vil vere, ikkje som han er. Begge desse utfordringane er med på å påverke omgrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Oppfølgingsspørsmåla bidreg til at eg der og då får kontrollert meininga med det som vert sagt, og dermed hindrar målefeil. Systematiske målefeil kan og vere manglar i operasjonaliseringa som gjer at ein ikkje får med alt som er relevant, men også at ein kan få med noko som er irrelevant (Kleven, 2017). Kan det for eksempel vere at friminuttet er overrepresentert i datasvara til elevane for å skildre kvar lærarane følgjer med fordi det står som fyrste dømet i oppgåveteksta? Eller er det der elevane faktisk merker best kva lærarane gjer for å følgje med? Det er vanskeleg å gi noko eintydig svar på dette, men ein kan anta at det har vore med å påverka at dei fleste begynner med å skildre korleis lærarane gjer det i friminutta.

3.8 ETIKK

Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitskap, humanoria, juss og teologi (NESH) har tydelege retningslinjer for korleis ein skal gå fram for å ivareta forskingsetikk. «Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2006, s. 5). All forskning som inneber behandling av personopplysningar har meldeplikt. Denne undersøkinga er meldt inn til NSD og vart godkjent 13.02.2019. Etske prinsipp knytt til kvalitativ forskning er konfidensialitet, informert samtykke og ivaretaking av forskingssubjekta sin integritet (De

nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Denne undersøkinga nytter menneske som informanter. Det er grunnleggjande krav om respekt for menneskeverdet. Det inneber at eg som forsker skal respektere informantane sin integritet, fridom og medbestemming. Det er krav om å informere dei som blir forska på, informasjonen må tilpassast dei ulike informantane på eit språk dei forstår (NESH, 2006). Eg har freista å gi informantane god informasjon på førehand for å sikre dei eit tydeleg bilete av kva forskinga skal undersøke, og kva som kan vere følgene av å delta i prosjektet, samt kva som er hensikta med prosjektet. Informantane har fått tydeleg beskjed om at det er frivillig å delta, og kva metode som skal nyttast. For å sikre at eg har fått med det informantane har krav på å vite har eg nytta rettleiaren til informasjonsskriv som er tilgjengeleg på NESH sin nettstad. I tillegg til den skriftlege informasjonen har alle informantane fått munnleg informasjon før datainnsamlinga vart gjennomført. I tråd med kravet om informert og fritt samtykke har informantane fått reelle mogelegheiter til å reservere seg frå å delta i forskinga. Det er særlege krav til beskyttelse når ein forskar på barn og unge. Samtykke frå føresette er vanlegvis naudsynt for barn opp til femten år som skal delta i forskning. Etter råd frå NSD samla eg ikkje inn samtykkeerklæring med namn frå elevane. Skulen sendte ut informasjon til foreldra, og dei elevane som ikkje ønska å delta var ikkje ein del av utvalet.

Rektor og lærarar gav skriftleg samtykke til å delta i prosjektet. I tråd med NESH har eg behandla all informasjon om personlege forhold konfidensielt, og lagra det forsvarleg. Originale essayoppgåver, lydopptak og samtykkeskjema har blitt lagra i ein safe. Forskinga tek særlege omsyn til dei som ikkje er ein del av forskinga (også kalla tredjepart), men som trekkast inn av informantane, det kan vere andre lærarar og elevar (NESH, 2006, s. 16). Ved å gjere alle namn og skildringar som kan avsløre identitet anonyme oppfyller eg krav om konfidensialitet. Fordi eg skal forske på ein institusjon vil det vere ekstra viktig å gjere den anonym, då det at det er berre ein skule kan gjere informantane sårbare for gjenkjenning.

Eg har nytta god henvisingsskikk, og har gitt nøyaktige referansar til litteraturen som har blitt nytta i denne undersøkinga. Ved å vise til alle steg og val i forskingsprosessen har eg gjort forskingsprosessen så transparent som mogeleg.

Kapittel 4 PRESENTASJON AV FUNN

Dataa er som nemnt i metodekapittelet samla inn frå tre nivå, rektor, lærarar og elevperspektivet. Det er på den måten ei tredelt datainnsamling som totalt vil gi eit bilete av korleis skulen arbeidar med å følgje med på elevane sitt skulemiljø. Funna er delt inn i kategoriar, og dei tre nivåa vil bli presentert som ein heilskap. Det vil variere om eg gjev samandrag eller direkte sitat i presentasjonen av funna.

4.1 IMPLEMENTERING

4.1.1 Systematisk arbeid frå a-å

Rektor har eit heilskapleg perspektiv på det førebyggjande arbeidet mot mobbing. Det vil seie at ein ser på heile skulegangen til eleven også inkludert barnehagen. Ein må arbeide førebyggjande på alle trinn, også i barnehagen. Rektor er oppteken av at ein fangar opp faglege og sosial utfordringar allereie frå barnehagen for å gje barna ein god start. Vidare har Rektor tru på at dersom ein arbeidar aktivt og fangar opp mobbetendensane tidleg og gir elevane ein god start, så vil det vare ut tiande.

For å få gode miljø heilt opp i ungdomsskulen også så er ein nøydt til å begynne med, for vi kan ha elevar som kjem i fjerde, femte klasse og opplev mobbing, og vi må begynne å skrive aktivitetsplan og når vi begynner å prate med dei elevane så fortel dei at dei har blitt mobba sidan barnehagen. (Rektor)

Skulen har ikkje eit eige team som har ansvar for det førebyggjande arbeidet mot mobbing. Rektor har det overordna ansvaret, og presenterer sosiale kartleggingar som blir gjennomført i løpet av skuleåret. Dei ulike kartleggingane er systematisert i ein tabell. Horisontalt er det klasstrinn frå fyrste til tiande, vertikalt er det månadane januar-desember. Det er ført inn kva kartlegging som skal gjerast på kvart trinn gjennom heile året. Det er kartleggingar av relasjon mellom lærar-elev og elev-elev, dei nyttar og Spekter og PMT (Progress Monitoring tool). Ungdomsskulen nyttar ikkje eit eige program for førebyggjande arbeid mot mobbing, men Rektor seier dei arbeider systematisk med kartleggingar og observasjon.

Vi bruker Spekter og sosiale kartlegginga, den er vi **veldig** medvitne om å bruke og den har vi plan for å bruke. Eg legg til rette for tid for at vi kan ta desse kartleggingane, og så skal elevane også gjennomføre. (Rektor)

Rektor seier dei har jobba systematisk med kartlegging av sosial kompetanse dei tre siste åra, og meiner sjølv at dei har vore flinke på den sosiale biten. Det kjem og fram i fokusgruppeintervjuet med lærarane at Rektor legg tydeleg vekt på at skulemiljøet er viktig. Rektor gir lærarane tid til å arbeide med kartleggingar, og tid til å snakke saman om det som går føre seg i skulen på måndagsmøter eller når det er naudsynt. Rektoren seier det er rimeleg å gi lærarane tid til å arbeide med kartleggingane i fellestida, og at det er rektor sitt ansvar å minne dei på at det skal gjennomførast. Dette tenkjer eg signaliserer at arbeidet er viktig noko lærarane også understrekar. Undervegs i intervjuet blir Rektor merksam på at det burde vore eit betre system for å sikre at alle kartleggingane blir gjennomført.

Eg føler vi har eit godt system, og det er eg oppteken av, eg er opptatt av at vi skal ha ein raud tråd på skulen og vi ha systemisk jobbing. Vi skal ikkje...en kan jobbe systematisk og då kan det bli rigid, men du kan jobbe for å få til en heilskap og det er alfa omega for at ein skal lukkast og ha det bra. (Rektor)

Å vere for rigid i forhold til reglar og rutinar ovanfor elevane er ikkje alltid den rette vegen å gå ifølgje Rektor. Det skal ikkje vere forskjell i kva ein får lov til med dei ulike lærarane, men at det er viktig å sjå bakom handlingane til elevane, og sjå handlinga i kontekst. Lærarane tenkjer sjølv at det er ei felles oppfatning av kva det vil seie å følgje med blant dei tilsette.

Rektor seier fyrste punktet i aktivitetsplikta er det vanskelegaste. Det blir påpeika at ein stadig må arbeide med kva ein legg i det, og at lærarane kan gløyme kva det handlar om det å følgje med. Det er i hovudsak på hausten det blir repetert kva som ligg i omgrepet å følgje med. Då blir det vist til Handlingsplanen på skulen. Der står det tydelege kjenneteikn for kva ein skal sjå etter, både hjå den som utfører mobbing og den som blir utsett for det.

Dette er ein prosess som vi ikkje.. vi klarer aldri å få vekk mobbinga, og vi klarer aldri å bli god nok. Vi må jobbe med det kontinuerleg. (Rektor)

4.1.2 Kva legg de i omgrepet «Å følgje med»?

Eg opplev lærarane som samstemte i kva dei legg i omgrepet til tross for at dei trekk fram ulike sider ved det å følgje med. I arbeidet med å følgje med på at elevane har eit trygt og godt skulemiljø kjem tre funn tydeleg fram på dei tre nivåa:

4.1.2.1 Observasjonskompetanse

Å sjå på kroppsspråket til elevane, og situasjonane dei er i, om dei har nokon å vere saman med eller ikkje meiner lærarane er viktige indikatorar. Kontaktlærer 2 seier at som kontaktlærer har ein eit ekstra ansvar for å følgje med på slike praktiske ting som om dei et maten sin, og ha ein dialog med heimen.

Ha litt antenne for kva som rører seg, ja.. altså..vist nokon ikkje har det bra ein dag at ein plukkar det opp, og ja det er det eg legg eg i det. (Faglærer)

Mykje av det lærarane snakkar om samsvarar med det rektor legg i omgrepet. Rektor vektlegg læraren si kompetanse til å fange opp om elevar har det trygt og godt i skulen. Sjølv om det ikkje alltid er like lett å sjå kan ein merke forandring i elevar som ikkje har det trygt og godt. Rektor bruker aktivt omgrepet «Vaktbriller», og er tydeleg i kva det inneber:

Og då snakkar vi om ha på ekstra vaktbriller, for vist vi går vakt, og det har vi tatt opp mange gongar. Vakt det er ein jobb, du skal ikkje snakke med dei andre vaktene, men du skal ha fokus på jobben din å fange opp. For sjølv om ein elev her ikkje har sagt ifrå til kontaktlæraren sin eller foreldra så kan vi her med å ha på vaktbriller sjå om der er ein elev som går mykje åleine. (Rektor)

Gjennom å følgje med på elevane kan ein fange opp det som ikkje blir fortalt. Rektor er og tydeleg på at ein må ta med seg «Vaktbrillene» inn i klasserommet for å følgje med også der. Korleis eleven arbeidar, og om det er endringar. Lærarane bruker ikkje omgrepet «vaktbriller», men har likevel lik oppfatning av kva vaktordninga i friminutta inneber. Dei snakkar heller ikkje om å følgje med i klasserommet på lik linje med rektor. Då vektlegg dei meir fag og tryggleik.

Elevane blir spurt om kva lærarane gjer for å følgje med på kva som skjer i skulemiljøet deira. Elevsvara er hovudsakleg om korleis dei opplev at lærarane følgjer med i friminutta og i elevsamtalen, kva som skjer i klasserommet er lite nemnt. Elevane verkar samstemde om at lærarane er synlege i friminutta. Nokre gir skildringar av at dei har på gule vestar og at dei då

blir kalla vakter. Det kjem fram at lærarane følgjer med på områda elevane held til, kva elevane gjer og passer på at alle har det bra. Vaktordning er noko meir representert i svara til elevane enn elevsamtale og dagleg samtale generelt, som ein del av arbeidet med å følgje med. Det kjem fram at elevsamtale blir gjennomført systematisk nokre gongar i året slik som også lærarane og Rektor fortel. Andre utdjuar at det blir snakka om korleis ein har det, kven ein er saman med og om nokon plagar ein. Ein elev skriv at han føler lærarane følgjer veldig godt med på kva dei gjer på skulen, og at dersom dei har det vanskeleg snakkar elevane med lærarane. Dette tolkar eg som at det er tillit mellom lærar og elev.

4.1.2.2 Lærar- elev relasjonen

Kor godt ein kjenner elevane er ein viktig medverkande faktor for kor godt ein klarer å følgje med meiner lærarane.

Ja, og det går vell litt på det med å kjenne elevane og da, så ein ser dersom noko forandrar seg for eksempel ein følgjer med slik. (Faglærer)

Dermed kan ein seie at lærar-elev relasjonen blir trekt fram som sentral saman med evna til å fange opp kva som rører seg. Dette er dei samde i, og det kjem fram når dei seier det er vanskelegare å følgje med på dei elevane dei ikkje har på for eksempel mellomtrinnet.

Lærarane opplev at lærarane på ungdomstrinnet har ei felles oppfatning av kva det vil seie å følgje med.

Ja vi er bra samkøyrd på den måten, og så er vi opptekne av at skulen skal vere ein plass der vi lærer fag, men samstundes skal vi utvikle heile mennesket så vi gjer ting som skaper trivsel, for vist ein trivast så lærar ein lettare, og det er kjekkare ja mykje kjekkare for alle å vere ilag. (Kontaktlærer 1)

Rektor er opptatt av å danne ein god «klasseklump». Dei skal ha det godt som gruppe, dei skal ha identiteten sin i klassa og ta vare på kvarandre. Sjølv om elevane ikkje er mykje saman på fritida er rektor oppteken av at det skal det vere trygt og godt i klassa.

4.1.2.3 Systematisk arbeid

Det tredje funnet er systematisk arbeid, å sørge for at ein har snakka med alle elevane for å få ei oversikt. Sosiometrisk kartlegging meiner dei er nyttig for å få oversikt over blant anna dei elevane som ikkje har så høg sosial status. På den måten ser dei kartlegginga som eit godt

verktøy for kvar dei må vere ekstra merksame når dei skal følgje med. På spørsmål om korleis dei opplev eiga observasjonskompetanse blir det igjen tatt opp det med lærar-elev relasjon.

Nei det er jo dette her at for å kunne gjere det på ein god måte så må du kjenne elevane godt. Slik som det var sagt det med at når vi går vakt så er det meir konkrete situasjonar med dei elevane vi ikkje kjenner, medan med dei elevane vi kjenner godt så er det meir sann at vi kan sjå det på kroppsspråk og slik at vi ser at noko ikkje er som det bruker. (Kontaktlærer 2)

Lærarane har vaktordning i friminutta og på busshaldeplassen før elevane dreg heim. Dei opplev at dei ikkje er passive tilskodarar når dei er på vakt, men at dei er engasjert i elevane og pratar med dei.

4.1.3 Samarbeid heim-skule

Samarbeidet med heimen er sentralt for arbeidet med å følgje med, og det blir omtalt som opne eller lukka kanalar. Dei opne kanalane der det er ein dialog med heimen gjer arbeidet med å følgje med enklare, det går begge vegar med informasjon frå læraren til dei føresette eller frå føresette til læraren. Samarbeidet med heimen trekk også rektor fram som ein viktig bidragsytar i arbeidet med å følgje med, og gir uttrykk for at det ikkje alltid er like enkelt.

Nei vi får ikkje foreldra med på laget slik som vi vil! (Rektor legg trykk på dette) Og det har vore snakk om heim skule samarbeid i mange mange år utan at vi har klart å knekke koda. (Rektor)

Rektor legg til rette for at foreldra kan få låne skulen sine lokale til sosiale samankomstar, klubbar og liknande. Det kan vere å låne skulekjøkkenet, sløyden eller bassenget. Rektor fortel om eit uroleg klassemiljø på barnetrinnet som fekk positive endringar i klassemiljøet sitt etter at foreldra engasjerte seg. Det arbeidet foreldra gjer kan skulen drage nytte av, og foreldra blir dermed sett på som ein viktig ressurs for å bygge eit godt skulemiljø.

4.2 KLASSELEIING

4.2.1 Klasseleiing «utan eit daudt fjes»

Skulen arbeidar ikkje etter ein modell for klasseleiing. For nokre år sidan arbeidde dei grundig med klasseleiing over ei periode på to år. Det innebar kursing av enkeltlærarar som vidareformidla til kollega. Lærarane som deltok i fokusgruppeintervjuet jobba på skulen då denne implementeringa gjekk føre seg. Rektor seier dei er medvitne om klasseleiinga:

For det er vi bevisst på, er der ei klasse som har eit turbulent miljø, dårleg klassemiljø då er det heilt garantert at der finst mobbing. Og greier vi ikkje å gjere noko med klassemiljøet då greier vi ikkje å gjere noko med enkelteleven eller dei som står for mobbinga heller. (Rektor)

Dette viser at rektor har eit heilskapleg perspektiv på korleis ein kan arbeide førebyggjande og at Rektor ser samanhengar mellom klassemiljøet, mobbing og klasseleiing. Rektor seier det er viktig at lærarane er medvitne i korleis dei strukturerer timen for å forhindre kaos. Starten av timen med å fange elevane si merksemd, gode overgangar og avslutning på timen er det som blir nemnt som ein del av arbeidet med klasseleiing saman med god arbeidsro. Rektor påpeika tidlegare i intervjuet at lærarane og måtte ha på «vaktbriller» i klasserommet for å følgje med. Det tolkar eg til å handla om å følgje med på korleis gruppa med elevar fungerer saman i forhold til elevroller, og korleis eleven arbeidar med fag.

Lærarane svarer at klasseleiing arbeidde dei mykje med for nokre år sidan. Dei nemner at dei arbeidde med faste rammer for oppstart og avslutning av timen samt å skrive mål på tavla, eller gi informasjon om kva som skal skje. Det er rammene for timen og tryggleik som blir trekt fram som sentralt i arbeidet med klasseleiing frå lærarane. Ein av lærarane seier det ikkje er heilt klart korleis det blir praktisert i dag i forhold til tidlegare:

Eg veit ikkje kor nøye det blir følgt no eller om det er heilt på same måten, eller om det er litt slik tilpassa elevane ein har i enkelte timar eller. (Kontaktlærer 2)

4.2.2 Elevroller og «usual suspects»

I tillegg til å ha fokus på «vaktbriller» i klasserommet er rektor oppteken av elevroller. Rektor seier det er utruleg kva eitt eller to individ kan ha å bety for eit klassemiljø. Og meiner det er

katastrofe dersom ei negativ elevrolle har fått utvikla seg over lang tid slik at det har gitt negativ effekt hjå enkelteleven og klassemiljøet:

Og dei vil ikkje kome i den. Dei er i ei rolle som har fått utvikla seg over lengre tid. Og det er katastrofe meiner eg! (Rektor)

Rektor er oppteken av at negative elevroller ikkje skal få utvikle seg vidare i negativ retning over lang tid. Det tolkar eg til å handle om kompetansen til læraren, evna læraren har til å fange opp det som rører seg i klasserommet, og i friminuttet, og evna til å skape endring.

Ein elev skreiv at dersom lærarane kjefta på ein elev framfor andre kunne den eleven bli eit utskot, og det igjen kunne føre til at ingen ville vere sammen med den eleven. Dette ser eg i samanheng med læraren si relasjonskompetanse. Nokre av elevane meiner det ikkje er alle lærarane som er like oppmerksame på kva som skjer eller kva som blir sagt mellom elevane. Andre elevar meiner dei følgjer godt med, og nokre skriv «dei følgjer med som haukar».

Eg føler lærarane av og til berre følgjer med på nokre elevar. Sjølv om mange andre er med på det eller gjer det same. Sikkert fordi lærarane har sett nokon gjere ugagn før tenkjer dei at dei same elevane har skulda for all ugagn som skjer. (Elev)

Ein elev eller ei elevgruppe som stadig får skulda, eller ofte blir mistenkt som skuldige kan få ei rolle som «usual suspect», både av elevar og lærarar. Ei slik rolle kan det vere vanskeleg å kome ut av som Rektor seier.

4.2.3 Eleven sin draumedag på skulen

Når elevane skal beskrive draumedagen sin på skulen er hovudfunnet at timen skal vere gøy. Det skal ikkje vere kjedelege timar, og læraren skal vere blid og kunne forklare godt faget sitt.

På min draumedag på skulen ville eg hatt ein lærar som var glad og hadde innleving i det som vart sagt. I timen hadde vi hatt nye kreative måtar å lære på, i staden for det same gamle. (Elev)

Ein annan elev skriv også om korleis læraren ter seg for klassa i undervisninga, og viser til kva konsekvens det får for trivselen til elevane.

At lærarane ikkje har eit heilt daudt fjes, men faktisk er glade og klarer å forklare som dei skal. Elles blir det jo kjipt for alle. (Elev)

Nokre skriv at skulen er kjedeleg fordi det ikkje er kjekt å sitte stille i klasserommet, andre meiner dei kunne ha funne på kjekkare ting heime. Elevane vektlegg også fellesaktivitetar som ein del av draumedagen sin på skulen, uteaktivitetar eller å lage mat saman. Å bli inkludert av medelevar og bli trudd av læraren er og viktige funn.

Ein draumedag på skulen for meg hadde vore at eg kunne dele mine interesser med venane mine, utan å bli dømd for det. Eg føler at lærarane er snille nok frå før. I friminutta sit vi og snakkar om tema alle synst er kjekke å snakke om. I timen er alle stille og arbeidar for seg sjølv. Alt same som ein vanleg skuledag, berre at eg hadde følt meg meir inkludert. (Elev)

At elevane skriv det er kjedeleg på skulen kan ein sjå i samanheng med kva syn dei har på undervisninga, ønsket om å få fri fordi dei kan finne på kjekkare ting heime kan handle om trivsel. Samstundes skriv dei fleste at dei ønsker å gjere kjekke ting saman. Ein skriv om eit ønske om å kjenne seg inkludert, ein annan skriv at han ønsker alle skal vere snille mot han. Utover det er det ikkje svar som tyder på at det sosiale samspelet mellom elevane er i ubalanse. Elevane verkar å ha eit godt sosialt fellesskap, men at undervisninga ikkje er å tråd med eleven sitt ønske, identitet, eller kultur. Lærarane nemner ikkje motivasjon eller tilpassa opplæring, det er ikkje snakk om variasjon i undervisningsopplegg eller korleis dei støttar eleven fagleg og sosialt når dei snakkar om klasseleiing og trivsel. Lærarane verkar å ha kontroll på reglar og rutinar noko rektor og meiner kollegiet er samstemte om. Kwart år lagar klassene nye klassereglar som elevane er med å medverke til, lærarane skal sjå til at reglane vert følgt.

4.3 KOMPETANSE

4.3.1 «Fleire fluger i ein smekk» om relasjonar, tryggleik og fellesskap

Lærarane fortel at for å kunne følgje med på elevane på ein god måte må ein kjenne elevane. Det kjem fram når dei snakkar om kva dei gjer for å følgje med, kva utfordringar dei ser i arbeidet med å følgje med, og eiga observasjonskompetanse. Lærarane svarar kort når det kjem til korleis dei arbeider med lærar-elev relasjonen. Dei vektlegg at dei snakkar med elevane og viser dei interesse.

Ein må på ein måte vere interessert i kva dei styrer med på skulen, på fritida og ja, det er jo veldig greitt med dette med opplevingar som ein har hatt saman, leirskule, turar og ja. (Kontaktlærer 2)

Ein annan lærar seier seg einig og supplerer med at korleis ein legg opp undervisninga og kan vere ein del av relasjonsarbeidet. Gjennom undervisningsopplegget tenkjer Faglæraren at ein kan gjere mykje sosialt også, og dermed få fleire fluger i ein smekk. Lærarane opplever å ha god relasjonskompetanse stort sett. Ein av lærarane seier det ikkje er alle ein klarer å få ein like god relasjon til, og at ein då kjenner seg trygg på å få støtte i teamet, av nokon andre som har ein betre inngong til eleven. Dette tolkar eg til å handle om manglande relasjonskompetanse til å opprette ein relasjon, eller verktøy for å reparere ein relasjon. Rektor tenkjer at lærarane opplev leiinga som tydelege på at relasjonar er viktig, og at retninga frå leiinga her er tydeleg. Men sidan dei ikkje har deltatt på kurs eller liknande knytt til relasjonsarbeid trur rektor ikkje dei er gode nok på det. Til tross for at lærarane svarar kort på spørsmålet om relasjonsarbeid i forhold til lærar-elev snakkar dei om det å sjå heile eleven, støtte eleven og utvikle heile eleven når eg spør dei kva dei gjer for å vise eleven at dei bryr seg. Dei er samde i at dei prøver å ha eit blikk for kvar eleven er både fagleg og sosialt, og prøver å møte dei der dei er.

Trivsel er eit omgrep dei stadig nyttar, både når dei snakkar om ekskursjonar dei gjer ilag med elevane, trivsel i klasserommet og i friminutta. Verdien av å utvikle gode sosiale dugleikar står høgt, og dei er opptekne av at fagkompetanse åleine ikkje er nok noko dette utsegnet understrekar:

Ein treng ikkje berre fag og fagkunnskap, men ein treng sosial kompetanse også.
(Kontaktlærar 1)

Gjennom aktivitetar saman med elevane er dei opptekne av å få til eit fellesskap, bidra til å danne sterkare eller nye relasjonar mellom elevane. Gjennom ekskursjonane og andre fellesaktivitetar ser lærarane korleis eleven er sosialt saman med andre. Opplevingane meiner dei kan vere ein inngangsport for samtale med eleven, og styrke relasjonen mellom lærar og elev. I forhold til trivsel i klasserommet omhandlar det her fag og det at det skal vere trygt å gjere feil. Lærarane meiner alle lærarane på trinnet er medvitne om at det skal vere trygt å snakke i klasserommet, og trygt å gjere feil.

4.3.2 Det ein ikkje ser

Kva med det dei ikkje ser, kva utfordringar møter skulen? Eg spurte rektor og lærarar om kva utfordringar dei møter i arbeidet med «Å følgje med» på om elevane har eit trygt og godt skulemiljø? Elevane vart spurt om kva dei trur kan vere grunnen til at lærarane ikkje klarer å fange opp all mobbing og krenking.

Rektor opplev ikkje at det er utfordringar knytt til arbeidet med å følgje med når elevgruppa er så lita. Rektor føler og at det er overkomeleg å følgje med på arbeidet lærarane gjer i forhold til det å følgje med. Lærarane gir uttrykk for at dei opplever eit godt samarbeid med leiinga, og at leiinga har god oversikt og kontroll i arbeidet med å følgje med. Lærarane er tydelege på at det ikkje alltid er like enkelt å få med seg alt som skjer på skulen og i fritida til elevane. Det anerkjenner også Rektor. Lærarane trekk og fram det digitale samfunnet som ei utfordring.

Det er klart, så har vi det digitale samfunnet. Der vi på ein måte ikkje, det er mykje der som vi ikkje har innsyn eller innsikt i. Vi snappar litt opp litt her og litt der, men det er ei utfordring, vi, det er mykje som skjer lukka, som vi kanskje får høyre om langt i ettertid, nokon som har fått ein skitstorm mot seg på nettet som vi ikkje får vite om. (Kontaktlærer 2)

Lærarane opplev at elevane med medvit ikkje inkluderer dei i det som går føre seg på sosiale medium. Kontaktlærer 2 trur at elevane tenkjer at lærarane ikkje har noko med det å gjere. Men nettopp fordi det påverkar det som går føre seg på skulen så vert det litt lærarane sitt og. Det kjem og fram i elevsvara at elevane trur mykje mobbing og utestenging skjer på nettet, eller stader der lærarane ikkje er. Elevane gir eit tydeleg bilete av at dei er klar over at det er vanskeleg for lærarane å fange opp mobbinga som er skjult, om det går føre seg skjult på skulen eller over internett.

Det er jo også mobbing på nettet, og då blir det jo veldig vanskeleg for lærarane å sjå kva som skjer. (Elev)

Dette synet deler dei med lærarane som fortel at det kan vere vanskeleg å få med seg kva som faktisk rører seg fordi nokre elevar er veldig flinke til å *halde maska og skjule ting*. Det samsvarar med det denne eleven skriv:

Eg trur det kan vere vanskeleg for lærarane å følgje med på alt som skjer for nokre elevar kan trekke seg litt unna og halde alle følelsane og tankane inne i seg. Det kan også vere at nokre vaksne ikkje er så merksam.(Elev)

4.3.3 Tull eller mobbing?

Det ovanfornemnte handlar om det læraren ikkje ser, men kva med det han ser da? Fleire elevar skriv at dei trur grunnen til at lærarane ikkje klarer å fange opp all krenking og mobbing er at dei ikkje ser alvorret i situasjonen. To elevar svarar:

Dei kan vere for late og tru det er kødd. (Elev)

Fordi dei trur det er berre tulling osv.(Elev)

Fleire av elevane nemner at dei vaksne ikkje er så merksame, eller at nokre kunne vore meir merksame. Ein elev skriv at det ikkje er sikkert at alle lærarane bryr seg. Ein annan elev svarar at lærarane ofte kan tru at det er ei logisk forklaring på det, og at dei dermed tenkjer at det er lett å ordne. Eleven som svara at lærarane kunne tru det var kødd svara på førre spørsmål om kva meiner du lærarane må gjere for å klare å følgje enda betre med på skulemiljøet? «Ikkje blande seg i småting å gjere det verre». Desse svara er noko sjølvvotsigande, men viser kor utfordrande det kan vere for læraren å ha ei god balanse i måten ein følgjer med på, slik det ikkje blir å gjere noko stort ut av noko lite, eller å oversjå noko lite som eigentleg var stort. Det er komplekst frå eleven si side og frå læraren si side.

4.3.4 Å kome til kort

Lærarane opplev at dei ikkje har god nok kompetanse til å meistre dei sosiale utfordringane ungdommane har. Dei er einige i at dei kjem til kort i det daglege når utfordringane til elevane er store sjølv om andre instansar deltek i arbeidet rundt eleven.

Det er klart det når ein har elevar med store utfordringar på heimebane og i livet sitt så... Kan seie dei eksterne instansane er jo ikkje alle tider heilt inne i biletet sjølv om både barnevern, BUP og i teamet rundt eleven, så er det likevel vi som står i det i dagen. (Kontaktlærer 2)

Lærarane fortel om eit ønske om meir kompetanse til å handtere elevar som opplev vald og rus, eller andre ting. Dei nemner elevar med prestasjonsangst og elevar som slit med

sjølvbilete. Meir kompetanse meiner dei vil kunne gjere dei betre rusta til å gje elevane enda meir hjelp. Lærarane såg dette i samanheng med at ein får etterutdanning i fag, men saknar mogelegheita til å få etterutdanning i det sosiale arbeidet ein har med elevane.

4.4 OPPSUMMERING FUNN

4.4.1 Implementering

Rektor er tydeleg på at dei har eit godt system for kartlegging av sosial kompetanse som dei har nytta i ei treårsperiode. Rektor trur det systematiske arbeidet over tid kan vere medverkande for at dei ikkje har dei store utfordringane i skulen no. Skulen har tydeleggjort i Handlingsplanen sin kva punkt1 i Aktivitetsplikta omhandlar. Det står tydeleg kva ein skal sjå etter både i forhold til den som blir utsett for mobbing, og den som mobbar. Handlingsplanen blir snakka om i fellesskap ved skulestart kvar haust. Rektor ser undervegs i intervjuet at den kunne vore «meir levande» ved at den vart tatt i bruk meir aktivt i løpet av skuleåret.

Lærarane seier det er eit tydeleg trykk frå leiinga om at skulemiljøet er viktig, og dei opplev eit godt samarbeid der leiinga støttar dei. Det er godt samsvar i kva rektor og lærarane legg i det å følgje med. Rektor omtalar det som «vaktbriller», og seier ein gjennom å følgje med på elevane i friminuttet og i klasserommet kan fange opp om nokon ikkje har det trygt og godt. Lærarane snakkar ikkje om å følgje med i klasserommet på lik linje med rektor som både nemner elevroller og fagleg utvikling. Dei snakkar om tryggleik i klasserommet, det skal vere trygt å gjere feil. I elevtekstane ser ein at elevane vektlegg at lærarane følgjer med på kva elevane gjer og korleis dei har det i friminutta, og at lærarane snakkar med dei.

4.4.2 Kompetanse

Kompetanse går igjen i fleire av temaa som kjem opp i intervjuet, men og i elevsvara. I intervjuet er det snakk om det å ha observasjonskompetanse og relasjonskompetanse, samt å ha kompetanse til å handtere dei sosiale utfordringane elevane har. Lærarane meiner dei kjem til kort i forhold til å kunne hjelpe elevane på ein god måte med vanskanane dei har. Rektor nemner viktigheita av observasjonskompetansen til læraren i klasserommet, og seier dei kan trenge å bli enda betre på relasjonskompetanse. Elevane meiner ikkje alle lærarane er like merksame i arbeidet med å følgje med. Fleire elevar skriv at dei vaksne kan tru mobbinga

eller krenkinga er tull, kødd, eller at dei ikkje ser alvorret i det og trur det heile er lett å ordne opp i.

4.4.3 Klasseleiing

Dei ytre rammene som oppstart og avslutning er det som blir fokusert på når lærarane fortel korleis dei arbeidar med klasseleiing. Rektor har eit heilskapleg syn på samanhengen mellom eit dårleg klassemiljø og mobbing, dette nemner ikkje lærarane. Klassemiljøet er sentralt for å kunne gjere noko med enkelteleven eller dei som står for mobbinga meiner rektoren.

4.4.4 Relasjonar

Skulen kartlegg elev-elev relasjonar og lærar-elev relasjonen. Rektor trur dei er tydelege ovanfor lærarane om at gode relasjonar er viktig. Lærarane følgjer med på om elevane har nokon å vere saman med, og prøver å passe på at ingen går åleine i friminutta eller sit åleine i matpausen. Lærarane seier lærar-elev relasjonen er naudsynt for å kunne følgje med på elevane på ein god måte. Dei elevane lærarane ikkje kjenner så godt opplev dei å følgje med på ved å sjå etter konkrete situasjonar. Medan dei ser etter endringar i kroppsspråk eller andre endringar i tillegg med dei elevane dei kjenner. For å vise elevane at dei bryr seg om dei snakkar dei med dei, og viser dei interesse for kva dei driv med på skulen og i fritida. Kontaktlærarane hadde ikkje eit fast oppsett på korleis dei gjennomførte elevsamtalen, men det var noko likt med oppstart der eleven sjølv snakka om det han ville, og deretter tema som trivsel, vener og fag.

Kapittel 5 DRØFTING

I dette kapittelet vil eg drøfte hovudtrekka i resultatata mot problemformuleringa og kunnskapsgrunnlaget. Drøftinga konsentrerer seg om det systematiske arbeidet skulen seier dei gjer og korleis dei nyttar klasseleiing og relasjonar inn i arbeidet med å følgje med.

5.1 SYSTEMATISK ARBEID

Skulen i denne undersøkinga arbeider systematisk i det førebyggjande arbeidet mot mobbing sjølv om dei ikkje nyttar eit evidensbasert program. Sjølv om det er gode resultat på skulen anerkjenner Rektor at det ikkje er fritt for mobbing. Det viser for det fyrste ein rektor som ikkje kviler på gode resultat frå kartleggingane. For det andre viser det at Rektor tek mobbing på alvor. Rektor presiserer fleire gongar at ein ikkje må sleppe taket på det førebyggjande arbeidet mot mobbing. Totalt viser det ein rektor som er medviten om kva det har å seie for skulemiljøet å arbeide systematisk over tid.

Rektor har ansvaret for at det blir arbeidd systematisk og kontinuerleg jf. Opplæringslova §9A-3. Det vil seie at det skal arbeidast etter ein planmessig framgangsmåte, og arbeidet skal vere samanhengande. Evaluering av arbeidet er viktig for å sjå om det er stadar ein må auke innsatsen. Der det er nødvendig må ein auke innsatsen. Mistankar om at ein elev ikkje har det trygt og godt kan fangast opp i sosiale kartleggingar, samtalar med elevane, observasjon i friminutta eller i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rektor har ansvaret for at arbeidet med å følgje med blir tilpassa skulen sin kultur og behov (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørлие, 2014). Kva ein skal gjere, og korleis det skal gjennomførast må bli sett i samanheng med skulen sine ressursar og kultur (Bertram, Blase, & Fixen, 2015). Denne delen av implementeringa er viktig for å finne svakheiter som må styrkast for best mogeleg resultat av implementeringa. I forhold til å følgje med er det ikkje eit eige team som arbeider med det. Alle som arbeider på skulen skal ifølgje opplæringslova §9 A-4 følgje med på om elevane har eit trygt og godt skulemiljø. Då må kompetansen til alle aukast. Fellesskap om tema som sikrar at alle dreg i same retning vil vere viktig for kvaliteten på arbeidet (Bertram, Blase, & Fixen, 2015; Domitrovich, et al., 2008). Rektor seier dei tek opp på fellessamling ved skulestart Handlingsplanen til skulen, der det står punktvis kva punkt nummer ein i Aktivitetsplikta handlar om. Det er eit dokument som blir redigert kvart år og som lærarane

får moglegheit til å medverke i. Medverknad frå lærarane kan styrke engasjementet deira for å arbeide aktivt med implementeringa (Bertram, Blase, & Fixen, 2015). Det vil og vere viktig i forhold til *det tredje steget i implementeringa* der ein kan møte på utfordringar i form av frykt for endring av praksis (Kapittel 2, 2.9). Dersom implementeringa ikkje vert tilpassa skulen sin kultur og ressursar kan dei som skal gjennomføre implementeringa kjenne seg makteslause. Det kan lede til at viktige delar av implementeringa ikkje blir gjennomført.

Tilrettelegging av sosiale kartleggingar

Lærarane opplever at leiinga legg stor vekt på dei sosiale kartleggingane, og at det er viktig å arbeide førebyggjande mot mobbing. Etterarbeidet med kartleggingane gir viktige funn som vil ligge til grunn for val av tiltak, og det er difor ein viktig del av arbeidet med å følgje med. Kartlegginga i seg sjølv er ikkje ferdig før etterarbeidet er gjennomført. Det er med andre ord ikkje nok å gjennomføre kartleggingane å leggje dei i ei skuff. Rektor er tydeleg på at arbeidet med kartleggingar ikkje skal vere ei byrde for lærarane i ein allereie travel kvardag. Ved å leggje til rette med felles tid til etterarbeid med kartleggingane kan rektor unngå at lærarane opplever etterarbeidet som ei byrde på toppen av alt det andre lærarjobben inneber. Samstundes viser rektor at dette arbeidet er viktig, noko som igjen kan vere med på å signalisere forventa haldningar til det forebyggjande arbeidet. Felles tid til å diskutere praksisen på skulen vil kunne sikre at ein ser kvar ein kan bli betre, men og gi ei felles retning for kvar ein vil. Det må då bli sett av tid i fellesskap til å reflektere over eigen praksis, og kva endringar som må til for å oppnå ønska mål. Lærarane seier dei opplev at rektor deltek og støttar dei i arbeidet med å følgje med. Ein kan tenkje seg at dette er med på å påverke implementeringa positivt fordi det gjev ei tydeleg retning i det daglege arbeidet lærarane gjer.

For å unngå at viktige delar av implementeringa blir utelatne må rektor sjå til at *steg ein av implementeringa* som vist til i kapittel 2 blir grundig gjennomført (Bertram, Blase, & Fixen, 2015; Fixen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009; Domitrovich, et al., 2008). Med god kompetanse om til dømes kva det inneber å vere vakt i friminuttet kan læraren oppnå større meistringstru kring jobben som skal gjennomførast som igjen vil påverke motivasjonen for arbeidet. Dersom dei som skal gjennomføre implementeringa ikkje har god kompetanse i å følgje med kan ein for det fyrste stå i fare for å misse moglegheita for å fange opp kva som rører seg i skulemiljøet. For det andre kan mangelen på observasjonskompetanse lede til ei

kjensle av avmakt. Ei kjensle av avmakt kan påverke meistringstrua til lærarane, og motivasjonen for arbeidet kan bli redusert. Ein står då i fare for at viktige deler av implementeringa blir utelatne noko som kan påverke implementeringskvaliteten negativt. Totalt kan dette lede til at ein ikkje får fanga opp konkrete situasjonar eller dei glidande overgangane frå forspel til mobbing.

Kunnskap om innhaldet i implementeringa, altså kvifor er dette arbeidet viktig, vil kunne medverke til engasjement i dei som skal utføre implementeringa. Dermed er det ikkje berre nok med kunnskap om kva som skal gjerast, men og kvifor det er viktig, og ikkje minst korleis. Korleis ein skal følgje med i friminutta verkar godt implementert. Rektor er tydeleg på at vaktordning er ein jobb, der skal ein observere og fange opp, det er ikkje fritid for den som gjennomfører vakta. Fordi det er ei felles oppfatning av kva vaktordninga i friminutta inneber, og det er tydelege forventningar frå rektor blir det føreseieleg både for den som har vakt, men og for elevane fordi lærarane er tilgjengelege. Kva vaktordninga inneber blir gjennomgått i fellesskap, og rektor er tydeleg på at det er noko som må bli tatt opp fleire gongar gjennom året då det kan skli ut om ein ikkje passer på. Det har blitt kartlagt kvar det er viktig å følgje med i friminutta, og vakta tilpassar seg utifrå kvar elevane oppheld seg i forhold til aktivitetar, årstid og vær.

Kva legg dei i omgrepet «Å følgje med»?

Lærarane i undersøkinga tenkjer det er lik oppfatning på skulen i kva som ligg i omgrepet å følgje med. Det dei legg i omgrepet samsvarar i stor grad med det ein kan lese på Utdanningsdirektoratet (2017) og i §9 A-4 (Opplæringslova, 1998). Dei arbeidar mykje likt med det ein kan lese på Utdanningsdirektoratet med sosiale kartleggingar, samtalar med elevane, observasjon i friminutta eller i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Fordi det ikkje er det same som blir vektlagt når lærarane og rektor snakkar om å følgje med i klasserommet, kan ein tenkje seg at det ikkje er ei felles oppfatning av korleis ein skal gjere det. Lærarane snakkar om å gjennomføre kartleggingar som fortel om elev-elev relasjonar, men ser då det i samanheng med kva dei følgjer med på i friminutta, ikkje i klasserommet. Det kan dermed verke som at det er implementert kva som ligg i omgrepet, men ikkje fullstendig implementert korleis på skulen sine områder (Ertesvåg & Kjølbi, 2016)

Vi må arbeide med det kontinuerleg

Av funna kan ein sjå at det er ei felles oppfatning av at arbeidet med å følgje med på om elevane har det trygt og godt på skulen er viktig. Funna viser ein skule som deler normer og til dels oppfatningar om korleis ting skal bli gjennomført på skulen. Det ser ut til å vere ein felles kultur i skulen, med eit godt samarbeid som kan tenkjast å vere ei styrke i arbeidet med å følgje med (Ertesvåg & Roland, 2015). Fellesskapet er med på å gjere implementeringa mindre sårbar fordi dei dreg i same retning. Det blir då ikkje opp til kvar enkelt lærar å tolke og forstå kva som ligg i Aktivitetsplikta sitt fyrste punkt. Fordi dei ser nytteverdien i arbeidet vil det kunne vere med å styrke engasjementet dei har til arbeidet (Skrøvset, 2014).

Utfordringar for implementeringa kan vere at ikkje alle let seg engasjere av det arbeidet som skal bli gjort og dermed utelet viktige delar av arbeidet. Utsiftingar av rektor, eller tilsette vil og kunne påverke, og ein må då gå attende i implementeringa og arbeide seg opp igjen.

Rektor har eit stort ansvar med å informere tilsette, nye og gamle om kva som er forventa av dei i arbeidet med å følgje med. Som rektor seier i funna *Dette er ein prosess som vi ikkje.. vi klarer aldri å få vekk mobbinga, og vi klarer aldri å bli god nok. Vi må jobbe med det kontinuerleg.* (Rektor)

5.2 MOBBING ELLER KØDD?

Læraren sin observasjonskompetanse, relasjonskompetanse og kompetanse om mobbing vil vere avgjerande for kva ein fangar opp (Flack, 2010). Det vil vere avgjerande for om ein ser noko som ein eingongshending eller som ein del av eit større og meir komplekst bilete. Ein kan sjå av kunnskapsgrunnet at lærarane viser ein tendens til å oversjå dei små krenkingane (Eriksen & Lyng, 2015). Mine funn samsvarar med dette. Dei små krenkingane læraren eller andre vaksne ser eller høyrer kan bli oppfatta som mindre alvorleg enn det er, «kødd» som ein av elevane i mitt materiale svara. Funna i denne undersøkinga viser at elevane opplev at lærarane ikkje alltid tek situasjonen på alvor, eller at dei ikkje undersøker kva som eigentleg har skjedd. Ved å undersøke nærmare gjennom samtale, fleire observasjonar eller kartleggingar kan læraren få eit sikrere bilete. Men dersom læraren ikkje ser Alvoret i situasjonen, er det rimeleg å tru at han heller ikkje vil undersøke nærmare.

Årsaka til at læraren tolkar som han gjer kan vere at læraren opplev maktbalansen mellom elevane som lik, altså at begge elevane gjer noko mot kvarandre (Eriksen & Lyng, 2015). Her tenkjer eg læraren sin kunnskap om mobbing vil spele ei rolle saman med evne til å fange opp og gripe inn. Ein lærar som har god kunnskap om mobbing veit at den som mobbar også kan bli mobba. Læraren veit også at små krenkingar kan vere signal om noko større, eller noko som kan utvikle seg negativt. Det handlar også om læraren sine haldningar og evne til å oppretthalde reglane og normene i skulemiljøet. Dersom lærarane tolkar det slik ein gong er det truleg at dei vil gjere det fleire gongar. Ved å anta at det ikkje er mobbing og ikkje gripe inn og regulere åtferda til elevane følgjer ein ikkje opp §9 A-3 Nulltoleranse og systematisk arbeid (Opplæringslova, 1998). Læraren signaliserer heller ikkje at åtferda ikkje er ønska. Ved ikkje å sjå alvorret i situasjonen misser læraren eller andre vaksne mogelegheita til å korrigere åtferda og dermed førebygge mobbing.

I kapittel 2 viser eg til Eriksen & Lyng som skriv om strategiar i arbeidet med det psykososiale miljøet. Ein kan lese at det er ei oppfatning blant lærarane at gutane har ein tøff sjargong mellom seg, og at det ikkje blir slått ned på som ikkje ønska åtferd fordi det er slik gutane er. Ungdomsskuleelevar kan ha ein måte å prate til kvarandre på som skil seg tydeleg frå dei yngre elevane, og dei vaksne. Av funna kan ein lese at nokre elevar tenkjer dei vaksne kan vere meir merksame på korleis elevane snakkar til kvarandre. Klasserommet er som friminuttet ein del av den sosiale arenaen til elevane, og lærarane kan gjennom den strukturerte delen av undervisninga gje tydelege forventningar til åtferd (Nordahl, Ungdomsskolen i et elevperspektiv, 2000). Kompetanse innan den situasjonsbestemte leiinga både i klasserommet og i friminuttet vil vere avgjerande for korleis læraren grip inn i situasjonar som ikkje er ønska (Nordahl, Dette vet vi om klasseledelse, 2012). Dersom ungdomskulturen er prega av ein negativ måte å snakke til kvarandre på kan det bli ei norm i kulturen dersom lærarane ikkje fangar det opp og set krav. Det læraren opplever å vere ein del av ungdomskulturen tenkjer eg lett kan bli oversett, til dømes ein tøff sjargong. Lærarane må anerkjenne ungdomskulturen, og samstundes slå ned på åtferd som bryt med skulen sine reglar.

Det kjem og noko fram i mine funn at lærarane oppfattar at det kan vere forskjell på jenter og gutar i forhold til mobbing og kva ein ser etter i arbeidet med å følgje med. Dei har erfart at

jentene gjer det meir i det skjulte, og at gutane er meir fysiske. Dei anerkjenner at dette ikkje er svart kvitt, men likevel ei haldning dei har. Å definere kva forventningar ein har til ungdomsgruppa vil kunne hjelpe både lærarane og elevane i arbeidet med skulemiljøet. Lærarane får felles forventningar til elevane som gruppe, det tenkjer eg vil vere ei god hjelp i den situasjonsbestemte klasseleiinga fordi det blir tydeleg for lærarane kva retning dei ønsker elevane skal ta. For elevane vil det bli føreseieleg at alle lærarane har like forventningar til korleis dei skal oppføre seg (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014).

5.3 UNGDOMSKULEN SITT SOSIALE LANDSKAP I LYS AV ARBEIDET MED Å FØLGJE MED OG LÆRAREN SI KOMPETANSE

Overgangen frå barn til vaksen kan vere utfordrande. I tillegg til dei føresette, venner og familie er lærarane ein del av livet til ungdomskuleelevane. Lærarane ser elevane sine omtrent kvar dag, både i undervisningssituasjonar og i friminutta dersom dei går vakt. Ungdomstida ber preg av identitetsutvikling der elevane prøver å finne sin plass i gruppa, og kven dei sjølv er. I ei ungdomsskuleklasse vil der vere mange ulike elevtypar som saman utgjer eit klassemiljø. Elevtypane fungerer som referansar for kven elevane er, både ovanfor dei sjølve, men og ovanfor andre, og korleis dei sjølve ser medelevane sine (Lyng, 2004). Elevane kan oppleve at dei hamnar i roller dei ikkje ynskjer å vere i, men som dei har vanskar med å kome ut av. Rolla eleven har fått treng ikkje vere sjølvvalt. Fordi nokre roller har større sosial aksept enn andre, kan eleven gå på kompromiss med eigen identitet på grunn av usikkerheit og velje seg roller med høg sosial aksept (Tetzchner, 2016). Sosial aksept er viktig for alle, men for ungdommen som er i rivande identitetsutvikling er det ekstra sårbart med avvising frå jamaldringar (Tetzchner, 2016; Nærbø, 2011). Funna i denne undersøkinga viser at rektor er medviten om at ein må ta tak i negative elevroller tidleg for at dei ikkje skal utvikle seg i vidare negativ retning, eller bli fastlåste. Rektor meiner det er skandale dersom negative elevroller får utvikle seg, og seier ein må ha på «vaktbrillene» i friminuttet og i klasserommet. Det ser eg i samanheng med det systematiske arbeidet lærarane gjer for å følgje med, og i samanheng med klasseleiing. Fordi elevtypane er med på å bestemme kven som er venn med kven, og kva haldningar dei har til kvarandre vil det vere sentralt i arbeidet med å følgje med på elevane og følgje med på nettopp elevtypane.

5.3.1 Kompetanse

Kompetanse er viktig for å kunne handle rett, både avdekke, førebygge og handtere mobbing (Roland, Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014; Fallmyr, 2017; Flack, 2017). For å kunne følgje med på det som går føre seg må lærarane og dei vaksne ha kunnskap og kompetanse om å følgje med. Å vere medviten om kva ein skal sjå etter vil vere viktig for å trygge den som observerer og for å sikre høg kvalitet på arbeidet (Bertram, Blase, & Fixen, 2015; Eriksen & Lyng, 2017). Høg kompetanse om mobbinga sin psykologi og kva som kjenneteiknar mobbing vil styrke det førebyggjande arbeidet. Grunnen er enkel, lærarane får gjennom auka kunnskap om mobbing avklart kva signal dei skal sjå etter, og kva dynamikkar som inngår i mobbinga. Lærarane seier det er vanskelegare å følgje med på dei elevane dei ikkje kjenner, og at dei då ser meir etter konkrete situasjonar, verbalt eller fysisk. Tydelege konflikt situasjonar, synleg utestenging eller verbale utsegn fell inn under dei konkrete situasjonane. Dei elevane lærarane kjenner meiner dei det er enklare å lese kroppsspråket til. På den eine sida kan forkunnskapane om elevane vere til hjelp fordi ein veit kva ein skal sjå etter. Ein nyttar kunnskapen ein har om eleven eller elevgruppa for å fange opp negative samspel. Då er ein særleg merksam på det som går føre seg med den eller dei elevane. På den andre sida kan ein tenkje seg at kunnskapane om elevane hindrar ein i å faktisk sjå kva som rører seg. Det kan vere at ein opplever eleven som fagleg dyktig, og det skuggar over for å sjå dei sosiale vanskane, eller ein tolkar eleven som beskjeden i forhold til andre elevar, men eigentleg får eleven berre vere med av og til.

Lærarane seier også at nokre elevar er gode til å skjule kjenslene sine, og at det bidreg til større utfordringar i arbeidet med å følgje med. Elevar som er gode til å skjule kjenslene sine vil vere utfordrande å følgje med på og fange opp om ein kjenner dei eller ikkje. Dette tenkje eg svekker argumentet med at dei elevane ein kjenner er det lettare å følgje med på fordi ein lettare kan lese kroppsspråket. Kroppsspråket vil variere i ulike situasjonar, og når ein kan lese frå litteraturen at elevar vil gå over lik for ikkje å gjere seg sårbar for mobbing, eller for å felle utanfor tenkje eg argumentet med kroppsspråk kan bli ei kvilepute for læraren (Nærbøe, 2011; Roland, Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014). Kor sikker kan ein eigentleg vere på at ein kan sjå at nokon ikkje har det bra? Eller at det ein trur ein såg faktisk var det som skjedde? For å trygge lærarane på desse spørsmåla vil auka observasjonskompetanse vere sentralt. Når ein veit det er glidande overgangar frå forspel til mobbeepisodar vil det vere heilt sentralt at lærarane har kunnskap og dugleikar til å fange opp

desse overgangane (Flack, 2017). På den måten kan ein ligge i forkant, og gripe inn før mobbinga skjer (Eriksen & Lyng, 2017)

Det handlar om profesjonalitet og kompetanse, ikkje klassestørrelse åleine

I kapittel 2 i avsnittet om skulestørrelse og klassestørrelse kan ein lese at det er ei vanleg oppfatning at ein har meir kontroll og betre tid til å bli kjent med kvar elev på ein mindre skule (Roland, 2014). Funna mine støtter denne tankegangen, lærarane og rektor tenkjer dei har ein fordel som er ein liten skule fordi dei då tenkjer det er enklare å følgje med på alle elevane. Som Roland påpeiker er det ikkje skulestørrelsen som er avgjerande, men kva læraren gjer. Ein liten skule vil vere ekstra sårbar dersom lærarane ikkje er medvitne om eigen praksis. Vi veit at elevar som mobbar ofte er gode leiarar, og at mobbinga sin psykologi viser oss at det kan vere vanskeleg å stå imot i frykt for sjølv å felle utanfor (Nærbøe, 2011; Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014; Roland, 2014). Læraren må då ha kompetanse til å leie klassa på ein måte som førebygg mobbing, og ha relasjonskompetanse slik at lærar-elev relasjonen kan bli utviklande (Fallmyr, 2017). Ein kan dermed tenkje seg at ein liten skule som er medviten om eigen praksis, med høg profesjonalitet og kompetanse, skal ha gode føresetnader for å danne eit trygt og godt skulemiljø.

Kompetanse om elevtypar og makthierarki

Lærarane må ha kompetanse om ulike elevtypar og korleis det kan vere med på å påverke klassemiljøet. Å følgje med på makthierarkiet vil vere proaktivt for å fange opp og få moglegheit til å hindre at elevar med høg eller låg status får utvikle seg (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014). Det systematiske arbeidet skulen gjer med å kartlegge sosiale samspel kan bidra til at ein fangar opp makthierarki. Lærarane seier dei nyttar slike kartleggingar jamt i skulen sitt årshjul, men og utanom dersom det er naudsynt. Kartleggingane hjelper lærarane å fange opp makthierarki, og lærarane seier dei kan følgje ekstra med på dei med låg sosial status. Elevar som utsett andre for mobbing er ofte gode leiarar, og det vil derfor vere naudsynt også å følgje med på desse elevane, og ikkje berre dei med låg sosial status (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014). Dersom ein berre rettar fokuset mot dei elevane som har låg status står ein i fare for å ikkje ta tak i problemet; den eller dei som utsett andre for mobbing. Kompetansen til læraren om mobbing og elevtypar vil vere sentralt i det daglege

samspelet i forhold til kva læraren fangar opp. God observasjonskompetanse er dermed viktig også i klasserommet.

5.3.2 «Usual suspects»

Av funna kan ein sjå at nokre elevar opplever at lærarane skuldar på dei same elevane kvar gong, såkalla «usual suspects». Det blir opplevd som urettferdig av elevane, og dei misser tillit og respekt ovanfor lærarane. Dei opplev heller ikkje å få respekt av lærarane når dei får skuld for noko dei ikkje har gjort. Elevane meiner lærarane må finne ut av kva som har hendt før dei gir nokon skulda. Dette kan tyde på at nokre elevar har negative elevroller som lærarane kan stå i fare for å oppretthalde både ovanfor eleven sjølv, men og medelevar. Dersom læraren stadig gjer attribusjonar basert på indre attribusjon i eleven der ein antek at årsaka til elevens åtferd er i eleven sjølv vil ein stå i fare for å svekke relasjonen til eleven (Lillemyr, 2016). Dersom læraren tenkjer at eleven berre er slik, eller at det alltid er han eller ho som legg opp til bråk vil det kunne påverke kor alvorleg læraren tek imot den informasjonen han får eller ser. Det vil ikkje eine og åleine påverke korleis ein tolkar situasjonen, men det vil og kunne påverke relasjonen mellom lærar-elev fordi læraren ikkje klarer å ha eit profesjonelt forhold til eleven, og sjå bakom handlingane til eleven, og dermed sjå heile eleven. Dersom ein berre ser kva eleven gjer og agerer på det utan å sjå bakom handlinga vil ein kunne stå i fare for å øydelegge relasjonen. Eleven kan då føle seg urettferdig behandla, ikkje sett, eller stigmatisert. Læraren må undersøke kva som ligg bak handlinga til eleven, og skilje mellom det vi tenkjer om det som skjer, og det som faktisk skjer (Flack, 2017).

Medvit om elevtypar

Læraren blir og observert dagleg av elevane. Elevane ser korleis læraren reagerer på medelevane sin oppførsel, positivt og negativt. Dersom ein elev får mykje negativ merksemd frå læraren kan det påverke lærar-elev relasjonen, men og vere med på å påverke elev-elev relasjonen. Det kan vere med å gi næring til den negative elevrolla slik at det blir vanskelegare for eleven å tre ut av rolla. Eleven kan og misse status i gruppa, og dermed oppleve utfordringar med å bli inkludert. Det gjeld ikkje berre for den eller dei elevane som utfordrar verbalt eller fysisk læraren eller medelevar, men og for eleven som blir oppfatta som sårbar eller lett krenka. Faren er at den subjektive opplevinga til eleven vert undergraven ved

at læraren eller den vaksne skuldar på eleven si evne til å tolke situasjonen (Flack, 2010). Det er ein utfordrande balansegang å ikkje bidra til å eskalere situasjonen samstundes som ein skal ta eleven på alvor. Når ein elev blir oppfatta som sårbar eller lett krenka må eleven få støtte frå den vaksne. Difor er det svært viktig at læraren er medviten om korleis han oppfører seg ovanfor elevane. Stille, rolege og plikttoppfyllande elevar kan og krenke og mobbe andre. Kva elevsyn lærarane har vil vere med å påverke kva dei ser når dei observerer elevane. Det kan på den eine sida vere med på å stigmatisere eleven, eller elevgruppa noko som vil opplevast negativt for elevane. På den andre sida vil eit medvitant fokus på kva elev ein har med å gjere kunne bidra til at ein handterer elevane på ein god måte. Elevane er forskjellige, derfor vil kunnskap om ulike elevtypar og korleis ein som lærar på best mogeleg måten kan i møte kome typane vil kunne bidra til å styrke relasjonen mellom lærar-elev. Det er og lett å tenkje seg at ein elev som opplev støtte og respekt frå læraren sin enklare vil ta til seg forventningar læraren uttrykkjer om åtferd (Roland, 2014). Vidare kan ein tenkje seg at ein elev som har positiv utvikling i åtferd vil stå sterkare i relasjonar til medelevar. Elevane har forskjellige roller, det kjem ein ikkje unna. Korleis ein tek stilling til dei ulike rollene vil påverke relasjonen mellom lærar- elev og om elevrolla blir halde ved lag, forsterka eller broten.

Ut ifrå nokre av elevane sine svar kan det verke som at nokre av lærarane ikkje er medvitne om korleis dei er ovanfor dei ulike elevtypane. Medvit om kva elevar som utfordrar ein, om det er internaliserte eller eksternaliserte vanskar kan hjelpe læraren i eiga kjenslehandtering (Nurmi, 2012; Fallmyr, 2017). Dersom lærarane ikkje er medvitne om korleis dei opptrer ovanfor elevane kan det vere med på å øydeleggje lærar-elev relasjonen (Nurmi, 2012). Ein elev som stadig kjenner seg som ein «usual suspect» vil kunne identifisere seg med det, noko som kan vere med på å svekke sjølvoppfatninga til eleven (Tetzchner, 2016; Lyng, 2004). Dette kan ein og sjå i samband med kva forventningar læraren har til eleven eller klassa. Dersom læraren stadig har negative forventningar til eleven vil dette kunne auke konflikten og svekke både lærar-elev relasjonen og elev-elev relasjonen. Ein lærar som får negative kjensler ovanfor ein elev kan i verste fall påføre eleven skade (Fallmyr, 2017; Wubbels, et al., 2015). Læraren må difor vere medviten om sine kjensler ovanfor dei ulike elevtypane, og ha evne til å regulere seg sjølv kjenslemessig i møte med eleven. Det er den vaksne som har ansvaret for relasjonen med eleven.

5.4 RELASJONAR I ARBEIDET MED Å FØLGJE MED

Lærarane vektlegg relasjonen til elevane sterkt i arbeidet med å følgje med. For å kunne følgje godt med må ein kjenne eleven meiner lærarane. Når lærarane kjenner elevane meiner dei det er enklare å lese kroppsspråket, og på den måten kan dei følgje betre med. Samstundes som dei argumenterer for dette, seier dei at dei ikkje klarer å bli like godt kjent med alle elevane, og at nokre elevar er gode til å skjule kjenslene sine. Då vert arbeidet med å følgje med ekstra vanskeleg. Kan tillita læraren har til eigne dugleikar i å fange opp kroppsspråk bli ei kvilepute? Kan det vere slik at den utfordrande eleven eigentleg har det vanskeleg på skulen, og har tatt på seg ei rolle som ei overlevingsdrakt? Dersom lærarane kviler på eiga kompetanse til å fange opp kroppsspråk kan dei stå i fare for å ikkje følgje godt nok med.

Ei anna fallgruve kan vere at læraren let seg farge av relasjonen til eleven. Med det meiner eg at læraren gjer seg opp meiningar om eleven på bakgrunn av relasjonen slik at han ilegg eleven dugleikar som ikkje stemmer. Å kjenne eleven er bra, men ein må vere medviten om eigne fortolkingar om eleven. Kunnskap om eleven kan læraren nytte til å tilpasse undervisninga, men og i arbeidet med å følgje med. Som funna viser vil kjennskap om situasjonar rundt eleven som kan påverke skulekvardagen vere viktig informasjon i arbeidet med å følgje med. Det kan vere heimeforhold, eller personlege vanskar som til dømes spisevegring eller prestasjonsangst. Ein god relasjon til dei føresette til eleven vil styrke arbeidet med å følgje med, fordi ein god relasjon i seg sjølv vil gjere at ein spelar på lag. Det vil og kunne gje informasjon om forhold utanfor skulen som lærarane elles ikkje ville fått vite, som vil påverke skulekvardagen til eleven. Det kan til dømes vere saker på sosiale medium, eller vennskapskonfliktar. Rektor og lærarane er samstemte om at dette er viktig, men ikkje alltid ein like enkel del av arbeidet med å følgje med. Nokre foreldre er opne og er med på laget, medan andre er meir utfordrande å kome inn på. Kvaliteten på relasjonen mellom heim-skule vil dermed påverke arbeidet med å følgje med.

Mine funn viser lærarar som er klar over kompleksiteten i denne delen av arbeidet med å følgje med. Dei er medvitne om at ein god relasjon til eleven vil kunne hjelpe dei i arbeidet med å følgje med på om eleven har det trygt og godt. Ved å vere tilgjengeleg for eleven, både for uformelle samtalar og meir formelle samtalar som elevsamtale viser læraren at han bryr seg. Samtalen verkar å vere ein viktig inngangsport både for å vise eleven interesse, bli kjent

og ikkje minst for å følgje med. Lærarane er opptekne av å snakke om korleis eleven har det i elevsamtalen, trivsel og vennskap er områder dei då dekkjer. For at eleven skal opne opp og snakke med læraren er det viktig å skape tillit (Linder, 2012). Læraren må vise at han bryr seg, liker eleven og har tid til han. Totalt kan det føre til at eleven kjenner seg verdifull, og tillita mellom lærar og elev blir gjensidig (Nordahl, 2000).

Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er bærebjelken for fagleg og sosial utvikling (Fallmyr, 2017) For at skulen skal vere trygg og god for elevane må ein følgje med og arbeide med nettopp relasjonar. Funna viser at lærarane er særleg opptekne av elev-elev relasjonane, ved å styrke relasjonane og leggje til rette for at elevane kan danne nye relasjonar. Gjennom å vise elevane interesse for kva dei gjer på skulen og i fritida anerkjenner lærarane i denne undersøkinga eleven (Fallmyr, 2017). Lærarane verkar samstemte om at dette er viktig i arbeidet med å få ein god relasjon til eleven. Både rektor og lærarane seier arbeid med relasjonar er viktig. Lærarane opplev å stort sett ha god relasjonskompetanse, og opplev å få støtte av kollega som har ein betre inngong til eleven dersom relasjonen er dårleg. Å oppleve støtte i kollegiet er viktig for at lærarane ikkje skal bli overvelda og misse meistringstrua (Domitrovich, et al., 2008). I ein situasjon der ein har kome skeivt ut med ein elev, eller opplev at ein ikkje når inn til eleven vil det vere viktig å ha støtte i kollegiet. Men dersom ein annan tek ansvar for situasjonen vil den læraren som opplev utfordring ikkje få anna hjelp enn ein bjørneteneste. Neste gong situasjonen blir utfordrande vil problemet vere der like stort om kanskje ikkje verre fordi relasjonen mellom lærar og elev ikkje har blitt reparert. Læraren må ha høg relasjonskompetanse slik at han eller ho veit korleis ein opprettar, held ved like og reparerer relasjonar (Fallmyr, 2017). Godt samarbeid og støtte i kollegiet er viktig saman med moglegheita til å få øve opp nye dugleikar (Domitrovich, et al., 2008; Bertram, Blase, & Fixen, 2015). Lærarar med god relasjonskompetanse vil truleg enklare oppnå utviklande relasjonar med elevane fordi dei meistrar dei ni dugleikane som inngår i relasjonskompetanse ifølgje Fallmyr (2017). Med utviklande relasjonar vil elevane kjenne seg trygge på at læraren forstår eleven. Ein elev som kjenner at læraren forstår, og kjenner seg trygg på at eigne kjensle blir tatt på alvor vil truleg ha tillit læraren som gjer at ein enklare kan fortelje dersom noko ikkje er som det skal.

Funna i undersøkinga viser at skulen legg til rette for aktivitetar elevane kan gjere saman i friminuttet. Dette kan bidra til at elevane har noko å gjere og unngår lediggang (Eriksen & Lyng, 2015). Det kan også bidra til at elever med like interesser finn kvarandre på kryss av klasser og klassetrinn. Av funna kan ein lese at ein elev ønsker å kjenne seg meir inkludert. Mogelegheita til å finne medelevar med like interesser kan ein tenkje seg vil vere ekstra viktig på ein liten skule for at ein ikkje skal kjenne seg åleine (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014). Lærarane var og opptekne av å gjere ting saman som ikkje handla om fag, men som styrka det sosiale samspelet. Leirskule, skiturar, teaterframsyningar og ekskursjonar vart trekt fram både av rektor og lærarane. Dei ser mogelegheiter for å utvikle relasjonar, danne fellesskap og fellesopplevingar som grunnlag for relasjonar. Eit godt sosialt samspel vil som Roland & Galloway seie kunne redusere mobbeåtferd. Som følgje av det nemne vil eg seie skulen nyttar arbeid med relasjonar i stor grad i arbeidet med å følgje med på om elevane har eit trygt og godt skulemiljø.

5.5 Å FØLGJE MED GJENNOM KLASSELEIING

Elevundersøkinga viser at store delar av dei som blir utsett for mobbing blir mobba av medelevar i klassa, og klasserommet ligg høgt oppe på lista over stadar dei blir utsett for mobbing (Wendelborg, 2019). Då er det naturleg at ein må følgje med på kva som rører seg mellom elevane i klasserommet. Læraren kan ikkje sjå alle stader heile tida. I den augneblinken ein rettar fokuset mot enkeltelevar går ein glipp av det andre som rører seg. Då er det viktig at ein gjennomfører systematiske kartleggingar for å fange opp det ein ikkje klarer å sjå sjølv som lærar. Gode relasjonar til elevane vil vere viktig slik at dei har tillit til læraren, og tør å fortelje dersom noko ikkje er som det skal (Lyng, 2004).

Dersom elevane utfordrar dei offisielle reglane, skulereglar eller klassereglar kan det vere med på å gi læraren og medelevane eit bilete av kva elevrolle eleven har, eller ønsker å ha. Det kan vere eit signalement om utfordringar i klassemiljøet, eller om endringar i klassemiljøet. Det treng ikkje vere endringar i det totale klassemiljøet, men endringar mellom enkelte elevar, eller endringar i enkelteleven. Endringane kan signalisere at ein elev eller ei gruppe ikkje har det trygt og godt. Nokre elevar endrar plutselig eller over tid åtferd, ein lærar som evnar å leggje merke til det og tek tak i det vil kunne hindre at eleven får utfordringar. Ungdomsskuleelevar har andre utfordringar enn yngre elevar, og lærarane må opparbeide

kompetanse til å møte ungdomsskuleelevane på ein god måte (Haug, 2000). Lærarane opplever at dei kjem til kort i arbeidet med nokre av utfordringane ungdommane har på tross av at andre instansar bidreg. Det er dei som står i det i det daglege, og opplever dei ikkje strekkjer til for å hjelpe med den kompetansen dei har i dag. Ved å ha lav terskel for å bry seg med elevane vil ein kunne anerkjenne og vise eleven at ein er der og støttar om ønskeleg. Ein lærar som ikkje let utfordringane til elevane kome i vegen for relasjonen tenkjer eg vil kunne gje god støtte til eleven sjølv om ein ikkje kan hjelpe direkte med eleven si utfordring som til dømes spisevegring. Ved å vere kjenslehandterande i den situasjonsmedvitne klasseleiinga vil læraren kunne hjelpe eleven ved å vise at ein forstår dei vanskelege kjenslene og eleven kan dermed oppleve at læraren ser han innanfrå.

Læraren må vere merksam på eiga rolle i klasserommet

Korleis læraren leier undervisningsforløpet i det sosiale fellesskapet i klassa vil kunne påverke arbeidsro, mobbing og krenkingar (Nordahl, 2012; Ertesvåg & Roland, 2015; Roland & Galloway, 2002). Det vil derfor vere viktig at læraren er medviten om eiga rolle i klasserommet, og har god kompetanse i klasseleiing. Dersom læraren ikkje oppnår autoritet i klasserommet kan elevar med høg status ta over styringa. Gjennom ei strategisk klasseleiing vil læraren signalisere kven som er leiar ved å oppretthalde ro og orden og informere om kva som skal skje i undervisninga. Det vil gjere undervisninga meir føreseieleg for elevane (Nordahl, 2012). Den situasjonsbestemte klasseleiinga er og viktig i forhold til det direkte møtet med elevane. Her vil læraren ha moglegheit til å regulere åtferda til elevane, gje ros, rettleiing og trøyst. Det krev ein lærar som er medviten eiga rolle, og ikkje minst har evne til å sjå elevane.

Funna viser lærarar som er medvitne om den strategiske klasseleiinga når det kjem til å oppretthalde ro, gjere undervisningssituasjonane føreseielege og ha det trygt i klasserommet. Det kjem fram i funna at skulen har implementert klasseleiing tidlegare, og lærarane trur dei fleste lærarane praktiserer faste rammer for timen, men at dei ikkje er heilt sikre på kor nøye det blir følgt opp no i forhold til tidlegare. Ein kan her sjå at dersom ein ikkje held ved like arbeidet med klasseleiing vil det skli ut (Skrøvset, 2014). Dersom leiinga ikkje held ved like krava til korleis ein skal arbeide med klasseleiing på skulen vil det bli opp til kvar enkelt lærar kva ein gjer, og det blir mindre føreseieleg for elevane. Helstad & Øiestad (2014) skriv at det

dominerande perspektivet innan klasseleiing er strukturperspektivet med ro og orden. I mine funn er det og strukturperspektivet som dominerer når lærarane snakkar om klasseleiing, og dei er opptekne av å skape eit trygt klasserom. Det blir nemnt at ein har mogelegheit til å leggje opp undervisninga på ein slik måte at ein får «to fluger i ein smekk», ved at ein arbeidar med fag og det sosiale. Det viser at læraren ser mogelegheiter for å arbeide med det sosiale gjennom fag i klasserommet, ikkje berre på ekskursjonar. Utifrå det ovanfornemnde kan ein sjå at klasseleiing blir brukt som eit aktivt omgrep knytt til strukturperspektivet.

Å nytte kunnskapen om elevane inn i undervisninga

Lærarane seier elevane er rolege og flinke til å arbeide, men elevsvara viser at dei kjedar seg i timen. Det samsvarar med funn frå undersøkinga til Nordahl (En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv, 2000). Det kan dermed verke som at lærarane ikkje nyttar det dei observerer i og rundt eleven inn i klasseleiinga på ein god nok måte, gjennom tilpassa opplæring og variert undervisning. Tilpassa opplæring blir ikkje nemnt i forhold til klasseleiing. Lærarane snakkar heller ikkje om fagleg meistring, men har stort fokus på sosial meistring. Å meistre sosial kompetanse som korleis ein snakkar til kvarandre og det å vere ein del av ein gjeng; blir poengtert som viktige dugleikar. Fag og omsorg er som Thuen & Bru (2000) skriv to sider av same sak. Fordi mesteparten av eleven si skuletid er i klasserommet vil det vere viktig at læraren er medviten om korleis dei gir emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtta kan læraren nytte fagleg for å bygge på eleven sine interesser og sterke sider (Frederici & Skaalvik, 2013) Det kan påverke eleven sin motivasjonen for skulearbeidet, og lærar-elev relasjonen fordi eleven ser at læraren nyttar informasjonen om eleven. Opplevinga av god sosial støtte frå læraren kan gi eleven ei kjensle av tilhøyrse til klassa. Når ein veit at dei sosiale samspele i klasserommet påverkar direkte mobbeåtferd er det naturleg å arbeide for at elevane skal kjenne tilhøyrse (Roland & Galloway, 2002; Frederici & Skaalvik, 2013). Kva læraren gjer i klasserommet vil dermed påverke relasjonen til eleven, og ha betydning for eleven sitt totale bilete av skulen.

Elevane er opptekne av kva som skjer i klasserommet

Når elevane skriv om sin draumedag er det å ha nokon å vere saman med sentralt, men hovudfunnet er det som skjer inne i klasserommet. Elevane er opptekne av korleis dei skal lære fag, og gir uttrykk for at undervisninga er kjedeleg. Når elevane tenkjer undervisninga er kjedeleg står ein i fare for at dei blir passive, arbeidsmoralen kan bli lågare, eller nokre kan skape uro og opprør. Elevar som opplev meistring vil kjenne trivsel (Roland, Mobbinges psykologi. Hva kan skolen gjøre?, 2014). Det kan vere fleire grunnar til at elevane opplev undervisninga som kjedeleg. Det kan på den eine sida handle om at undervisninga ikkje er tilpassa eleven. Tilpassing av undervisninga er viktig for at eleven skal kjenne meistring, det gjeld både dei fagleg sterke og elevar med sosiale og faglege utfordringar. Ein elev som kjenner seg trygg på fagstoffet vil i felles gjennomgangar kunne ha større motivasjon for å delta, og dermed våge å svare i plenum. På den andre sida kan det handle om korleis læraren fangar elevane si merksemd og klarer å tenne og engasjere dei i forhold til tema. Ikkje alle tema er like enkle å engasjere elevane i, og det kan krevje mykje av læraren sin kreativitet. Då kan eit godt lærarfelleskap vere til nytte der ein har god delingskultur for dermed å kunne variere undervisningsformene oftare. Elevane er tydelege i funna om at dei ønsker meir kreative undervisningsformer. Her tenkjer eg at det må understrekast at uansett kor flink læraren er til å tilpasse og variere undervisningsformene så vil engasjementet ovanfor elevane vere grunnmuren innan klasseleiing. Dersom lærarane kjem til undervisning og underviser eit framifrå undervisningsopplegg vil det ikkje hjelpe dersom læraren har «eit daudt fjes» som den eine eleven svara. Kva signal læraren sender ut om at han eller ho ynskjer å vere saman med elevane, eller signal kring undervisningsopplegget vil vere viktig for motivasjonen, trivselen og tryggleiken i klasserommet. Engasjementet læraren viser ovanfor elevane og innhaldet i faget tenkjer eg vil vere med på å danne grunnlaget for all undervisning og sosialt samspel mellom elevane og læraren. Det vil vere viktig for meistring og trivsel som igjen kan leie til at eleven opplever skulen som trygg og god.

5.6 SVAKHEIT I INFORMASJONEN OM «Å FØLGJE MED»

Det er nærliggande å tru at rektorar og lærarar nyttar Udir sin nettstad for å innhente informasjon om kva retningslinjer dei skal arbeide etter. I dokumentet Skolemiljø Udir-3-2017 står følgjande setning: «Aktivitetsplikten utløses når en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Eg opplev denne setninga motstridande til det faktum at å følgje med er ein del av det systematiske og kontinuerlege arbeidet skulen gjer. Fordi punkt ein er førebyggjande og avgjerande for om ein klarer å fange opp tenkjer eg det kunne vore ein annan ordlyd på svaret utdanningsdirektoratet gir på «Når gjelder aktivitetsplikten?» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet viser også til korleis ein kan fange opp at elever ikkje har det bra i dokumentet *Mobbing og misstrivsel-hva skal skolen gjøre?* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ein kan lese av kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2 at relasjonskompetanse og observasjonskompetanse er sentralt for å avdekke mobbing. Eg saknar materiale på Udir som kan auke kompetansen til dei som har plikt til å følgje med, det kan vere øvingsvideoar eller praktisforteljingar.

5.7 VIDARE FORSKING

For vidare forskning ser eg det vil vere nyttig å sjå på heim-skule samarbeid knytt til det å følgje med på elevane sitt skulemiljø. Mine funn viser at det ikkje alltid er like enkelt å få til eit godt samarbeid, og det kunne vore av interesse å høyre foreldra og skulen si stemme i saka. Korleis kan ein få foreldra betre med i arbeidet med eleven sitt skulemiljø?

Kapittel 6 OPPSUMMERING

Korleis implementerer skulen punkt 1 i Aktivitetsplikta «Å Følgje med»?

- Blir klasseleiing brukt som eit aktivt omgrep?
- I kva grad blir arbeid med relasjonar brukt i implementeringa?

Resultata i denne undersøkinga er gjeldande for denne skulen, og viser korleis dei seier dei arbeider. Sjølv om funna er gjeldande for ein skule vil eg anta at nokre av funna kan vere overførbare til andre skular. Truleg vil andre kunne lese denne undersøkinga å kjenne seg igjen i nokre av utfordringane, eller kanskje gjere seg refleksjonar kring eigen praksis. Gjennom oppgåva skriv eg fleire gongar at læraren må vere medviten. Medviten om korleis ein følgjer med, korleis ein er som lærar, korleis ein arbeidar med relasjonar og klasseleiing. Korleis ein let seg påverke av elevroller og korleis ein dannar eit godt klassemiljø. Med andre ord må læraren få tid til å reflektere over eigen praksis. Observasjonskompetanse, relasjonskompetanse, systematisk arbeid og klasseleiing er alle viktige faktorar i arbeidet med å følgje med. Og det heile er vevd tett saman.

Når vi veit at ein stor del av mobbinga ikkje blir fanga av dei vaksne på skulen er det sjølvsagt at gode rutinar er naudsynt (Wendelborg, 2018). Rutinane må då dekkje heilskapsbilete i skulen, altså det totale miljøet, inkludert klassemiljø, og korleis den enkelte elev har det. For at alle skal drage i same retning må det vere felles haldningar og oppfatningar av kva å følgje med betyr. Det må og vere felles oppfatning om kva ein skal gjere i praksis, og korleis ein skal gjennomføre det. Rektor må vere tydeleg om kva forventningar som er til dei som skal følgje med, og legge til rette for arbeid med kartleggingane for å sikre at arbeidet blir gjennomført.

Kartleggingar, observasjon, elevsamtale eller heim-skule samarbeid er ulike inngongar for å få innblikk i elevane sitt skulemiljø. Ved å nytte fleire ulike inngongar, kan ein få rik informasjon som vil vere viktig for det vidare arbeidet. Då må ein vite korleis ein skal få tak i den informasjonen og kva ein skal gjere med den. Gode sosiale kartleggingar gir mogelegheit

for å fange opp forhold som relasjonar mellom elevar, grupperingar i klassa og maktforhold mellom elevane. Gjennom den informasjonen kan ein truleg enklare oppdage dei som blir utsett for mobbing og dei som mobbar. Kartleggingane vil hjelpe å innhente informasjon som ein elles kanskje ikkje klarer å fange opp, og vil derfor vere viktig for å vite kvar ein må sette inn tiltak, både fagleg og sosialt. Då kan ein hjelpe og støtte dei elevane som treng det, anerkjenne dei og følgje dei opp. Ved å sjå kva som rører seg kan ein ta tak i situasjonane før dei får utvikle seg. Observasjonskompetanse og relasjonskompetanse er begge viktige dugleikar saman med og som ein del av det systematiske arbeidet. God observasjonskompetanse vil vere viktig for å sikre at dei som skal følgje med fangar opp og ser situasjonen i kontekst. Kunnskap om mobbing vil og vere viktig saman med observasjonskompetansen for å unngå at små krenkingar blir oversett. God kompetanse i det ein skal gjennomføre vil vere sentralt for kvaliteten på det som blir gjort.

God kvalitet på klasseleiinga kan påverke mobbing, krenkingar og arbeidsro. Det er difor viktig at læraren er medviten om eiga rolle i klasserommet, både gjennom den strategiske og den situasjonsmedvitne klasseleiinga. I denne studien er klasseleiing eit aktivt omgrep i forhold til strukturperspektivet. Det handlar ikkje berre om å sjå kva som skjer, men og å gjere noko med det som gjev resultat for eleven. Dersom skulen ikkje har høg kvalitet i arbeidet sitt med å følgje med, kan ein stå i fare for å ikkje oppfatte at det er mobbing eller krenking på skulen. Læraren sin kunnskap om elevroller og makthierarki vil saman med læraren sitt medvit om eigen relasjon til eleven eller elevgruppa vere sentralt for kva som blir fanga opp. Å følgje med på kva som rører seg både fagleg og sosialt i klasserommet er viktig for å sikre eleven ei god oppleving av skulekvardagen. Elevane ønsker seg blide lærarar som varierer undervisningsformene. Korleis læraren opptrer i klasserommet, og korleis dei tek i bruk kunnskapen om elevane inn i klasserommet kan dermed seiast å vere viktig for elevane sin trivsel på skulen.

Studien viser at lærarane vektlegg verdien av ein god relasjon til eleven i arbeid med å følgje med, fordi dei tenkjer at når dei kjenner eleven er det enklare å følgje med. Å kjenne eleven er sentralt for å bygge ein relasjon som skaper tryggleik og gjensidig tillit mellom lærar og elev. Denne relasjonen vil vere viktig for å få eleven til å tørre å snakke om både positive, utfordrande, eller negative opplevingar i skulemiljøet. Sett i samanheng med arbeidet med å

følgje med der lærarane observerer elevane i friminuttet og i klasserommet kan det tenkast at elevroller og relasjonen til eleven kan kome i vegen for eit vakent blick for kva som rører seg. Læraren må derfor vere medviten om eigne tolkingar av elevroller og kva det gjer med eigen praksis. Skulen må arbeide systematisk med sosiale kartleggingar for å fange opp det ein ikkje ser. Sosiale kartleggingar, vil saman med lærarane sine observasjonar, samtalar med elevane og foreldresamarbeid danne grunnlaget som truleg vil sikre elevane eit trygt og godt skulemiljø. Med aktivitetsplikta som seier alle skal følgje med, gripe inn, varsle, undersøke og sette i verk tiltak må målet vere at dersom ein elev ikkje har det trygt og godt på skulen skal han ikkje seie som Odin sa: «Det hjelper ikke å si ifra, de gjør jo ikke noe uansett».

Kapittel 7 REFERANSAR

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte- Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixen, D. L. (2015). Improving Programs and Outcomes: Implementation Frameworks and Organization Change. *Research on Social Work Practice*(4), ss. 477-487.
- Brinkkjær, U. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsutdannelser*. Hans Reitzel forl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, November 9). *Kvalitativ metode*. Henta frå Etikkom: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnærminger/Kvalitativ-metode/>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., . . . S, N. (2008, Desember 22). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), ss. 6-28.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: NOVA.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2017, November 22). *Hva er det som faktisk fungerer mot mobbing?* Henta frå www.forskning.no: <https://forskning.no/pedagogiske-fag-barn-og-ungdom-mobbing/hva-er-det-som-faktisk-fungerer-mot-mobbing/308306>
- Ertesvåg, S. K., & Kjølbi, J. (2016). Implementering: bindeleddet mellom forskning og praksis. I I. Frønes, H. Eng, S. Ertesvåg, & J. Kjølbi, *Risiko, intervensjon og evidens* (ss. 48-64). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, ss. 195-214.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fixen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009, September). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), ss. 531-540.
- Flack, T. (2010). *Innblikk : et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Flack, T. (2017, Mars 01). *Observasjon av samspill som aktivitetsplikt i skolen*. Henta frå Læringsmiljøsenderet: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/blogg/observasjon-av-samspill-som-aktivitetsplikt-i-skolen-article114789-21353.html>
- Frederici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013, Januar 29). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *BEDRE SKOLE*(1), ss. 58-63.
- Garandau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality Matters: Classroom Status Hierarchy and Adolescents' Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, ss. 1123-1133. doi:10.1007/s10964-013-0040-4
- Gravdal Kvarme, L., Helseth, S., Sæteren, B., & Natvig, G. K. (2010). School children's experience og being bullied - and how they envisage their dream day. *Scandinavian Journal of Caring Science*, ss. 791-798.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tangaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (ss. 137-151). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2008). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2000). Ungdomsskulen, ein flik av ei større sak. I G. Grepperud, *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen* (ss. 135-147). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Helstad, K., & Øiestad, A. (2014). Klasseledelse- verktøy for ledelse og læring. *BEDRE SKOLE*(4), ss. 34-39.
- Kleven, T. A. (2017). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund, *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 141-183). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, Februar 17). *Prop. 57 L (2016–2017) Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-1-20162017/id2539013/sec5>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2016). *Motivasjon og selvforståelse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Linder, A. (2012). *Detta vet vi om å skape gode relasjonar i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Mikkelsen, M., & Åsebø, S. (2014). "Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett" *Odin ble mobbet på to ulike skoler. Han ble bare 13 år*. Henta frå VG: <https://www.vg.no/spesial/2014/odin>
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, ss. 129-152.
- Nergaard, S. E., & Fandrem, H. (2018). "Mye å holde orden på" . I J. Støen, H. Fandrem, & E. Roland, *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (ss. 49-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2006). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskingsetiske komiteer.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Nordahl, T. (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I G. Grepperud, *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen* (ss. 44-57). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students characteristics and teacher-child relationship in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review* 7, ss. 177-197.
- Nærbøe, J. (2011). «I 8.klasse er du villig til å gå over lik» – Unge jenters beskrivelse av aggresjon, trakassering og mobbing på internett. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 15-23.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice* (4.. utg.). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*(3), ss. 299-313.
- Skrøvset, S. (2014). Hvem skal inn og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. I K. Røvik, T. Eilertsen, & E. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 335-354). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tetzchner, S. v. (2016). *Utviklingspsykologi* (3.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Skolemiljø for en meningsfylt ungdomsskole. I G. Grepperud, *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen* (ss. 58-70). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, August 02). *Mobbing og mistrivsel- hva skal skolen gjøre?* Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, August 2). *Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Mobbing og mistrivsel - hva skal skolen gjøre?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/#hvordan-kan-du-fange-opp-at-elever-ikke-har-det-trygt-og-godt>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, Mai 10). *Regelverkstolkingar frå Udir*. Henta Mai 16, 2019 frå Skolemiljø Udir-3-2017: <https://www.udir.no/regelverkstolkingar/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>
- Wendelborg, C. (2018, Januar 22). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18*. Henta 2018 frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>
- Wendelborg, C. (2019, Januar 18). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. Henta 2018 frå Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, V. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer, *Handbook of classroom management* (ss. 363-386). Routledge.

VEDLEGG

1 VEDLEGG – INTERVJUGUIDE REKTOR	86
2 VEDLEGG – INTERVJUGUIDE, FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	89
3 VEDLEGG - ESSAYOPPGÅVE	91
4 VEDLEGG – GODKJENNING NSD	92

1 Vedlegg – intervjuguide rektor

INTERVJUGUIDE REKTOR

Korleis implementerer skulen punkt 1 i Aktivitetsplikta «Å Følgje med»?

- Blir klasseleiing brukt som eit aktivt omgrep?
- I kva grad blir arbeid med relasjonar brukt i implementeringa?

- **Kva utdanning har du?**
- **Kor lenge har du vore rektor?**
- **Var du rektor då skulen var Olweus skule?**
- **Korleis er organiseringa på skulen?**
 - Har de sosiallærar tilgjengeleg?
 - Er PPT involvert i mobbing ved skulen?
 - Har de helsesyster tilgjengeleg?

- **Har de eit fokusområde de arbeidar særleg med no?**

- **Skulen skal sørge for at elevane har eit trygt og godt skulemiljø. Kva strategiar/tiltak nyttar skulen for å sikre eit godt skulemiljø?**
 - Arbeidar de etter eit spesifikt program?
 - Korleis vil du skildre skulemiljøet på din skule?

- **§9A-4 står det at alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skulemiljø. Kva legg du i omgrepet «Å følgje med»?**
 - Har de ei felles oppfatning av kva det vil seie «Å følgje med» på denne skulen?
 - Har de arbeidd med omgrepet «Å følgje med» i fellesskap?

- Har lærarane god observasjonskompetanse? Med det meiner eg om dei veit kva dei skal sjå etter.
 - Eg har lese gjennom handlingsplanen dykkar, kan du fortelje litt om korleis de arbeidar med den?
- **Korleis har de implementert Aktivitetsplikta pkt.1 «Å følgje med» til dykkar skule?**
 - Blir det arbeid jamt med det «Å følgje med»? (satt i system)
 - Er det likt arbeid i alle klassene?
 - Arbeidar de aktivt med Elevundersøkinga?
 - Korleis gjennomfører de inspeksjon/observasjon/vakt i friminutta?
 - Kva gjer du for å følgjer opp det lærarane gjer?
- **Kva utfordringar ser du i arbeidet med «Å følgje med»?**
- **Korleis arbeidar de med førebyggjande arbeid mot mobbing?**
 - Kor ofte arbeidar de med det?
 - Følgjer de eit program?
- **Korleis arbeidar de med relasjonsarbeid? Eg tenker både på lærar-elev relasjon og elev-elev relasjon.**
 - Har lærarane fått auka kompetansen sin med relasjonsarbeid?
 - Opplev du at lærarane har god kompetanse med relasjonsarbeid?
(kva dei skal gjere for å opprette, vedlikehalde og reparere relasjonar?)
- **Kan du seie noko om samarbeidet med heimen knytt til det «Å følgje med»?**
 - Er føresette og ein bidragsytar i arbeidet med «Å følgje med»?

- **Kva strategiar har de til arbeidet med klasseleiing?**
 - Varm og tydeleg

- **Kva tilbod om sosiale aktivitetar har de for elevane? Eg tenkjer då på ope bibliotek, fadderordning, kantine...**
 - Kva aktivitetar har elevane i friminutta?
 - Kvar har dei lov å opphalde seg i friminutta?
(td. Ikkje lov å vere inne i gangane, klasseromma, toalett, må vere ute i skulegården?)
 - Sit de vakt i matfriminuttet på klasseromma medan elevane et mat?
 - Har de mobilfri skule?

- **Avslutningsvis lurar eg på om det er noko eg ikkje har spurt deg om som du som du tenkjer vil vere viktig å ha med?**

2 Vedlegg – intervjuguide, fokusgruppeintervju

INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPEINTERVJU

Korleis implementerer skulen punkt 1 i Aktivitetsplikta «Å Følgje med»?

- Blir klasseleiing brukt som eit aktivt omgrep?
- I kva grad blir arbeid med relasjonar brukt i implementeringa?

- **Fortel kort om deg sjølv, kva du heiter, kva utdanning har du og kor lenge har du arbeidd på skulen?**

- **§9A-4 står det at alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø. Kva legg de i omgrepet «Å følgje med»?**
 - Opplev de at det er ei felles oppfatning av kva det vil seie «Å følgje med» på denne skulen?
 - Korleis opplev dykk eiga observasjonskompetanse? Med det meiner eg om dykk veit kva dei skal sjå etter for å avsløre krenkingar og mobbing.

- **Korleis arbeidar dykk med «Å følgje med» på dykkar skule?**
 - Korleis gjennomfører de vaktordning i friminutta?
 - Kva snakkar de om i elevsamtalen?
 - Korleis arbeidar de med Elevundersøkinga?
 - Korleis opplev de leiinga i arbeidet med «Å følgje med»? Følgjer den opp?
 - Opplev de at det er satt i system?

- **Kva utfordringar møter de i arbeidet med «Å følgje med» på om elevane har eit trygt og godt skulemiljø?**

- **Korleis arbeidar de med relasjonsarbeid? Eg tenkjer då fyrst på lærar-elev relasjon.**
 - Opplev de å ha god relasjonskompetanse?

- **Korleis arbeidar de med klasseleiing?**
 - Arbeidar de etter ein modell?
 - Har de klasseregler?
 - Kva gjer du for å vise elevane at du bryr deg?

- **Opplev de å ha god kompetanse til å meistre dei sosiale utfordringane ungdommane har?**

- **Avslutningsvis lurar eg på om det er noko eg ikkje har spurt dykk om som du/dykk tenkjer vil vere viktig å ha med?**

3 Vedlegg – Essayoppgåve

FOREBYGGANDE ARBEID MOT MOBBING I UNGDOMSSKULEN

Skulen skal sørge for at elevane har eit trygt og godt skulemiljø. Det handlar om korleis du har det på skulen, saman med vener og dei vaksne, i klasserommet i friminutta og på skuletur. Lærarane og andre vaksne skal følgje med på korleis elevane har det saman med kvarandre, og korleis dei har det på skulen for å hindre og avdekke mobbing og krenkingar (td. seie stygge ting til kvarandre, utestenging og baksnakking).

1. Kva gjer lærarane for å følgje med på kva som skjer i skulemiljøet ditt?
For eksempel i friminutta, klasserommet, samtale med elevane. Dersom du opplev at dei ikkje følgjer med så skriv om det.
2. Kva meiner du lærarane må gjere for å klare å følgje enda betre med på skulemiljøet?
3. Kva trur du kan vere årsaka til at lærarane ikkje klarer å fange opp all mobbing og krenking?
4. Beskriv din draumedag på skulen.

4 Vedlegg – Godkjenning NSD

31.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Førebyggende arbeid mot mobbing

Referansenummer

248940

Registrert

15.01.2019 av Iselin Vatnehol - vatnehoi@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Lyngbø Ottesen, randi.lyndbo.ottesen@hivolda.no, tlf: 70075158

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Iselin Vatnehol Waage, iselin@waa.no, tlf: 92804764

Prosjektperiode

31.01.2019 - 30.06.2019

Status

20.05.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

20.05.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.05.2019. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen

13.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.02.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31. 05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

31.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Steinsvåg Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)