

Hvordan kan rektor håndtere § 9 A-5-saker på en god måte?

Om rektors håndtering av saker hvor elever opplever seg krenket av voksne på skolen

MIRIAM JOHANNESSEN EKRA

VEILEDER
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2019
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelse

Master

Forord

Når elever opplever seg krenket av voksne på skolen kalles det § 9A-5-saker. Som ansatt hos Fylkesmannen har jeg erfart at dette er saker som er komplekse, og at det foreløpig finnes lite forskning og litteratur om lovlige, egnede og tilstrekkelige tiltak i disse sakene. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg ønsket å finne frem til eksempler på god håndtering av § 9A-5-saker, slik at jeg, og kanskje flere med meg, kan lære av dem.

Først av alt vil jeg takke min arbeidsgiver som har støttet, heiet, og lagt til rette for at dette arbeidet kunne bli fullført. Tusen takk også til gode kolleger, tidligere og nåværende, som med gode samtaler, sjokolade, korrekturlesing, Snap Chat-meldinger og innspill har løftet meg videre i arbeidet.

Denne oppgaven kunne ikke blitt noe uten de tre rektorene som har delt sine historier og erfaringer med meg. Tusen takk alle tre! Jeg vil også si at jeg er dypt imponert over arbeidet som de alle la ned for trygge og gode læringsmiljø på skolene sine. De som kan kalle dem for sin rektor er heldige!

Jeg vil også takke min veileder Morten Øgård for engasjementet som han har hatt i arbeidet mitt. Jeg har fortalt om det til alle som har villet høre. Jeg trodde arbeidet med oppgaven skulle bli en ensom prosess, men han har virkelig vært med på laget mitt. Tusen takk for det.

Tusen takk til pappa, for gode drøftinger og grundig korrekturlesing!

En helt spesiell takk til mine kjære hjemme. Dere er aller best!

Miriam Johannessen Ekra

Grimstad, juni 2019

Sammendrag

Som rådgiver hos Fylkesmannen møter jeg elever som opplever å ikke ha det trygt og godt på skolen i skolemiljøsaker. Fylkesmannens oppgave er å ta stilling til om skolens tiltak er lovlige, egnede og tilstrekkelige. Dersom vi finner at de ikke er det, kan vi pålegge skolen tiltak. Disse tiltakene skal være faglig og forskningsmessig begrunnet.

De siste 20 årene har det vært økt fokus og oppmerksomhet på arbeidet mot mobbing, og forskning på dette feltet. I 2017 ble det innført et nytt *Kapittel 9 A Elevane sitt skolemiljø* i opplæringsloven. Regelverket gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø, og regulerer hvordan skolen og skoleeier skal arbeide for å oppfylle disse kravene. Det finnes i dag mye kunnskap om hva som er god forebygging, avdekking og håndtering når elever opplever utrygghet i sitt skolemiljø. Det er likevel behov for mer kunnskap og forskning på flere områder av dette feltet.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har målet vært å finne god håndtering av § 9A-5-saker, og hva rektorer som løser slike saker gjør. Jeg ønsket å analysere et utvalg saker, for å belyse hvordan de kan håndteres på en måte som ivaretar både involverte elever og ansatte. Jeg valgte intervju som metode, og benyttet jeg meg av et kvalitativt sammenlignede forskningsdesign. For å forstå og belyse rektorenes håndtering tok jeg utgangspunkt i Bolman og Deal (2018) sine fire fortolkningsrammer.

Gjennom undersøkelsen og analysen av disse fant jeg tre hovedpoeng. Det første er at det å lage en plan for håndteringen av § 9 A-5-saker er en lette i arbeidet når man står i en sak. For det andre, regelverket gir skoleeier en rolle i § 9 A-5-saker. Da skoleeier har som oppgave å støtte og veilede skolene kan skoleeier utforme en felles prosedyre for håndtering av § 9 A-5-saker som gjelder for alle skolene i kommunen. Dette vil støtte rektorenes i håndteringen av sakene. Det tredje poenget er at alle rektorene i denne undersøkelsen brukte flere av de fire perspektivene til Bolman & Deal (2018) i problemløsningsprosessen i sakene. Erfaringene viser altså at det er hensiktsmessig å benytte et bredt spekter av ledelseshandlinger for å håndtere saken for eleven, den ansatte, og i personalgruppa.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
1 Tema og problemstilling.....	9
1.1 Mobbing.....	9
1.2 Fylkesmannen som håndhevingsmyndighet.....	9
1.3 Prosjekttilknytning.....	10
1.4 Problemstilling og avgrensing.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging.....	12
2 Skolemiljø, mobbing og andre krenkelses.....	14
2.1 Mobbing som forsknings- og fagfelt.....	14
2.2 Innføringen av et eget regelverk om skolemiljø.....	16
2.3 Krenkelses.....	16
2.4 Barnekonvensjonen.....	17
2.5 Mobbedommen.....	18
2.6 Djupedalsutvalget.....	19
2.6.1 2.5.1 Utvalgets funn og prioriteringer.....	19
2.7 Grunnloven.....	19
2.8 Nytt kapittel 9 A.....	20
2.9 Elevens subjektive opplevelse.....	21
2.10 Opplæringsloven § 9 A-4.....	22
2.11 Hvordan håndtere skolemiljøsaker?.....	23
2.12 Rektors ansvar og oppgaver i skolemiljøsaker.....	23
2.13 Skoleledelse med betydning for elevenes læringsutbytte.....	24
2.14 Skoleeiers rolle og ansvar.....	25
2.15 Opplæringsloven § 9 A-5.....	26
2.16 Arbeidsmiljøloven.....	27
2.17 § 9 A-5 og Arbeidsmiljøloven - sammenhengen og forskjeller.....	28
2.18 Rektors håndtering av et § 9 A-5-varsel.....	29
3 Eksisterende forskning og data om når ansatte krenker elever.....	30
3.1 Innledning.....	30
3.2 Lærere som mobber eller krenker elever.....	30
3.3 Tidligere forskning.....	31
3.4 Elevundersøkelsen.....	31
3.5 Elevundersøkelsen 2018.....	33
Tabell 1.....	33

Tabell 2	34
3.6 Konsekvenser av å bli utsatt for mobbing av voksne.....	34
4 Teoretisk tilnærming.....	35
4.1 Innledning.....	35
4.2 De fire perspektivene – en kort presentasjon	35
4.3.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det strukturelle perspektivet.....	38
4.4 HR-perspektivet - sett i en skolekontekst.....	39
4.4.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra HR-perspektivet.....	40
4.5 Det politiske perspektivet - sett i en skolekontekst.....	40
4.5.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det politiske perspektivet	41
4.6 Det symbolske perspektivet - sett i en skolekontekst.....	42
4.6.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det symbolske perspektivet	42
4.7 Hypoteseoversikt.....	43
Tabell 3	44
5 Metode.....	45
5.1 Innledning.....	45
5.2 Utvalget.....	45
5.3 Intervjuguide.....	46
5.4 Teoretiske antakelser og intervjuguide.....	46
5.5 Datainnsamlingen.....	47
5.6 Min databehandling.....	47
5.7 Forholdet mellom rollen som forsker og rådgiver hos Fylkesmannen.....	50
6 Empiri	51
6.1 Innledning.....	51
6.2 De tre sakene	51
6.2.1 Sak 1, rektor A	51
6.2.2 Sak 2, rektor B	52
6.2.3 Sak 3, rektor C.....	52
6.3 Hvordan ble rektor kjent med saken?	53
6.4 Rektors opplevelse av egen rolle og samarbeidet med skoleeier i saken	53
6.5 Skoleeiers rolle i saken.....	53
6.6 Det strukturelle perspektivet	55
6.6.1 Håndteringen av elevens sak	55
6.7 HR-perspektivet	56
6.8 Det politiske perspektivet	58

6.9	Den symbolske rammen	58
6.10	Rektorenes refleksjoner og råd.....	60
6.11	Oppsummering av rektorenes svar	61
6.12	Analysetablell av intervjuguide	63
	Tabell 4	63
	Sak 1	63
	Sak 2	63
	Sak 3	63
7	Drøfting	66
7.1	Innledning.....	66
7.2	Rektor A og de fire perspektivene	66
7.2.1	Det strukturelle perspektivet.....	66
7.2.2	HR-perspektivet	67
7.2.3	Det politiske perspektivet	68
7.2.4	Det symbolske perspektivet	68
7.2.5	Oppsummering	69
	Tabell 5	69
7.3	Rektor B og de fire perspektivene.....	70
7.3.1	Det strukturelle perspektivet.....	70
7.3.2	HR-perspektivet	70
7.3.3	Det politiske perspektivet	71
7.3.4	Det symbolske perspektivet	72
7.3.5	Oppsummert.....	72
	Tabell 6	73
7.4	Rektor C og de fire perspektivene:.....	74
7.4.1	Det strukturelle perspektivet.....	74
7.4.2	HR-perspektivet	75
7.4.3	Det politiske perspektivet	75
7.4.4	Det symbolske perspektivet	75
7.4.5	Oppsummert.....	76
	Tabell 7	76
7.4.6	Oppsummerende tabell – de tre sakene.....	77
	Tabell 8	77
	Tabell 9	78
7.5	Oppsummering.....	78
7.5.1	Elevens sak.....	78

7.5.2	Det strukturelle perspektivet.....	79
7.5.3	HR-perspektivet	79
7.5.4	Det politiske perspektivet	80
7.5.5	Det symbolske perspektivet	80
7.5.6	Hva undersøkelsen viste.....	80
8	Konklusjon, implikasjoner og veien videre.....	82
8.1	Innledning.....	82
8.1.1	1. Betydningen av å ha en plan for håndteringen	82
8.1.2	2. Skoleeiers betydning	83
8.1.3	1. Betydningen av rektors ledelseshandlinger	84
8.2	Mulige anslag til videre forskning	84
8.3	Sluttord.....	85
	Litteraturliste.....	86
	Vedlegg 1: Mail til skoleiere.....	90
	Vedlegg 2: Godkjenning NSD	91
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra respondentene	93
	Vedlegg 4: Intervjuskjema	95

1 Tema og problemstilling

1.1 Mobbing

Litteraturen har fortalt oss flere historier om barn og unge som utsettes for krenkelser fra andre barn og voksne. Jens Bjørneboes roman *Jonas* fra 1955 beskriver hvordan lærere kan mobbe elever. Da lærerinne Bøe oppdager at Jonas ikke kan lese, men har pugget leksene, tvinger hun Jonas til å lese høyt for klassen i 35 minutter.

«Da klassen oppdaget at den fikk lov til å stønne og le over ham, da grep de den til med begge hender. (...) Fra den timen var Jonas sin stilling i klassen en helt annen enn før. Frøken, Gud og alle høyere makter hadde utvalgt ham til den som skulle være jordens avskum og paria (Bjørneboe, 2003, s. 40).

Mobbing er et tema som har hatt stor oppmerksomhet i det offentlige rom gjennom hele 2000-tallet. Gjennom media og dokumentarprogrammer på TV er vi blitt kjent med unge mennesker, som åpenhertig har fortalt sine historier om krenkelser og utenforskap. Vi har møtt foreldrene til Odin og Mia som har fortalt de hjerteskjærende historiene om hvordan mobbing, og opplevelsen av ikke å være en del av fellesskapet på skolen, gjorde at livet til slutt ble for vanskelig å leve for barna deres. Både Kong Harald V og flere statsministre har i sine nyttårstaler løftet frem at mobbing er et problem som hele samfunnet må ta ansvar for. Innføringen av et eget regelverk som sikrer barn og unge et trygt og godt skolemiljø er et virkemiddel for å ta grep om dette samfunnsproblemet.

Konsekvensene av mobbing for den enkelte kan være store og omfattende. Forskning har vist at å bli utsatt for mobbing øker risikoen for en rekke påkjenninger og utfordringer i livet; emosjonelle problemer, negativ selvtillit, psykosomatiske symptomer, symptomer på posttraumatisk stress, selvskading, selvmordstanker, selvmordsforsøk, atferdsproblemer og rus. (Breivik m.fl., 2017, s. 200).

1.2 Fylkesmannen som håndhevingsmyndighet

Skolen skal dette inn tiltak når elever ikke har det trygt og godt på skolen. Dersom rektor er kjent med saken, og eleven opplever at skolen ikke gjør nok for å bedre skolemiljøet, kan

eleven eller foresatte etter fem dager henvende seg til Fylkesmannen. Fylkesmannen er håndhevingsinstans i skolemiljø saker, og går da inn, som en ekstern nøytral aktør, og gjør en rettslig prøving av om skolen har gjort det som man med rimelighet kan forvente for at eleven skal ha et trygt og godt skolemiljø. Fylkesmannen tar stilling til om skolen har oppfylt aktivitetsplikten for eleven, og fatter enkeltvedtak i saken. Dersom Fylkesmannens vurdering er at skolens tiltak ikke er lovlige, egnede eller tilstrekkelige pålegger Fylkesmannen skolen tiltak i vedtaket. Dersom skolen ikke gjennomfører Fylkesmannens vedtak har Fylkesmannen anledning til å ilegge skoleeier tvangsmulkt som pressmiddel.

Fylkesmannen i Agder mottok 102 henvendelser som håndhevingsmyndighet i skolemiljø saker i løpet av skoleåret 2017-2018. Av disse sakene omhandlet 15 % av henvendelsene at elever opplevde seg krenket av en voksen på skolen. Sakene gjaldt fysiske krenkelser, diskriminering, forskjellsbehandling, å bli uthengt og mobbet foran andre medelever, uforholdsmessige reaksjoner og sanksjoner, manglende forståelse for elevens utfordringer, og manglende impuls kontroll, og uforutsigbar atferd hos den voksne.

Sakene som Fylkesmannen i Aust- og Vest-Agder mottok hadde pågått over tid, og varslingsplikten til skoleeier var ikke overholdt. Det var ikke utarbeidet aktivitetsplaner for elevene, og det var satt inn synlige tiltak i få saker. Skolene årsaksforklarte i flere tilfeller utfordringene med elevsammensettingen og elevmiljøet. Klasse miljøet var i de tilfellene undersøkt gjennom observasjoner og spørreundersøkelser i elevgruppen.

Vi så eksempler på at eleven fikk tilbud om å bytte kontaktlærer eller klasse, og det ble satt inn ekstra ressurser for å trygge eleven. Det var eksempler på at læreren fikk veiledning og andre oppgaver, men også på at læreren sluttet, eller ble sykemeldt.

1.3 Prosjektilknytning

Som håndhevingsmyndighet hos Fylkesmannen møter jeg stadig på spørsmål om egnede fremgangsmåter og tiltak for å ivareta alle de berørte partene, og gjenopprette et trygt og godt skolemiljø for elevene. Etter innføringen av den nye håndhevingsordningen ble det raskt klart at det er flere områder innenfor skolemiljø, krenkelser og mobbing hvor det fortsatt er behov for forskning. Det syntes særlig vanskelig å finne egnede og forskningsbaserte tiltak i saker

hvor elever opplever seg krenket av en voksen på skolen. Dette til tross for at dette er alvorlige saker, og at antallet saker synes å være betydelig.

1.4 Problemstilling og avgrensning

I rollen som håndhevingsmyndighet har vi erfart at skoler som har en innarbeidet fremgangsmåte for håndtering av sakene, lykkes best. Det synes å ha betydning at involverte parter er hørt, at relevant faglig kompetanse er mobilisert, og at rektor er direkte involvert. Det synes viktig at det handles raskt, og at det er lav terskel for å utarbeide en aktivitetsplan, og at tiltakene i planen blir iverksatt og evaluert. Jeg var nysgjerrig på om dette også var rektorenes erfaringer.

I arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å dokumentere gode erfaringer med håndtering av § 9 A-5-saker. Jeg valgte derfor å se nærmere på hva rektorer som har håndtert en § 9A-5-sak har gjort for å løse den. Jeg ønsket å undersøke om de hadde erfaringer som de ønsket å dele med andre, og om det var noen fellestrekk ved hvordan rektorer håndterte sakene, og som førte til at de aktuelle sakene ble løst. Problemstillingen min er derfor,

Hvordan kan rektor håndtere § 9 A-5-saker på en god måte?

På bakgrunn av dybdeintervjuer med rektorer som har håndtert en skolemiljøsak, ønsket jeg å undersøke hva rektorene gjorde da de ble kjent med saken. Jeg ønsket å se på rektorenes handlinger opp mot fire ulike perspektiver for problemløsningen. Var håndteringen styrt av strukturelle rammer og fremgangsmåter? Ble de ansatte på skolene mobilisert for å løse saken? Var det ulike interessegrupper som arbeidet sammen gjennom forhandlinger for å finne de gode løsningene? Gikk rektor selv inn som et forbilde for de holdningene og verdiene som skal kjennetegne skolen? Benyttet rektor seg av flere av disse perspektivene i sin håndtering av saken? Gjennom arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å finne svar på dette.

Min antakelse var at alle rektorene ville benytte seg at det strukturelle perspektivet, da rammene for håndteringen av en skolemiljøsak er lovfestet. Loven legger premisser for å håndtere saken med en tydelig start og slutt, og med evalueringer.

I sakene som Fylkesmannen behandler som håndhevingsmyndighet er skoleeier alltid informert og har det overordnede ansvaret for at tiltakene som eventuelt pålegges skolen blir oppfylt. Jeg la til grunn at skoleeier ville ha en sentral rolle i håndteringen av sakene, både knyttet til varslingsplikten som er definert i § 9 A-5, og fordi skoleeier er arbeidsgiver for den ansatte.

Det var videre en antakelse at det ville variere i hvor stor grad rektorene har benyttet seg av de tre andre perspektivene. Jeg anså det utførende å skulle benytte HR-perspektivet i stor grad, da det å mobilisere personalet for å løse saken ville kreve åpenhet om saken i personalgruppa. Jeg antok at dette i liten grad ville la seg gjennomføre, av hensyn til taushetsplikt og av hensyn til den ansatte.

Dersom saken ble løst ut fra det politiske perspektivet antok jeg at en kunne finne eksempler på at aktører som mobbeombud, fagforeninger, foreldregrupper og foreldrerepresentanter hadde bidratt aktivt inn i arbeidet med å løse saken.

Rektors egen fremferd og rolle som mentor eller symbol vektlegges i det symbolske perspektivet, sammen med arbeidet med skolekulturen. Jeg trodde at jeg ville erfare at det i liten grad ville være rom for å arbeide med på denne måten, når en slik kompleks sak skal løses etter § 9 A-5. Jeg antok at dette perspektivet ville være å finne i etterarbeidet i en slik sak.

1.5 Oppgavens oppbygging

Første kapittel i denne oppgaven er en innledning med en bakgrunn for valg av tema og synliggjøring av avgrensning av oppgavens innhold og problemstilling, som dreier seg om rektors håndtering av skolemiljøsaker, hvor ansatte er årsaken til at en elev ikke har det trygt og godt på skolen.

Det andre kapitlet er en oversikt over arbeidet mot mobbing og krenkelser i norsk skole. Det blir gitt en presentasjon av ulike mobbedefinisjoner, og bakgrunnen for at § 9 A ble endret i 2017. Det blir gitt en beskrivelse av innholdet i nytt § 9 A, og hvordan bestemmelsene i § 9 A-5 har sammenheng med bestemmelser i arbeidsmiljøloven. Det blir videre gjort kort rede for rektors og skoleeiers ansvar i skolemiljøsaker generelt og i § 9 A-5-saker spesielt.

I det tredje kapitlet gis en oversikt over eksisterende forskning og kunnskap i norsk sammenheng om når ansatte i skolen som krenker elever.

Kapittel fire innledes med en kort oversikt over ulike måter å håndtere en utfordring på gjennom Bolman & Deal (2018) sine fire perspektiver. Videre blir de fire perspektivene satt inn i en skolekontekst. Til slutt utleder jeg mine antakelser om hvilke ledelseshandlinger rektor vil benytte i hvert av de fire perspektivene i arbeidet med en § 9 A-5-sak. Kapitlet avsluttes med hypoteseoversikt.

Kapittel fem er metodedelen, hvor utarbeidelsen av forskningsområdet og valg av kvalitativt intervju som forskningsmetode blir beskrevet. Videre blir det gjort rede for utarbeidelsen av intervjuguide, datainnsamling og metode for analyse av intervjuene.

Funnene i undersøkelsen, empirien, blir lagt frem i kapittel seks. Disse presenteres oppsummert i forhold til intervjuguiden. Kapitlet gir en oppsummering av hovedfunnene, og avsluttes med en tabell som illustrerer hvordan rektorene selv graderte sin benyttelse av ledelseshandlingene i de ble spurt om i intervjuguiden.

I kapittel syv drøfter jeg med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget for oppgaven hvilke av de fire perspektivene rektorene benytter for å håndtere de tre sakene. Dette presenteres oppsummerende som en tabell for hver sak, med utgangspunkt i hypoteseoversikten. Tilslutt oppsummeres hvilke perspektiver som ble benyttet totalt i de tre casene samlet i to ulike fremstillinger.

I kapittel 8 presenteres konklusjonen med de praktiske og teoretiske implikasjonene av funnene i studien. Oppgaven avsluttes med et anslag for videre forskning, og mine sluttord.

2 Skolemiljø, mobbing og andre krenkelseser

2.1 Mobbing som forsknings- og fagfelt

Til tross for at mobbing gjennom tidene synes å ha vært et kjent fenomen, ble det først gjennomført systematisk forskning på feltet tidlig på 1970-tallet. Det var da den svensk-norske psykologen Dan Olweus gjennomførte den første vitenskapelige undersøkelsen i verden på mobbing. Studien ble gjort på 800 skolegutter i Stor-Stockholm i perioden 1970-1973. Arbeidet resulterte i boken *Hakkekyllinger og skolebøller*. Tilknyttet Universitetet i Bergen i perioden 1983-1985 gjorde Olweus en intervensjonsstudie på mobbing. Dette ble starten på mobbing som fagfelt og tiltaksprogrammet mot mobbing og antisosialatferd i skolen, «Olweus-programmet» (Forskning.no, 2018).

Dan Olweus utviklet i 1983 sammen med Erling Roland definisjonen av mobbing med utgangspunkt i atferdsforskningen. Den ble formulert slik,

«Det er mobbing/plaging når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer.

Det bør føyes til at den som blir utsatt for plaging, vanligvis ikke har så lett for å forsvare seg. Han eller hun er gjerne litt hjelpeløs. Vi snakker ikke om plaging når det er krangel mellom omtrent like sterke individer» (Roland, 2007, s. 24).

Senere ble elementet om ubalanse i styrkeforholdet mellom partene tatt inn i selve definisjonen og Roland definerer mobbing som,

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2007, s.25).

Denne definisjonen har vært anerkjent av sentrale forskere på mobbing, både nasjonalt og internasjonalt. Den er også utgangspunktet for forståelsen av begrepet «mobbing» i den obligatoriske spørreundersøkelsen som gjennomføres hvert år, Elevundersøkelsen.

De senere årene har denne mobbedefinisjonen blitt kritisert både for å være både for smal og for vid. For smal, fordi den ikke inkluderer enkeltstående hendelser som alvorlige krenkelsers. For vid, fordi den ikke differensierer mellom alvorlig og mindre alvorlige hendelser. Det er også stilt spørsmålsteget ved at det å gjøre noe ondsinnet med vilje er en del av begrepet, og at man forutsetter at barn og unge som utfører handlingen gjør dette for å skade en annen. Det blir også problematisert at én blir ansett som «offer» og en annen som «overgriper», da man ser at hvem som har makten kan veksle i relasjoner (Eriksen & Lyng, 2018, s.76).

Mobbing som forsknings- og fagfelt vokste betydelig på 2000-tallet, og særlig fra 2010 har antallet artikler i vitenskapelige journaler økt (Forskning.no, 2018). Det har de senere årene blitt utviklet flere forståelser av mobbing. Sosiologiske perspektiver, som vektlegger sosiale og kontekstuelle faktorer for å forstå hvordan skolemiljøer blir dannet, formet og opplevd, har bidratt med nye måter å forstå mobbing og krenkelsers. Denne tilnærmingen innebærer at man forstår elevens atferd og samhandling, ikke bare som uttrykk for egne faktorer og forutsetninger, men også som et uttrykk for sosiale og kontekstuelle betingelsers. De individuelle, og de kontekstuelle forklaringene påvirker hverandre. Betydningen av å se på mobbing som et «dynamisk fenomen som påvirkes av den «sosiale økologien» som elever befinner seg i» blir løftet frem i den sosiologiske forståelsesrammen (Eriksen & Lyng, 2018, s.17).

I 2017 utarbeidet Ingrid Lund med flere, ved Universitetet i Agder, med flere en alternativ definisjon på mobbing som sier at:

«Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, Helgeland, Kovac, 2017).

Fagmiljøer med ulike tilnærming definerer altså begrepet ulikt. Utdanningsdirektoratet sier,

«Forståelsen av mobbing er i utvikling og inneholder i dag flere forklaringer og former enn tidligere. Når vi skal forebygge, avdekke og stoppe mobbing, er det avgjørende med en oppdatert forståelse slik at alle former av fenomenet fanges opp. Dersom det avdekkes mobbing har dette betydning for hvilke tiltak som er egnede for å løse saken. Vi ser at dagligtalens begrepsbruk ikke nødvendigvis er i samsvar med forskning ved at

enkeltkrenkelser ofte kan omtales som mobbing. På den andre siden ser vi at mobbebegrepet defineres og administreres svært strengt, noe som kan gjøre at ikke alle former for mobbing fanges opp» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

2.2 Innføringen av et eget regelverk om skolemiljø

Elevers arbeidsmiljø var frem til 2003 regulert av bestemmelser flere steder i lovverket blant annet i skolelovgivningen, helselovgivningen, plan- og bygningslovgivinga og arbeidsmiljølovgivningen. Det var et politisk ønske om å samle elevens rettigheter i forhold til læringsmiljøet i én bestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2002, s.2-4) 1. april 2003 trådte § 9a i opplæringsloven i kraft som et eget kapittel 9a, som lovfestet arbeidsmiljøbestemmelser for elever (Utdanningsdirektoratet, 2007, s.4)

Kapittel 9a i opplæringsloven ble beskrevet som elevenes «arbeidsmiljølov» og slo fast at,

«Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Oppl, 2003, § 9a-3).

Lovendringen ga elever og foreldre rett til medbestemmelse i skolemiljøforhold, og rett til å klage når henvendelser til skoleeier ikke ble tatt på alvor. Det var tydelig beskrevet hvilke plikter skoleeier og skolen hadde når det gjaldt rutiner og tiltak som skulle sikre elevene gode og helsefremmende arbeidsforhold. Loven forpliktet også skolene til å arbeide systematisk med oppfølging av elevenes skolemiljø og iverksette tiltak for å følge opp kravene i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3-26).

2.3 Krenkelser

Begrepet krenkelser ble innført i opplæringsloven med innføringen av kapittel 9a i 2003. Krenkelsesbegrepet var tenkt å favne mer enn mobbebegrepet. En krenkelse ikke behøver å ha skjedd flere ganger, og det ikke er en forutsetning om at den som utøver handlingen gjør det med intensjon (Eriksen & Lyng, 2018, s. 76).

Krenkelser er de enkeltepisodes som finner sted ved både mobbing, trakassering og diskriminering. Krenkelser kan være enkeltepisodes uten den systematikken som kreves

for at det skal være mobbing. Når krenkelser systematisk gjentas, er det mobbing (NOU 2015:2, s.31).

Krenkelser kan være både ord og handlinger som baksnakking, manglende inkludering og handlinger som den det gjelder opplever ubehagelig. Hva som oppleves som en krenkelse er ulikt for ulike personer, avhengig av forhold som alder, forutsetninger, og sammenhengen hvor krenkelsen skjer (NOU: 2015:2, s. 31).

2.4 Barnekonvensjonen

Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989 og ble ratifisert i Norge i 1991, og har forrang over norsk lovgivning ved motstrid. Barnekonvensjonen gir barn «sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter» (NOU 2015:2 s. 43). For å oppfylle rettighetene må arbeidet ta utgangspunkt i «et barnesentrert perspektiv og at barnets egenverdi og opplevelser anerkjennes» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4).

Barnekonvensjonen har fire sentrale prinsipper som er rettigheter i seg selv, og som også skal benyttes i tolkningen av alle artikkelene. Disse fire er:

- prinsippet om ikke-diskriminering i artikkel 2
- prinsippet om barnets beste i artikkel 3
- retten til liv og utvikling i artikkel 6
- retten til å bli hørt i artikkel 12 (NOU 2015:2 s. 43).

I arbeidet mot mobbing og krenkelser er det flere artikler som har betydning. Dette gjelder blant annet artikkel 19 som gir barn og unge en rett til beskyttelse mot fysisk og psykisk vold som mobbing, og 29 gir rett til en god skole. Barnekomiteen har uttalt:

«A school which allows bullying or other violent and exclusionary practices to occur is not one which meets the requirements of article 29 (1)» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

Man må forbygge og stoppe mobbing for å sikre barns rett til liv og utvikling, og for at retten til utdanning som gir dem nødvendig kunnskap og utvikling skal oppfylles.

2.5 Mobbedommen

Høyesterett dømte første gang en norsk kommune til å betale erstatning til en som var blitt utsatt for mobbing 1. februar 2012. Saken ble omtalt som «Mobbedommen». Skolen hadde ikke gitt eleven den omsorgen og beskyttelsen som han hadde rett til og behov for, og erstatningen var oppreisning for lidelsen han hadde opplevd i barneskolen. Denne dommen fungerer som retningslinje for liknende saker i ettertid, og flere andre har etter dette har vunnet frem erstatningssaker etter mobbing. (Lewin, 2018, s.31-32).

I «Mobbedommen» la Høyesterett til grunn at alle skoler hadde tilgang på forskningsbasert kunnskap om hvordan mobbing skulle håndteres. Bakgrunnen for dette var at alle skoler hadde fått tilsendt tre eksemplarer av heftet, «Mobbing – bakgrunn og tiltak» av Dan Olweus og Erling Roland, tidlig på 1980-tallet. Heftet inneholdt forskningsbasert kunnskap om hva mobbing er, hvem som er i risiko for å bli utsatt for mobbing, hva skoler skal gjøre når mobbing avdekkes og formålet med forbyggende arbeid. Høyesterett slo med dette fast som prinsipp at skolens arbeid i mobbesaker skal bygge på tilgjengelig kunnskap, profesjonalitet og forskningsbaserte tiltak (Lewin, 2018, s.38).

I 2016, da de begge jobbet i Utdanningsdirektoratet oppsummerte Peter Skarheim og Kjersti Botnan Larsen seks viktige poeng fra mobbedommene:

1. Elevenes opplevelser skal tas på alvor
2. Skolen skal sette inn tiltak til eleven har det bra
3. Ikke bare tiltak mot den som blir mobbet
4. Det er mye tilgjengelig kunnskap om mobbing
5. Sårbare elever krever spesiell oppmerksomhet
6. Ansvarer kan ikke legges på enkelt lærer – samlet vurdering.

Både Djupedalsutvalget og Kunnskapsdepartementets forarbeid til nytt kapittel 9 A referer til «Mobbedommen» (Lewin, 2018, s.45).

2.6 Djupedalsutvalget

I august 2013 ble det i statsråd oppnevnt et utvalg for å vurdere de samlede virkemidlene for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i skolen. Daværende kunnskapsminister, Kristin Halvorsen uttalte at antallet elever som fortalte om mobbing var for høyt, og at det var behov for nye tanker for å bekjempe mobbingen. Formålet var å systematisere kunnskapen om hvilke faktorer som skaper et godt psykososialt læringsmiljø uten mobbing og andre former for krenkende atferd, og å vurdere hvilke virkemidler som er effektive for å forebygge og håndtere mobbing. Utredningen skulle vurdere regelverket og forvaltningen av dette på ulike nivå (Utdanningsnytt, 2013).

2.6.1 2.5.1 Utvalgets funn og prioriteringer

Djupedalsutvalget fant at det er dokumentert at det gjøres mye godt arbeid på landets skoler, og at de fleste elevene trives godt på skolen. Det er samtidig store forskjeller mellom skoler og mellom klasser. Elevundersøkelsen viser også at mange elever blir krenket og mobbet på skolen. Utvalget peker på fem utfordringer som kan forbedres i arbeidet med elevenes skolemiljø:

1. Rettssikkerhet – elevenes rettigheter blir ikke oppfylt
2. Skolekultur – skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering
3. Involvering og samarbeid – elever og foreldre involveres ikke godt nok i skolens arbeid med det psykososiale miljøet
4. Ansvarliggjøring og systematikk – skoleeierne og skolelederne kapasitet til å jobbe systematisk og langsiktig med å utvikle skolemiljøet er mangelfull
5. Organisering – ansvarsfordelingen i støttesystemet er for utydelig (NOU 2015:2, s. 19-20).

2.7 Grunnloven

For å styrke barns rettigheter ble Grunnloven endret i 2014. Det vedtatt en ny § 104 i Grunnloven som sier at,

«Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.

Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie.»

Disse forpliktelsene og prinsippene var sentrale i utformingen av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven.

2.8 Nytt kapittel 9 A

Etter Djupedalsutvalget sin anbefaling ble opplæringslovens kapittel 9 A revidert og endret i 2017. Den nye loven trådte i kraft 1. august 2017. Kapittel 9 A inneholder 15 paragrafer. I det følgende vil paragraf 9 A-2 til 9 A-5 presenteres.

Opplæringsloven §§ 9 A-2 og 9 A-3 sier at,

*«§ 9 A-2. Retten til eit trygt og godt skolemiljø
Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.*

*§ 9 A-3. Nulltoleranse og systematisk arbeid
Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.*

Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort».

Begrepet «trygt» ble lagt til «godt» i det nye regelverket, for å beskrive og tydeliggjøre hva retten innebærer. Det handler om at eleven skal oppleve at skolen er et trygt sted å være, og ikke komme til skade, men også at skolen griper inn og setter inn tiltak ved behov. Det er forstått slik at skolen også skal handle dersom skolemiljøet er trygt, men ikke godt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6)

Det ble med det nye regelverket lovfestet nulltoleranse mot krenkelser. Dette ble tatt inn som prinsipp i loven for å tydeliggjøre betydningen av holdninger i skolemiljøarbeidet. Loven viser til noen eksempler, men skal tolkes vidt. Det betyr at det omfatter også mindre alvorlige krenkelser, men ikke slik at «alle kritiske utsagn og uenigheter er krenkelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6)

§ 9A-3 sier at rektor har ansvar for at skolen arbeider systematisk og kontinuerlig med dette, for å oppfylle kravene i kapittel § 9 A. Skolens arbeid med elevenes skolemiljø krever både et forebyggende og systematisk arbeid, og et individrettet arbeid når en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Skolens systematiske arbeid er regulert av oppl. § 9 A-3. Kravene i denne er tolket av Utdanningsdirektoratet, som sier skolens arbeid må omfatte «holdninger, verdier, undervisningspraksis, relasjoner og ledelse», og presiserer med det at arbeidet skal strekke seg lengre enn å hindre krenkelser. Rektor skal jobbe for at alle ansatte skal praktisere holdninger og verdier som fremmer positiv samhandling og bidrar til et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

2.9 Elevens subjektive opplevelse

Oppl § 9A-2 gir alle elever en individuell rett, og det er elevens subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

Barn og unge skal ikke oppleve at det stilles spørsmål ved deres opplevelse, bagatellisering av det de forteller om, eller å få beskjed om at «det må du tåle». Barn eller unge som forteller om eller viser nonverbale signaler på at de blir utsatt for mobbing eller andre krenkelser skal bli tatt på alvor av de ansatte og saken skal følges opp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Skolen skal jobbe kontinuerlig og systematisk for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til eleven. Dersom eleven ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø skal skolen og skoleeier handle etter aktivitetsplikten, slik at retten blir oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6).

Elevens subjektive oppfatning skal legges til grunn, og er et premiss og ikke et vurderingstema (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.4).

2.10 Opplæringsloven § 9 A-4

§ 9 A-4 definerer aktivitetsplikten i skolemiljø saker. Denne beskriver ansvar og plikter for skoleeier og ansatte ved mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt også på skolen. Aktivitetsplikten er delt inn i fem delplikter; følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn og evaluere tiltak. Bestemmelsene i § 9A-4 beskriver hvordan skolene skal arbeide i skolemiljø saker. Ordlyden i loven er «skal-bestemmelser» og kan derfor ikke velges bort.

Alle som arbeider på skolen plikter å følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenkelser. Dersom en ansatt har mistanke om, eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt og godt på skolen skal den ansatte varsle rektor. Skolen skal da snarest undersøke saken. Det er rektor som har ansvar for dette blir gjennomført, og at skoleeier varsles i alvorlige tilfeller (Oppl, 2017, § 9 A-4).

Dersom undersøkelsene viser at en elev ikke har det trygt og godt på skolen, eller en elev sier at skolemiljøet ikke er trygt og godt, skal skolen så langt det finnes egnede tiltak sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Elevens stemme må da bli hørt, og elevens beste skal være et grunnleggende hensyn i skolen sitt arbeid (Oppl, 2017, § 9 A-4).

Når skolen setter inn tiltak for en elev, skal skolen lage en skriftlig plan. I denne skal det stå:

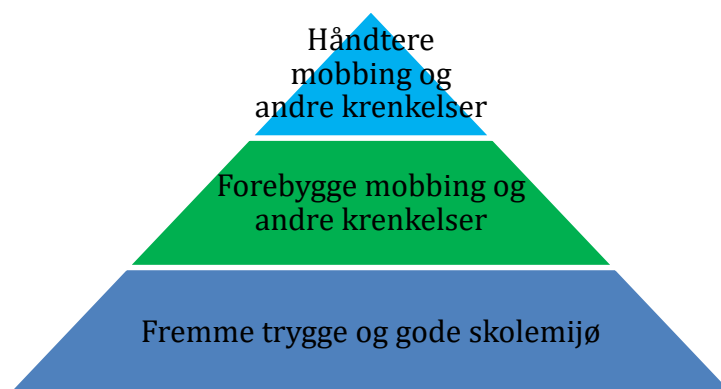
- a) Hvilket problem tiltakene skal løse
- b) Hvilke tiltak som skal settes inn
- c) Når tiltakene skal gjennomføres
- d) Hvem som har ansvar for å gjennomføre tiltakene
- e) Når tiltakene skal evalueres (Oppl, 2017, § 9 A-4).

2.11 Hvordan håndtere skolemiljøsaker?

Opplæringsloven §§ 10-8 og 13-10 pålegger skoleeier og skoler ansvaret for å sikre trygge og gode skolemiljø. Minstekravene som skal oppfylles blir fastsatt i regelverket. De ansatte på skolen får ansvar gjennom å være tilsatt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 10).

Å utvikle og opprettholde trygge og gode skolemiljøer uten mobbing og andre krenkelser krever et helhetlig systematisk arbeid over tid. Skoler skal både jobbe for å fremme trygge og gode skolemiljø, som en del av den ordinære pedagogiske praksisen i skolen. I tillegg må skolen arbeide forebyggende, for å minske risikoen for at mobbing og krenkelser skjer. Skolen må ha et system for å fange opp, og stoppe krenkelser, når en elev ikke har det trygt og godt. Skolen skal da arbeide etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

Utdanningsdirektoratet deler dette arbeidet inn i en tredelt modell:



(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

2.12 Rektors ansvar og oppgaver i skolemiljøsaker

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at rektor er drivkraften i både det forebyggende arbeidet, og i arbeidet med tiltak på skolenivå mot mobbing og krenkelser. Rektors holdninger til mobbing har betydning for hvor mye mobbing som skjer på skolen. Det er mindre mobbing på skoler der rektor anerkjenner at det forekommer mobbing (Jahnsen & Angelskår, 2018, s. 72).

Opplæringsloven med forskrifter, forvaltningsloven og barnekonvensjonen utgjør bestemmelsene som regulerer skolens arbeid med elevenes skolemiljø. Rektor har ansvar for å sikre at skolen oppfyller disse kravene. I noen tilfeller er det klare føringer for hvordan skolen skal oppfylle regelverket. Rektor skal da «følge opp» at skolen i praksis oppfyller kravene. På andre områder gis skolene handlingsrom. Da må rektor bestemme en fast fremgangsmåte for hvordan skolen skal oppfylle disse kravene. Fremgangsmåten må være egnet til å sikre at kravet i loven blir oppfylt i alle saker på den aktuelle skolen, men det kreves ikke at fremgangsmåten er skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.1).

Pliktene i § 9A-4 må være kjent for alle voksne som «arbeider eller yter tjeneste på skolen», og rektor har ansvar for å sikre at alle ansatte følger med, griper inn og varsler rektor etter kravene i regelverket. Dette innebærer at rektor må ha en fremgangsmåte som sikrer at alle voksne på skolen har den nødvendige kunnskapen og kompetansen for å oppfylle pliktene. Rektor må i tillegg til dette følge opp at alle voksne på skolen bruker skolens fremgangsmåte i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5).

2.13 Skoleledelse med betydning for elevenes læringsutbytte

Viviane Robinson har gjennom sin metaanalyse av rundt tretti undersøkelser identifisert fem dimensjoner ved ledelse som påvirker elevenes resultater. Dette kalles *elevsentrert skoleledelse*. Robinson hevder at ledere som er elevsentrerte setter tydelige mål for elevenes læring. En vil da legge til rette for at det er tilstrekkelige ressurser til arbeidet med å nå disse målene. Lederen vil jobbe tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge med på hvordan målene blir nådd. Erfaringene fra denne prosessen med å nå målene vil synliggjøre lærernes behov for kapasitet, og forståelse for hvilken støtte lærerne trenger (Robinson, 2014, s. 21).

De fem dimensjonene står i relasjon til hverandre og fungerer sammen som et sett med ledeshandlinger. De fem dimensjonene er: Å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling, og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, 2014, s. 20).

Det er av betydning for både elever og ansatte å føle seg fysisk og psykisk trygge, at regler og rutiner oppleves rettferdige og konsekvente når skoler skal forbedre sin undervisning og læring. Robinson presenterer denne dimensjonen tilslutt, da ledere har behov for kunnskap knyttet til de andre dimensjonene for å lykkes med dette arbeidet (Robinson, 2014, s. 119).

Skolen må skape et engasjement hos elevene for deres egen læring gjennom å øke det holdningsmessige, følelsesmessige og kognitive engasjementet hos elevene. Lærerne må da møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner. Det at elevene møter på skolen hver dag henger sammen med at de føler at skolemiljøet er fysisk og psykologisk trygt, og at de opplever at lærerne liker dem. Det er også av betydning hvilket forhold det er mellom skole og hjem. Robinson påpeker at ledere er viktige for å legge til rette for å etablere tilliten som er nødvendig for at skole og hjem skal samarbeide om å øke elevenes engasjement for læring (Robinson, 2014, s. 134).

Å sikre et trygt og godt skolemiljø har betydning for hvordan elevene opplever sin skolehverdag, men Robinson (2014) peker på at det også påvirker deres faglige utvikling. Det er rektor sitt ansvar å sørge for at skolen arbeider kontinuerlig og systematisk med å fremme elevenes helse trivsel og læring.

2.14 Skoleeiers rolle og ansvar

Det er kommunestyret eller bystyret som er kommunens øverste organ, og som er ansvarlig for kommunens offentlige grunnskole, som skoleeier. Administrasjonen legger til rette for, og setter i verk det som lokale politikere vedtar. I praksis er det altså kommuneadministrasjonen som utøver skoleeierskapet gjennom delegert myndighet fra politikerne. Dette fører til at administrasjonen blir et bindeledd mellom den politiske skoleeieren og skolene (Nergaard & Fandrem, 2018, s. 51).

Oppl § 13-10 stadfester at det er kommunen eller fylkeskommunen som har ansvar for at kravene i opplæringsloven blir oppfylt, og at man har et «forsvarlig system for å vurdere at kravene blir oppfylt (Oppl, 2013, § 13-10). I dette arbeidet er det en forutsetning at skoleeier har kunnskap om kravene i opplæringsloven. Et forsvarlig system i forhold til kapittel 9 A innebærer at systemet må,

«være egnet til å avdekke forhold som er i strid med opplæringsloven og sikre at det blir satt i gang nødvendige og egnede tiltak for å oppfylle aktivitetsplikten. Dere (skoleeier) må innhente og bruke tilstrekkelig og oppdatert informasjon om skolenes praksis, vurdere om praksisen er i samsvar med regelverket og eventuelt følge opp at skolene endrer praksis slik at de oppfyller aktivitetsplikten» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1).

Skoleeier skal styre, men også samtidig støtte sine skoler. Begge disse oppgavene krever at skoleeier har nødvendig innsikt i og kunnskap om skolehverdagens utfordringer. Dette gjelder også i forhold til problemstillinger og kvalitetsutvikling på skolemiljøområdet. Skoleeier skal følge med på, og føre kontroll med at skolene oppfyller kravene i regelverket. Skoleeier må ha kompetanse på hvordan å forebygge, avdekke og håndtere mobbing, og å skape et trygt og godt skolemiljø. I tillegg til dette må skoleeier ha kompetanse i å tolke og forstå resultater og å planlegge utviklingsarbeid på området (Nergaard & Fandrem, 2018, s. 50-52).

Kapittel 9 A pålegger rektor på skolen ansvaret for å oppfylle elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Det formelle ansvaret for at elevens rettigheter blir oppfylt, og at skolen arbeider etter regelverket hviler likevel på skoleeier. Loven pålegger ikke at skoleeier skal involveres i konkrete skolemiljøsaker. Samtidig viser flere undersøkelser at skoleeiere rapporterer om at de koples på i mobbesaker som er krevende eller alvorlige, men at de fleste sakene løses på skolen. Dette betyr at det er skolene som opparbeider seg flest erfaringer med skolemiljøsaker, mens skoleeier skal bidra inn i de vanskeligste sakene. Dette stiller store krav til at skoleeier har oppdatert og relevant kompetanse, og kunnskap (Nergaard & Fandrem, 2018, s. 53-60).

2.15 Opplæringsloven § 9 A-5

Kunnskapsdepartementet skrev i forarbeidene til endringen av opplæringsloven, i Prop. 57 L at det at ansatte mobber elever er uakseptabelt, og et grovt brudd på den tilliten som både elever, foreldre og samfunnet skal kunne ha til de som jobber på skolen. Departementet mener at det må handles raskt og strengt når det avdekkes at voksne på skolen krenker elever. Det er da av betydning at rektor og skoleeier umiddelbart blir gjort oppmerksom på at noen har mistanke om eller kjennskap til dette. Saken skal undersøkes og det skal settes inn tiltak straks. Dersom det er tilfelle må krenkelsene stoppes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.28).

«Det gjelder ingen nedre terskel for verken den ansattes eller rektors varslings. All mistanke om eller kjennskap til at en som arbeider i skolen krenker en elev skal varsles.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.79).

I høringen av lovforslaget var det flere som uttrykte skepsis til at skoleeier alltid skal varsles ved mistanke om at en ansatt krenker elever. Kunnskapsdepartementet skriver,

«Departementet anser ikke at det er en uforholdsmessig reaksjon at skoleeier varsles. Skoleeier er arbeidsgiver for de ansatte i skolen og har dessuten det øverste ansvaret for at elevene har et trygt og godt skolemiljø. At skoleeier kobles tidlig inn i en sak med mistanke om eller kjennskap til at en ansatt krenker en elev, kan være avgjørende for at saken får riktig utfall. Skoleeier kan ha tilgang til annen informasjon og andre ressurser enn den enkelte skolen for å belyse og løse saken» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.28).

Det ble så lovfestet i ny § 9 A-5,

«Dersom ein som arbeider på skolen, får mistanke om eller kjennskap til at ein annan som arbeider på skolen, utset ein elev for krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering, skal vedkommande straks varsle rektor. Rektor skal varsle skoleeigaren. Dersom det er ein i leiinga ved skolen som står bak krenkinga, skal skoleeigaren varslast direkte av den som fekk mistanke om eller kjennskap til krenkinga. Undersøking og tiltak etter § 9 A-4 tredje og fjerde ledd skal setjast i verk straks.»

2.16 Arbeidsmiljøloven

Hvis undersøkelsene viser at en ansatt har krenket en elev er det skolens viktigste oppgave først å sørge for at krenkelsene stoppes, og at eleven og foreldre trygges på at det ikke vil forekomme nye krenkelser i fremtiden. Rektor og skoleeier skal deretter vurdere tiltak rettet mot den aktuelle ansatte.

«Proessen med å undersøke og eventuelt sette inn tiltak må gjennomføres både effektivt og så raskt som forsvarlig, og tiltakene som settes inn må være tilpasset det saksforholdet som undersøkelsene avdekker» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.28).

Reaksjoner overfor den ansatte er ikke regulert i opplæringsloven, men av arbeidsmiljøloven. Arbeidsgiver har rett og plikt til å benytte seg av styringsretten, som er arbeidsgivers rett til å utøve styring i arbeidsforholdet. Dette innebærer flere veiledning- eller sanksjonerings tiltak, ut fra saken alvor, årsak og sammenheng. Hvilke tiltak og reaksjoner som kan være aktuelle mot den ansatte, styres blant annet av arbeidsrettslige regler, tariffavtaler og den aktuelle arbeidsavtalen. I tillegg er styringsretten regulert av ulovfestede saklighets- og rimelighetsprinsipper (NOU 2015:2, s.189).

Opplæringsloven § 9-1 sier at rektor skal styre opplæringen i skolen. Dersom rektor ikke griper inn overfor ansatte som krenker eller mobber elever vil dette kunne få arbeidsrettslige konsekvenser for rektor selv. Det å utsette elever for krenkelser eller unnlate å gripe inn i slike tilfeller vil være et brudd på arbeidsavtalen til den ansatte. Det betyr at ansettelsesforholdet kan vurderes. En oppsigelse må ha saklig grunn, og rektor er forpliktet til å gjøre en forsvarlig saksbehandling. Rettspraksis viser at i saker som ikke er av særlig alvorlig karakter vil rektor med begrunnelse i styringsretten, kunne gi den ansatte en advarsel, og tilby den ansatte veiledning. Arbeidsgiver har en plikt til å vurdere mindre inngripende tiltak, også omplassering i visse tilfeller (NOU 2015:2, s.189-190).

2.17 § 9 A-5 og Arbeidsmiljøloven - sammenhengen og forskjeller

Elevers rett til et trygt og godt skolemiljø er den samme, om det er en elev eller en voksen som gjør at elevens opplevelse av skolemiljøet preges negativt av det. Skolen er forpliktet etter oppl. § 9 A-4 til å handle etter aktivitetsplikten for eleven. Det betyr at dersom det er elevens subjektive opplevelse at skolemiljøet ikke er trygt og godt, på grunn av en ansatt, må skolen undersøke saken og sette inn egnede tiltak på bakgrunn av undersøkelsene. Dersom skolen setter inn tiltak, skal det også utarbeides en aktivitetsplan for eleven. Dette gjelder også uavhengig av om skolens undersøkelser viser at krenkelser faktisk har funnet sted eller ikke (Oppl. 2017, § 9 A-4).

Statssekretær i Kunnskapsdepartementet Rikke Høistad Sjøberg (H) skriver i Utdanningsnytt,

«For å slå det fast med en gang, paragraf 9 A-5 er ikke en blankofullmakt elever kan bruke til å ødelegge for undervisningen eller læreren. Tvert imot, bestemmelsen sikrer en helt grunnleggende beskyttelse i et fåtall alvorlige saker der voksne på skolen mobber eller trakasserer elever (...) Norske elever må tåle en skolehverdag der mange har fag, enkeltemner, lærere eller tilbakemeldinger som de synes er tunge. Men mobbing og trakassering skal de ikke finne seg i, og et minimum er at vi pålegger rektor og skoleeier å undersøke hva som har skjedd. Det skulle bare mangle (Utdanningsnytt, 2018).

Dersom det viser seg at tiltak som er det beste for eleven står i kontrast til det som er det beste for den ansatte vurderte Djupedalsutvalget at hensynet til eleven skal veie tyngst (NOU 2015:2, 189).

2.18 Rektors håndtering av et § 9 A-5-varsel

Rektor har ansvar for å undersøke alle varsler, og skal finne frem til hva som er faktum i saken. Dette arbeidet skal følge grunnleggende regler for saksbehandling, som reguleres av forvaltningsloven og ulovfestede prinsipper om krav til forsvarlig saksbehandling (Slette, 2019, s. 31).

I saker om krenkelser har god saksbehandling tre mål:

1. *«Rektor skal finne ut hva som har skjedd, det vil si det korrekte faktum.*
2. *Saksbehandlingen skal fremstå som rettferdig og tillitvekkende for alle parter. Partene skal føle seg godt ivaretatt, få tilgang på alle relevante dokumenter og få adgang til å uttale seg om alle relevante trinn i saken.*
3. *Saksbehandlingen skal forgå rimelig raskt slik at det kan foreligge en avgjørelse uten for mye ventetid for alle parter» (Slette, 2019, s. 27).*

Rektor vil da være både «etterforsker» og «dommer» i denne type saker. Dette krever en ryddig og god saksgang. Alvorlighetsgraden i det som er dokumentert i saken er grunnlaget for de tiltakene som skal settes inn overfor den ansatte (Slette, 2019, s. 32-35).

3 Eksisterende forskning og data om når ansatte krenker elever

3.1 Innledning

Innføringen av nytt regelverk innebar flere endringer for skolene, og § 9 A-5 en skjerpet aktivitetsplikt dersom ansatte krenker elever.

«Det kan være vanskelig å forstå hvorfor en person som har valgt å utdanne seg til lærer, noe som innebærer å undervise unge mennesker, viser seg å krenke, mobbe, trakassere og diskriminere elevene sine. Dette området har også fått lite oppmerksomhet» (NOU 2015:2, s.109).

Det er fortsatt behov for mer forskning på ansatte som krenker i skolen, men det finnes noe forskning på dette. I dette kapitlet vil jeg kort presentere hva forskning sier er årsakene til at ansatte krenker, norsk forskning på dette området, og nasjonale tall fra Elevundersøkelsen fra 2018.

3.2 Lærere som mobber eller krenker elever

Læreren har i sin rolle som profesjonell og som voksen en overordnet posisjon i forhold til elevene i skolen. Denne posisjonen gjør at det er en ubalanse i makten mellom læreren og elevene. Denne ubalansen er naturlig, og er en del av det som gjør at elevene følger lærerens veiledning, beskjeder og opplæring. Det kan være vanskelig å skille mellom når denne maktutøvelsen går fra å være konstruktiv til å bli destruktiv. Det er når læreren utnytter og misbruker denne maktposisjonen at man snakker om at lærere mobber eller krenker elever (Edsfeldt & Rönnquist, 2012, side 3).

Hva som er årsaken til at lærere mobber eller krenker elever er et område som har fått lite oppmerksomhet. Man antar at det kan skilles mellom to ulike utgangspunkt for at slike situasjoner kan oppstå. På den ene siden finner man lærere som selv vet at de krenker, mobber, diskriminerer eller trakasserer elevene. Dette kan handle om maktmisbruk, og situasjoner hvor læreren bruker sin posisjon som leder i klasserommet for å håne elever. En britisk studie fra 1998 viser at 36,7 prosent av lærerne oppga at elevene kunne ha oppfattet deres handlinger som mobbing det siste semesteret. 51 prosent av lærerne som opplevde å bli

utsatt for mobbing av elever rapporterte at deres handlinger mot elever kunne oppfattes som mobbing (NOU 2015:2, s.109).

På den andre siden er de lærerne som selv ikke er oppmerksomme på at deres handlinger og holdninger oppfattes som krenkende. Dette vil være voksne som selv ikke er klar over at deres opptreden er sårende for elevene, og på den måten mangler perspektiv på egne handlinger og konsekvensen av dem (NOU 2015:2, s.109).

3.3 Tidligere forskning

Dan Olweus gjennomførte en studie i Bergen i 1985, som regnes den første og eneste store undersøkelsen som er gjort i Norge om mobbing fra voksne. I denne undersøkelsen svarte 2400 elever på 6. - 9. trinn, fordelt på 102 klasser. 40 elever oppga at de i løpet av de fem månedene som undersøkelsen ble gjennomført hadde blitt utsatt for mobbing av en eller flere lærere. Dette utgjorde 1, 67 prosent av elevene som deltok. Det var 238 lærere som underviste de 102 klassene. Det kom frem at det var 28 lærere som usatte elever for mobbing. Dette utgjorde 12 prosent av lærerne. Noen mobbet én elev, mens andre mobbet flere elever (Olweus, 1996, s. 3-19).

3.4 Elevundersøkelsen

I 2001 ble undersøkelsen «Elevinspektørene» lansert av Trond Giske og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Dette var en frivillig nettbasert undersøkelse, hvor elever på ungdomsskolen og videregående skole skulle kunne si sin mening om skolen. Hensikten var å gi elevene mulighet til å uttale seg om det som er viktig for at elevene skal lære og trives på skolen. Prosjektet ble utarbeidet i samarbeid med Læringsmiljøsenteret. (Kommunal Rapport, 2001; Wikipedia, 2019)

Undersøkelsen kan gjennomføres på alle trinn fra 5.trinn. Fra 2004 ble undersøkelsen obligatorisk å gjennomføre i høstsemesteret for elever på 7. trinn, 10. trinn og på 1.trinn i videregående opplæring. I 2007 skiftet undersøkelsen navn til Elevundersøkelsen.

Undersøkelsen gjennomføres anonymt. Det er frivillig for elevene å delta, og de behøver ikke å svare på alle spørsmålene i undersøkelsen. Elevens svar blir lagret og brukt av skoler, skoleeiere og statlige myndigheter for å kartlegge elevenes læringsmiljø og gjøre skolen

bedre. Resultater på de trinnene som undersøkelsen er obligatorisk for publiseres også på Utdanningsdirektoratets nettportal Skoleporten. Her finner en resultater på nasjonalt nivå, fylkesnivå, kommunenivå og skolenivå (Utdanningsdirektoratet, 2018; Sirnes, 2016).

I den obligatoriske undersøkelsen har Utdanningsdirektoratet lagt inn obligatoriske spørsmål. Dette er spørsmål om temaene:

- Trivsel
- Motivasjon, arbeidsforhold og læring
- Hjem-skole-samarbeid
- Støtte fra lærer
- Vurdering for læring
- Medvirkning
- Regler på skolen
- Trygt miljø
- Rådgiving

Skolen kan i tillegg legge til spørsmål, ut fra egne behov (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Under temaet «Trygt miljø» blir elevene bedt om å svare på spørsmål som handler om mobbing. Undersøkelsen sier at med mobbing menes,

«Gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast»
(Utdanningsdirektoratet, 2018).

I forhold til krenkelser fra voksne på skolen, blir elevene spurt om:

Er du blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene?

De elevene som krysser av for at de mobbes «2 eller 3 ganger i uka» eller oftere får oppfølgingsspørsmål. Disse er:

Er du blitt mobbet av voksne på skolen på en eller flere av disse måtene?

- *Den voksne sa sårende ord til meg*
- *Den voksne lo av meg på en sårende måte*
- *Den voksne fikk andre elever til å le av meg*
- *Den voksne fikk meg til å føle meg utenfor*
- *Den voksne slo, dyttet eller holdt meg fast* (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.5 Elevundersøkelsen 2018

I Elevundersøkelsen i 2018 oppga 1,6 prosent av elevene av de ble mobbet av voksne på skolen de siste månedene. Dette var en nedgang fra 2017 hvor andelen var 2,0 prosent. Disse tallene er vurdert å samsvare relativt bra med en svensk undersøkelse som viser at 1,3 prosent av eleven oppgir at de er blitt mobbet av voksne på skolen. Tabell 1 viser hvordan elevene har svart på spørsmål om en er blitt mobbet av voksne (Wendelborg, 2019, s.23).

Tabell 1

4. Mobbet av voksne

Tabell 4.1 Svarfordeling for om en er blitt mobbet av voksne (Alle årstrinn, 2018, prosent).

Er du blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene?	Andel	Andel som er mobbet av voksne to til tre ganger i måneden eller mer
Flere ganger i uken	0,5	
Omtrent 1 gang i uken	0,3	
2 eller 3 ganger i måneden	0,8	1,6
En sjelden gang	6,0	
Ikke i det hele tatt	92,4	
Total	100	

(Wendelborg, 2019, s.23)

25,5 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet av voksne, oppgir også at de blir mobbet av elever. 1,2 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet bare av voksne på skolen. 4,0 prosent er mobbet av elever og ikke voksne, og 0,4 prosent av elevene blir mobbet både av elever og voksne (Wendelborg, 2019, s.23).

23,7 prosent av elevene som opplevde seg mobbet av voksne oppga at den voksne slo, dyttet eller holdt eleven fast. 56,6 prosent av elevene som oppga at de var blitt mobbet av voksne rapporterte at den voksne sa sårende ord. Over 40 prosent av dem svarte at voksne lo av dem på en sårende måte, og at voksne fikk andre elever til å le av dem og fikk en til å føle seg utenfor (Wendelborg, 2019, s. 24).

Tabell 2

4.1 Ulike typer mobbing utført av voksne

Tabell 4.2 *Andelen av de som er mobbet av voksne og andelen av samtlige elever som har oppgitt at de er mobbet av voksne på ulike måter. (Alle årstrinn, 2018, prosent).*

Er du blitt mobbet av voksne på skolen på en eller flere av disse måtene?	Andel av de som er mobbet av voksne	Andel av samtlige elever
Den voksne sa sårende ord til meg	56,6	0,9
Den voksne lo av meg på en sårende måte	41,5	0,7
Den voksne fikk andre elever til å le av meg	42,1	0,7
Den voksne fikk meg til å føle meg utenfor	44,8	0,7
Den voksne slo, dyttet eller holdt meg fast	23,7	0,4

(Wendelborg, 2019, s.24)

3.6 Konsekvenser av å bli utsatt for mobbing av voksne

Det finnes lite tilgjengelig forskning på hvilke konsekvenser det har for elever å bli utsatt for mobbing fra voksne. Det ble skrevet en masteroppgave i 2016, hvor Hanne Gjerpe Asp intervjuet voksne som har vært utsatt for mobbing fra lærere, «Når læreren mobber: En kvalitativ studie om å bli mobbet av en eller flere lærere». Felles for informantene hennes var at mobbingen ble opplevd som krenkende opplevelser, som fortsatt preger dem, til tross for at de hadde ulike opplevelser av å bli mobbet av lærere. Informantene fortalte om manglende anerkjennelse og forståelse, latterliggjøring, forskjellsbehandling eller negative kommentarer (Asp, 2016, s. 69).

Informantene ga uttrykk for at mobbingen fra lærere hadde negativ innvirkning på informantenes selvoppfatning. De følte seg mislykket. Dette påvirket deres egne forventninger til seg selv og egne evner (Asp, 2016, s. 69).

4 Teoretisk tilnærming

4.1 Innledning

I arbeidet med denne oppgaven ønsket å finne hva de ulike rektorene gjorde, for å løse § 9 A-5-sakene. Jeg jaktet på gode ledelseshandlinger. For å kunne forstå rektorenes atferd og handlinger, og å analysere disse, fant jeg derfor at det var hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et organisasjonsteoretisk grunnlag for oppgaven min.

Jeg valgte Bolman & Deal (2018) sine fire fortolkningsrammer som det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen min. Det er utgangspunktet for å forstå casene og rektorenes atferd og handlinger. I dette kapitlet vil jeg gjøre kort rede for de fire ulike handlingsteoretiske utgangspunktene for å forstå og tolke et problem: *det strukturelle-, HR-, det politiske- og det symbolske perspektivet*. Jeg vil deretter sette dem inn i en skolekontekst. Jeg vil da peke på hvilke roller og forventninger som stilles til rektor som leder. For videre å se på hvordan de ulike perspektivene kan benyttes til å håndtere situasjonen ved mistanke om, eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt og godt på skolen, på grunn av en ansatt.

Kapitlet avsluttes med hypotesetabell med mine antakelser om hva det vil innebære å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra hvert av de fire perspektivene.

4.2 De fire perspektivene – en kort presentasjon

I boken *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* presenterer Bolman & Deal fire ulike perspektiver, eller «briller», som ledere kan benytte for å analysere en situasjon eller en organisasjon. Perspektivene er fortolkningsrammer for å vurdere egen organisasjon og ledelse. I møte med en situasjon kan man som leder mange ganger låse seg i svar og løsninger som først virket riktige. Fortolkningsrammene kan da bidra til å stille spørsmål som gir et bredere utvalg løsninger som ledere kan vurdere (Bolman & Deal, 2018).

Den første av de fire rammene er *det strukturelle perspektivet*. Denne tar blant annet utgangspunkt i tradisjonell organisasjonsteori hvor man ser på organisasjoner som rasjonelle systemer som har som hensikt å realisere fastlagte mål. Organisasjonen sammenlignes i dette perspektivet med en fabrikk eller en maskin. Lederen oppfordres til å tenke klart og å fatte

rasjonelle beslutninger. Lederens oppgaver beskrives som sosial arkitektur, med utfordringer knyttet til å utforme strukturen i organisasjonen etter dens oppgaver, teknologi og omgivelser. Arbeidsområder og oppgaver fordeles mellom deltakerne i organisasjonen, og det er etablert regler, systemer, fremgangsmåter og hierarkier for å samordne organisasjonens aktiviteter (Bolman & Deal, 2018, s. 44-47).

Den andre av de fire rammene kalles **HR-perspektivet**. I dette perspektivet beskrives organisasjonen som en utvidet familie, hvor alle deltakerne er individer med ulike behov, evner og følelser. Dette perspektivet har faglig forankring i psykologien, og vektlegger det menneskelige behovet for trygghet og tillit. I denne rammen søker man å legge til rette for at organisasjonen løser sine oppgaver, samtidig som menneskene som utførere arbeidet trives med seg selv, og arbeidet sitt. Dette begrunnes i at mennesket og organisasjonen trenger hverandre, og at begge parter er best tjent med å være tilpasset hverandre på en hensiktsmessig måte (Bolman & Deal, 2018, s. 44-47 og 153).

Den tredje rammen er **det politiske perspektivet**, som beskrives gjennom metaforen «jungelen». Organisasjonen sammenlignes altså med en jungel, hvor man kjemper om ressurser og makt. Ulike behov og perspektiver mellom enkeltpersoner og grupper fører til konflikter. Lederen kan ikke styre alene gjennom sin posisjon, men må benytte blant annet politiske evner til å skaffe seg et maktgrunnlag for å bestemme hva som skal gjøres (Bolman & Deal, 2018, s. 44-47).

Den siste rammen sammenligner organisasjonen med et tempel eller et karneval, og kalles **det symbolske perspektivet**. Her beskrives organisasjonen som en kultur i en uoversiktlig verden, hvor myter og symboler bidrar til å skape mening. Rammen bygger på sosial- og kulturanthropologi, og sier at mening er noe vi må skape, det er ikke gitt. Symboler bidrar og er byggesteiner i dette arbeidet. Lederens oppgave er å undersøke og sette sammen byggesteinene i organisasjonen til meningssystemer (Bolman & Deal, 2018, s. 45 og 286).

Det er gjennomført flere studier om hvordan det å benytte de ulike perspektivene påvirker lederens effektivitet. Disse studiene viser at det er en fast sammenheng mellom det å benytte flere fortolkningsrammer og effektivitet hos ledere. En studie av Wimpelberg (Bolman og Deal, 2018, s. 368) viser at rektorer ved effektive skoler benyttet seg av flere perspektiver, mens rektorer på ineffektive skoler primært benyttet seg av det strukturelle perspektivet. Dette

bekreftes av en studie av blant collegerektorer som viser at rektorer som benyttet seg av det strukturelle perspektivet, utelukkende, ble ansett som ineffektive ledere (Bolman & Deal, 2018, s. 368).

4.3 Det strukturelle perspektivet - sett i en skolekontekst

Når skolen har mistanke om, eller kjennskap til at en eller flere elever ikke har det trygt og godt på skolen på grunn av en ansatt, er dette både en sak som involverer eleven/e det gjelder, men også ansatte. Det strukturelle perspektivet sier at de fleste personalproblemer skyldes strukturelle svakheter, og ikke personlige begrensninger og svakheter. Lederens hovedoppgave er derfor ikke knyttet til de involverte parters personlighet og følelser, men har fokus på oppgaver, fakta og logikk. Dette innebærer at lederen søker å igangsette en prosess, som er egnet for å håndtere situasjonen.

Ved å benytte det strukturelle perspektivet vil rektor i møte med en § 9 A-5-sak stille seg spørsmål om hvilke mål, roller og ansvar er det i den gitte situasjonen. Er disse tydelig definert? Målet for arbeidet er definert i elevens rett til et trygt og godt skolemiljø, med nulltoleranse for krenkelser. Bolman og Deal foreslår å strukturere roller og ansvar i et ansvarsskjema som et verktøy for lederen i denne prosessen. Ansvarsskjemaet kalles for CAIRO, som er en forkortelse for Consultet, Approves, Informed, Responsible, Omitted. Dette stiller spørsmålene:

- Hvem må konsulteres?
- Hvem må gi sin godkjenning?
- Hvem bør informeres?
- Hvem er ansvarlig?
- Hvem trenger ikke å bli informert? (Bolman & Deal, 2018, s. 478).

Svarene på disse spørsmålene er i stor grad regulert av opplæringsloven og arbeidsmiljøloven. Opplæringsloven forteller at det er rektor som er ansvarlig for å håndtere saken. At rektor ved varsel eller mistanke straks skal varsle skoleeier, sette i gang undersøkelser, og ivareta elevens rettigheter etter aktivitetsplikten i § 9 A-4. Den ansattes rettigheter er definert i arbeidsmiljøloven som definerer arbeidsgivers veiledningsansvar og sanksjoneringsmuligheter.

Spørsmålene over gir rektor videre konkrete påminnelser om å ta stilling til hvem som er part i den aktuelle saken, og hvem som må informeres. I en § 9 A-5 sak skal altså skoleeier informeres straks. Skoleeier vil i tillegg til å være informert også, som arbeidsgiver for rektor og den ansatte og som ansvarlig for skolen, kunne konsulteres. Skoleeier vil også kunne bidra med å ta stilling til om det er behov for å hente inn ekstern kompetanse.

Rektor er enhetsleder på skolen, og skolen er en selvstendig virksomhet i kommunen. Skoleeier skal varsles i skolemiljø saker, men er ikke en del av skolen. Det samme gjelder de støttetjenestene som kommunen har, for eksempel HR- og personalavdelingen. Skoleeier kan i denne sammenhengen derfor defineres som en ekstern aktør som rektor kan mobilisere for å bidra inn i arbeidet med å løse saken. På den andre siden er kommunen arbeidsgiver både for rektor og de øvrige ansatte på skolen. Skoleeier kan på den måten sies å være en del av organisasjonen, som også skolen er en del av. Skoleeier kan da vurderes som en del av det virkemiddelapparatet rektor har tilgang på, for å løse oppgaver og utfordringer.

Den ansatte det gjelder, eleven og elevens foresatte vil være direkte involvert i saken. Rektor må ta stilling til om det andre som bør informeres om den aktuelle saken. Det kan være aktuelt å informere skolens ansatte, berørte elever og deres foresatte og foreldretutvalget. Dette må man ta stilling til ut fra sakens innhold og omfang.

4.3.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det strukturelle perspektivet

Rektorer som arbeider for å håndtere krevende situasjoner ut fra det strukturelle perspektivet, vil organisere arbeidet som et prosjekt med en tydelig begynnelse, og en tydelig avslutning. Arbeidet med en § 9 A-5 sak starter ved at rektor varsles, og avsluttes når målet for arbeidet er nådd, at eleven gir uttrykk for å ha det trygt og godt igjen. For å nå dette målet setter rektor inn et utvalg tiltak, for eleven og for den eller de ansatte det gjelder. Fremgangsmåten for å ivareta eleven og den ansattes rettigheter er beskrevet i regelverket, og rektor vil ha allerede etablerte rutiner for arbeidet, eller utarbeide disse i forbindelse med håndteringen av saken. For å løse en § 9 A-5-sak ut fra det strukturelle perspektivet er det min antakelse at rektor:

- Arbeider med saken ved å følge en på forhånd opptrukket plan eller strategi for problemløsningsprosessens ulike faser.
- Vurderer at arbeidet med saken har en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger eller -evalueringer, samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre.
- Rektors plan for å løse saken vil være nært knyttet til regelverket i §§ 9 A-4 og 9 A-5.

4.4 HR-perspektivet - sett i en skolekontekst

Når en elev opplever å ikke ha det trygt og godt på skolen på grunn av en ansatt berører det menneskene som er involvert på et personlig plan. Eleven har ikke fått tilfredsstilt sitt behov for trygghet på skolen, og dette må håndteres. Det er naturlig å anta at også den ansattes menneskelige behov for trygghet blir påvirket når det er mistanke om, eller kjennskap til at man som ansatt har gjort noe klanderverdig. Etersom den ansatte og organisasjonen står i et avhengighets forhold til hverandre, må rektor på skolen også ivareta den ansatte. HR-perspektivet bidrar til å stille spørsmål i situasjonen for å håndtere situasjonen, og samtidig ivareta den eller de ansatte.

Rektor må stille seg spørsmål om hvilke behov den eller de involverte ansatte har. Å finne frem til dette krever at lederen er imøtekommende og lyttende overfor den ansatte. Behovene kan dreie seg om akutte behov som oppstår i situasjonen, som for eksempel støtte fra fagforeningens representant, helsehjelp, men også på lengre sikt med tilpasninger i arbeidssituasjonen, og kompetanseheving (Bolman & Deal, 2018, s.47).

Relasjoner mellom mennesker er sentralt i HR-perspektivet. Møtet mellom den ansatte og lederen i denne situasjonen vil være preget av hvilken relasjon de har til hverandre fra før. Rektor må derfor i det HR-perspektivet ta stilling hvordan relasjonen til den ansatte kan ivaretas i en presset situasjon for den ansatte, og for organisasjonen. Det må også vurderes om det må hentes inn støtte fra andre i skolen eller kommunen som har relasjonskompetanse og ferdigheter til å håndtere krevende situasjoner. Dette kan være for eksempel være verneombud, skolens ledergruppe, kommunens HR-avdeling, og bedriftshelsetjenesten (Bolman & Deal, 2018, s.47).

Rektor sin rolle i dette perspektivet er å motivere ansatte til felles innsats for å løse utfordringen. Rektor må da involvere ansatte som har den nødvendige kompetansen til å bidra inn i den aktuelle saken. I noen saker vil det være aktuelt at alle ansatte blir informert og involvert i arbeidet. I dette perspektivet ligger løsningene på utfordringen i skolens ansatte, når hver enkelt gjør sin del, kan skolen ivareta både eleven og den ansattes behov og rettigheter.

4.4.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra HR-perspektivet

Å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra HR-perspektivet innebærer at rektor som leder involverer personalet og engasjerer nøkkelpersoner i organisasjonen til å bidra inn og sammen å løse utfordringene. Rektorer som løser saken gjennom denne rammen må hente frem de kunnskapene, erfaringene og kompetansen som finnes hos den enkelte ansatte, og i organisasjonen som helhet. Oppgavene løses i dette perspektivet gjennom at skolen sammen tar ansvar, og hver enkelt bidrar med sine evner, kunnskaper og kompetanse.

Gitt HR-perspektivet som utgangspunkt, er det min antakelse at rektor:

- Mobiliserer de menneskelige ressursene og kollegiet for å finne en løsning.
- Gir oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden.
- Involverer de ansatte i håndteringsprosessen.

4.5 Det politiske perspektivet - sett i en skolekontekst

I og rundt alle organisasjoner, også skolen, er det interessegrupper og personer som kjemper om knappe ressurser. Når ressursene ikke er tilstrekkelige for at alle får det som de ønsker, oppstår det uenighet og konflikter. Rektor som leder på skolen må ifølge det politiske perspektivet bygge opp et maktgrunnlag, og bruke denne makten på en gjennomtenkt og hensiktsmessig måte. Dette innebærer å kjenne til de ulike aktørene og konfliktene, og lede på en slik måte at skolens felles interesser blir synlige og skolens oppgaver blir løst på best mulig måte (Bolman & Deal, 2018, s.377).

I en § 9 A-5-sak vil elevens rettigheter og den ansattes rettigheter kunne komme i konflikt med hverandre. Elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø, og det er elevens subjektive opplevelse av sitt skolemiljø som er avgjørende. Skolen skal på bakgrunn av denne undersøkelse alle saker hvor det er mistanke om, eller kjennskap til at en elev opplever ikke å ha det trygt og godt på skolen. Dette innebærer at det vil bli undersøkt saker som involverer ansatte, hvor den ansatte ikke har gjort noe klanderverdig. Denne mistanken og undersøkelsene vil kunne medføre en belastning for den ansatte.

I en sak som involverer en eller flere elever og ansatte vil også kunne involverer flere aktører. Eleven og foresatte kan ha bedt om støtte fra elevombud, mobbeombud, Barneombudet, Fylkesmannen eller andre aktører. Den ansatte vil på sin side kunne be om bistand fra for eksempel verneombud og fagforeningsrepresentant. I tillegg til dette vil interessegrupper kunne engasjere seg i en slik sak. Det kan for eksempel være en gruppe med foreldre eller foreldretvalget på den ene siden, og personalet eller ansattes interesseorganisasjoner på den andre siden. Disse vil kunne ha ulike interesser og oppfatninger om hva som har skjedd, og hvordan det bør løses.

Rektors utfordring i det politiske perspektivet er å kartlegge de ulike aktørene, og å lede arbeidet for å gjenskape et trygt og godt skolemiljø for elevene og de ansatte på skolen. Rektor vil da posisjonere seg for å styre på en slik måte at alle de aktuelle aktørene styrer mot dette felles målet.

4.5.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det politiske perspektivet

Å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det politiske perspektivet innebærer at rektor tar initiativ til å involvere aktørene i og rundt skolen, med tilknytning til saken. Rektor vil da kunne invitere dem til å bidra inn med sine perspektiver for å løse saken. Dette kan ha form som et formalisert møte. I en § 9 A-5-sak kan aktuelle aktører være skoleeier, fagforeningen, mobbeombud, helsesøster, bedriftshelsetjenesten, PP-tjenesten eller annen skolefaglig støttetjeneste. Rektor legger til rette for at de ulike interessentene i saken deltar med sine perspektiver, og at det hele tiden arbeides mot at elevens skolemiljø skal bli trygt og godt igjen.

Ut fra det politiske perspektivet er det min antakelse at:

- Problemløsningsprosessen preges av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser.
- Rektor kartlegger sentrale aktører med tanke på å håndtere saken på en god måte.
- Rektor mobiliserer relevante aktører i og rundt skolen (ansatte, organisasjoner, andre institusjoner, spesialister) til å bidra inn i arbeidet med å løse saken.

4.6 Det symbolske perspektivet - sett i en skolekontekst

Rektors viktigste oppgave som leder i dette perspektivet er å inspirere, for å gi alle i organisasjonen noe å tro på. Dette gjøres gjennom å være synlig som leder, lytte til skolens historie og kultur, og å etablere en kultur med tilhørighet og mening (Bolman & Deal, 2018, s.380).

Symbolorienterte ledere vil benytte en den krevende situasjonen som en § 9 A-5-sak er som en god anledning til å sette fokus på skolens verdier og styrke oppmerksomheten mot skolens felles mål. Ut fra dette perspektivet vil rektor stille seg selv spørsmål om hvordan den aktuelle situasjonen kan bidra til å skape nødvendige endringer i holdninger og verdier på skolen.

4.6.1 Antakelser om å håndtere en § 9 A-5-sak ut fra det symbolske perspektivet

I det symbolske perspektivet er rektor selv sentral, som leder og person, i det å stå frem som et tydelig eksempel til etterfølgelse. Gjennom det å bidra til å tolke det som skjer, og synliggjøre for alle i og rundt skolen at skolen har nulltoleranse for krenkelser.

Dette vil kunne gjøres gjennom et bevisst fokus og arbeid med skolens kultur. Arbeidet med kulturen vil kunne synliggjøres gjennom å sette verdier, holdninger og skolekultur på dagsordenen i felles personaltid, og på den måten involvere ansatte i arbeidet. Det vil også kunne arbeides med som en integrert del i alt arbeid på skolen, og i rektors egen fremferd, uttalelser og handlinger.

Det vil også kunne synliggjøres i det rektor selv sier i formelle og uformelle møter med ansatte, elever og foresatte. Det vil også kunne vises gjennom det som rektor bruker sin tid på og vier oppmerksomhet. Det at rektor for eksempel selv går inn for å observere den ansatte i

undervisning og samspill med elever, eller selv går inn for å trygge en elev i en utrygg situasjon.

Det er min antakelse at rektorer som ønsker å løse saken ut fra det symbolske perspektivet:

- Jobber med skolekulturen i denne perioden.
- Arbeider med kollegiet for å endre verdier og holdninger internt for å kunne løse saken.
- Er bevisst sin rolle som symbol og mentor for å løse saken.

4.7 Hypoteseoversikt

I dette kapittel har jeg gitt en kortfattet gjennomgang av Bolman & Deal (2018) sine fire perspektiver, som fire ulike utgangspunkt for å løse en § 9 A-5-sak. Ut fra hvert perspektiv har jeg utledet mine teoretiske antakelser om rektors problemløsningsatferd som hypoteser. Disse hypotesene er sammenstilt i tabellen på neste side.

Tabell 3

	Nr	Hypotese
Det strukturelle perspektivet	H1	Arbeider med saken ved å følge en på forhånd opptrukket plan eller strategi for problemløsningsprosessens ulike faser.
	H2	Vurderer at arbeidet med saken har en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger eller -evalueringer, samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre.
	H3	Rektors plan for å løse saken er nært knyttet til regelverket i §§ 9 A-4 og 9 A-5.
HR-perspektivet	H4	Mobiliserer de menneskelige ressursene og kollegiet for å finne en løsning.
	H5	Gir oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden.
	H6	Involverer de ansatte i håndteringsprosessen.
Det politiske perspektivet	H7	Problemløsningsprosessen preges av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser.
	H8	Kartlegger sentrale aktører med tanke på å håndtere saken på en god måte.
	H9	Mobiliserer relevante aktører i og rundt skolen (ansatte, organisasjoner, andre institusjoner, spesialister) til å bidra inn i arbeidet med å løse saken.
Det symbolske perspektivet	H10	Jobber med skolekulturen i denne perioden.
	H11	Arbeider med kollegiet for å endre verdier og holdninger internt for å kunne løse saken.
	H12	Er bevisst sin rolle som symbol og mentor for å løse saken

5 Metode

5.1 Innledning

Jeg ønsket å finne ut hva rektorer har gjort i sin håndtering av sakene, og hva de selv mener var viktig for å løse dem. For å få best mulig forståelse for hva rektorene selv vurderte som avgjørende for utfallet, fant jeg at det var mest hensiktsmessig å gjennomføre individuelle intervjuer. Jeg valgte derfor å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Det var min vurdering at dybdeintervjuer ville legge til rette for større grad av refleksjon rundt åpne spørsmål. Dette ville kunne få frem nyanser i beskrivelser og tolkninger som en ikke ville kunne ivareta gjennom et spørreskjema. Jeg fant derfor at kvalitativ metode ville være best egnet i dette arbeidet, da denne metoden gjør det mulig å gå i dybden og er mer åpen for kontekstuelle forhold. Jeg valgte kvalitativintervju som forskningsmetode (Jacobsen, 2015, s. 64).

5.2 Utvalget

Opplæringsloven sier at rektor skal varsle skoleeier, når rektor selv er varslet om en 9 A-5-sak. Det var derfor min vurdering at skoleeiere ville kjenne til disse sakene, og kunne henvise meg videre til aktuelle rektorer. For å finne aktuelle respondenter til dette arbeidet henvendte jeg meg til alle kommunale og fylkeskommunale skoleeiere i Aust- og Vest-Agder (vedlegg 1). Jeg ba om at dersom de hadde håndtert en slik sak, og ønsket å bidra inn i arbeidet, at de tok kontakt med meg. Jeg fikk tilbakemelding fra 15 av 32 skoleeiere. 8 av dem hadde behandlet denne type saker, og sa seg villige til å bidra inn i arbeidet mitt.

Det videre utvalget av respondenter ble styrt av taushetspliktens begrensninger. Som forsker kunne jeg ikke motta opplysninger om personene som har vært involvert i sakene som gjorde det mulig for meg å identifisere dem. Det ble derfor viktig at intervjuene var med skoler i saker som jeg ikke allerede kjente. Utvalget består derfor av tre skoler, to barneskoler, og en kombinert barne- og ungdomsskole.

Det at utvalget ble styrt av at jeg ikke hadde noen forkunnskap om sakene, åpnet for muligheten til å få innblikk både i saker hvor det har skjedd kritikkverdige hendelser eller forhold, men også saker hvor dette ikke var tilfelle. Jeg ønsket å kunne ta med eksempler på begge typer saker, da skolene i slike tilfeller vil måtte gjøre undersøkelser på grunnlag av

elevens opplevelse, og på bakgrunn av undersøkelsene sette inn tiltak for eleven. Plikten til å kunne dokumentere og bevise at krenkelser faktisk har funnet sted har betydning i forhold til bestemmelsene i arbeidsmiljøloven, men ikke for skolens plikt til å sette inn tiltak for elevens skolemiljø etter opplæringsloven.

I min henvendelse til skoleeierne ba jeg om å komme i kontakt med rektorer som hadde «*håndtert en slik sak*», og valgte å sette som et kriterium at eleven eller elevene har det trygt og godt nå. I denne sammenhengen betyr det at skolen har etter sitt arbeid fått bekreftet at det er elevens subjektive opplevelse at skolemiljøet er trygt og godt igjen. Dersom skolen har oppfylt lovkravene for arbeidet med en slik sak vil det innebære at eleven er hørt, det er satt inn egnede og til strekkelige tiltak, og disse er evaluert.

5.3 Intervjuguide

Etter jeg hadde gjennomført intervjuene ønsket jeg å ha muligheten til å systematisere og sammenligne erfaringene til respondentene. Dette for å kunne vurdere om det finnes likhetstrekk mellom rektorenes opplevelser, forståelser og erfaringer med å håndtere regelverkets krav og å ivareta både elevenes, og arbeidstakers rettigheter. For å få anledning til å sammenligne rektorenes håndtering valgte jeg å utarbeide en intervjuguide til intervjuene. Dette innebar en villet pre-strukturering av intervjuene (Jacobsen, 2015, s. 149).

Spørsmålene i intervjuguiden var knyttet til de fire fortolkningsrammene til Bolman og Deal (2018) og utgjorde den uavhengige variabelen i min undersøkelse. Jeg utledet derfor en teoretisk antakelse ut fra hvert av de fire perspektivene til Bolman og Deal (2018) og knyttet spørsmål direkte til disse. Jeg ønsket å undersøke i hvilken grad rektorene benyttet seg av ulike rammer eller perspektiver for å løse sakene. Det var derfor av betydning å stille spørsmål som indikerte bruk av eller utelukket de ulike perspektivene. Pre-struktureringen skulle bidra til at dette ble fokus for intervjuene. Dette sikret også at alle respondentene ble spurt om det samme (Jacobsen, 2015, s. 149).

5.4 Teoretiske antakelser og intervjuguide

Hypotesetabellen (Tabell 3) er utgangspunktet for spørsmålene som ble utarbeidet til intervjukjemaet. Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 4. Spørsmålene hadde som hensikt å

finne ut i hvilken grad rektorene benyttet seg av de ulike perspektivene. I tillegg til dette inneholder intervjumalen tre spørsmål som ikke kan graderes. Dette gjelder de to første og det siste spørsmålet. Svarene på disse er beskrevet og gjengitt i kapittel 6, men er ikke inkludert i fremstillingen i tabell 4.

5.5 Datainnsamlingen

Jeg fikk tilbakemeldinger på e-post og telefon fra kommuner og skoler som ønsket å bidra inn i arbeidet. Jeg tok videre direkte kontakt med de aktuelle rektorene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av april 2019. To av intervjuene ble gjennomført på rektorens egen skole, og et på min arbeidsplass. Jeg hadde på forhånd anslått for rektorene at hvert intervju ville ta omtrent en time, og den rammen viste seg å være tilstrekkelig.

Respondentene ble gjennom e-posten jeg sendte, og i kontakten vi hadde i forkant av intervjuet, gjort kjent med tema for intervjuet. De fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, men på intervjudagen gikk jeg kort gjennom den teoretiske tilknytningen til Bolman & Deal (2018), og hva spørsmålene skulle dreie seg om, som en innledning før intervjuet.

For å dokumentere intervjuene tok jeg lydopptak, og transkriberte dem i etterkant. Transkriberingene vil være tilgjengelig for sensor frem til sensurdato. Jeg tok også notater for hånd, underveis i intervjuene. Dette først og fremst for min egen del, for å kunne notere oppfølgingsspørsmål, uten å avbryte respondentenes refleksjoner. I tillegg ga det meg mulighet til å notere det som jeg forstod som de viktigste poengene, både ut fra det respondentene direkte sa, men også ut fra kroppsspråk og engasjement.

5.6 Min databehandling

Da intervjuene var transkribert, utarbeidet jeg en tabell med spørsmålene som de alle var stilt, og deres svar på disse. Dette systematiserte svarene på en enkel måte, og ga meg oversikt over dataene som helhet. Rektorenes svar på spørsmålene i intervjuguiden er gjengitt i kapittel 6. Dette kapitlet avsluttes med en punktvis oppsummering av hovedfunnene.

I det videre arbeidet med å analysere de dataene som intervjuene ga satte jeg opp i tabell 4. Tabellen illustrerer hvordan rektorene svarte på spørsmålene i intervjumalen, og selv graderte

sin benyttelse av ledelseshandlingene. Fremstillingen skal bidra til å gi et bilde på hva rektorene svarte, og bredden ledelseshandlinger som ble benyttet. Den har ikke til hensikt å kvantifisere respondentenes svar.

Svarene i tabellen er gradert til: ikke i det hele tatt, i noen grad og i stor grad. Spørsmålene ble innledet med «I hvilken grad ...». Respondentene svarte sjelden med en gradering, så plasseringen er min tolkning av svarene på de gitte spørsmålene. Graderingen er kun basert på svaret på hvert enkelt spørsmål. Det er ikke hentet opplysninger fra andre deler av intervjuet, som kunne bidratt til å svare på spørsmålene.

Graderingen «ikke i det hele tatt» ble benyttet der rektorene selv svarte dette. Det gjaldt blant annet spørsmålet, *I hvilken grad ble du kjent med problemstillingen i Elevundersøkelsen?* Alle rektorenes respons på dette var at de ikke ble kjent med den aktuelle utfordringen gjennom Elevundersøkelsen.

Graderingen «i noen grad» ble gitt da rektoren selv oppga dette som svar, og på spørsmål der rektors umiddelbare respons på spørsmålet og refleksjonene som etterfulgte nyanserte graderingen av svaret. Dette gjelder for eksempel på spørsmålet, *I hvilken grad jobbet dere med skolekulturen i denne perioden?*

En av rektorene svarte, «*Jeg følte ikke at vi jobbet noe med det med skolekultur*», men gikk så videre med å fortelle om kultur- og verdirelaterte spørsmål som hadde kommet opp i forbindelse med saken, og som ble adressert og drøftet i personalet. Det var da min tolkning at rektoren i noen grad arbeidet med skolekulturen i perioden.

En av de andre rektorene svarer, «*Veldig mye. Enda mer etterpå*». Jeg har tolket dette som at rektoren svarer bekreftende på spørsmålet, og gradert det til «i stor grad». Graderingen «i stor grad» ble brukt på svarene der rektorene oppga dette som et direkte svar og/eller gjennom de videre refleksjonene.

For å illustrere graderingen i tabellen benyttes ulike blåtoner, hvor hvit viser til «ikke i det hele tatt», lys blå «i noen grad» og mørk blå viser til «i stor grad».

I stor grad
I noen grad
Ikke i det hele tatt

Graderingen av svarene kunne vært illustrert med andre fargevalg, som for eksempel rød, gul og grønn. Jeg valgte ikke å gjøre dette da hensikten her ikke er å fremheve noe som riktig eller galt, men heller å vise hvor mye eller lite ulike ledelseshandlinger og perspektiver ble benyttet.

Målet for arbeidet med denne oppgaven var å identifisere gode måter å handle på for rektorer, i lys av de fire ulike perspektivene eller rammene til Bolman & Deal (2018). Det videre arbeidet mitt ble derfor å systematisere den enkelte rektorens svar, og å drøfte hvilke perspektiver som ble benyttet i håndteringen av § 9 A-5-saken.

Spørsmålene i intervjuguiden er utledet fra hypotesene som jeg satte opp ut fra hvert av de perspektivene til Bolman & Deal (2019). I kapittel 7 løftes respondentenes svar på spørsmålene inn i tabell 3, hypoteseoversikten. Hypotesene representerer ulike ledelseshandlinger innenfor hvert av de fire perspektivene. I denne delen av oppgaven har jeg sett på respondentenes svar som helhet, i tillegg til de konkrete svarene på spørsmålene. Det totale bildet av arbeidet som er lagt ned har i noen tilfeller sannsynliggjort at flere eller andre perspektiver ble benyttet, enn det rektor selv oppga i intervjuet.

Tabell 5, 6 og 7 gir en oversikt over hvilke hypoteser rektorene bekreftet, delvis bekreftet og avkreftet. Den første kolonnen gjengir rektorenes egne svar knyttet til hver hypotese, utledet fra spørsmålene. Kolonne to viser min tolkning av hvordan hypotesen ble bekreftet i intervjuet, som helhet, i arbeidet med saken for *eleven*. I den tredje kolonnen viser min tolkning av hvordan hypotesen ble bekreftet i intervjuet, som helt i arbeidet med saken for den *ansatte*. De samme fargene som i tidligere tabeller er brukt for å illustrere om hypotesene er bekreftet, delvis bekreftet og avkreftet.

Bekreftet
Delvis bekreftet
Avkreftet

Til slutt sammenfattes hvilke perspektiver som er benyttet i en oppsummerende modell. Dette er også illustrasjoner, og tabellene er en gjengivelse av hvordan jeg har tolket og forstått respondentenes svar. Dette er sammenfattet i tabell 8. Denne fremstillingen er en forenkling, og viser i liten grad nyansene i håndteringen av sakene. For å ivareta kompleksiteten i illustrasjonen deles håndteringen av elevsaken og ansattsaken i tabell 9. I begge disse tabellene graderes også det å benyttes samme gradering som i tabellene 5-7.

5.7 Forholdet mellom rollen som forsker og rådgiver hos Fylkesmannen

I arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke intervjuet egne kolleger, men i rollen som Fylkesmann har vi som oppdrag å veilede, klagesaksbehandle og kontrollere kommuner og skoler i våre fylker. Dette innebærer at til tross for at jeg ikke har en direkte relasjon til alle skoler i Agder, så vil de alle kjenne Fylkesmannens rolle, og kanskje også meg personlig fra ulike sammenhenger.

Da jeg henvendte meg til skoleeiere for å finne frem til aktuelle case, henvendte jeg meg fra min e-post hos Fylkesmannen. Dette avklarte jeg på forhånd med min leder, og opplevde at det var av betydning for at jeg fikk tilbakemeldinger fra så mange skoleeiere. Arbeidsgiver har også bidratt i å lese oppgaven før innlevering. Jeg har drøftet med en jurist hvordan opplysninger kan anonymiseres tilstrekkelig for å kunne gjengis i denne type oppgaver, med tanke på taushetsplikt.

Da jeg i utvelgelsen av saker fikk veiledning fra NSD om å plukke ut skoler som jeg ikke kjente fra før, var det for å eliminere det at jeg personlig kunne identifisere involverte i sakene. Det var likevel ikke mulig å komme bort fra at respondentene ville kjenne Fylkesmannen og meg personlig profesjonelt. Da jeg utformet problemstillingen min var jeg oppmerksom på dette, og valgte derfor å ta utgangspunkt i saker som er håndtert og løst. Fylkesmannen blir i skolemiljøsaker kontaktet når saker ikke blir løst, så tilnærmingen her er altså motsatt. Likevel vil kjennskapet til min profesjonelle rolle kunne påvirke respondentenes svar, særlig knyttet til det strukturelle perspektivet, som innbefatter regelverkshåndteringen av disse sakene. Dette vil en aldri kunne svare sikkert på, men det synes som at respondentene har frigjort seg fra dette, og svart på spørsmålene uavhengig av min profesjonelle rolle hos Fylkesmannen.

6 Empiri

6.1 Innledning

I kapittel 2 viste jeg at ulike forskningsmiljøer har ulike forståelser av mobbebegrepet. Jeg presenterte også at regelverket krever at skoler setter i verk undersøkelser og tiltak i alle saker der eleven ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen. Det er rektor som har ansvar for at dette blir gjort på skolen. Forskningen knyttet til mobbing, og regelverket som skal beskytte elever mot alle typer krenkelser, er det historiske og teoretiske bakteppet til bestemmelsene i oppl § 9 A-5, og derfor for å forstå håndteringen av de ulike sakene som blir presentert i denne oppgaven.

Metoden som jeg benyttet for å innhente, strukturere og analysere data, gjorde jeg rede for i metodekapitlet. I dette kapitlet vil jeg først gjøre kort rede for hver av de tre sakene, da det er min vurdering at det er nødvendig å kjenne til sakens rammer for å skape mening i rektorenes svar på spørsmålene. Jeg vil deretter presentere respondentenes svar på spørsmålene i intervjuguiden.

6.2 De tre sakene

6.2.1 Sak 1, rektor A

En jente på ungdomstrinnet opplevde en mannlig lærer som nærgående. Det var kjent på skolen at læreren hadde en væremåte som var tettere på elevene enn mange andre. Eleven hadde på den andre siden behov for en større intimsone enn mange andre. Da eleven ved anledning kom lett antrukket til timen, ba læreren eleven om å gå ut og kle mer på seg. Dette opplevde eleven som krenkende, da læreren hadde lagt merke til hennes påkledning.

Eleven meldte ifra om dette til kontaktlærer, som meldte dette videre til rektor. Rektor inviterte eleven og foresatte til et møte hvor de fortalte om sin opplevelse av situasjonen. Rektor hadde så møte med læreren, som fikk anledning til å fortelle om sin opplevelse av situasjonen. Eleven ønsket ikke å snakke med læreren om saken, så det ble ikke gjennomført et felles møte med alle involverte parter.

Eleven ønsket at det skulle være en annen voksen til stede i timene som hun hadde læreren. Skolen la til rette for dette. Den ekstra bemanningen ga mulighet for at hun også hadde noen å snakke med, ved behov.

6.2.2 Sak 2, rektor B

En gutt på barnetrinnet hadde lagd uro i timen. Læreren ba eleven om å slutte med dette gjentatte ganger, da det forstyrret de andre elevene. Så sa læreren at eleven måtte gå på gangen. Eleven smalt døra hardt igjen da han gikk på gangen. Da gikk læreren etter eleven, og tok eleven med seg inn i klasserommet. Læreren tok eleven under haka og i armen, og sa at han skulle se på læreren.

Rektor mottok et anonymt brev om denne hendelsen, og tok kontakt med skoleeier om dette. Foresatte hadde tatt kontakt med skoleeier samme dag, etter at eleven hadde fortalt om hendelsen hjemme. Skoleeier hadde en avtale om å snakke med foresatte dagen etterpå. Det ble skrevet referat fra dette møtet, hvor det fremkom at eleven ikke skulle ha den involverte læreren videre. Rektor hadde en samtale med læreren, som erkjente forholdet.

Rektor ble innkalt til møte med skoleeier og foresatte. Foresatte ønsket ikke at læreren skulle være med på møtet. Skoleeier informerte om situasjonen for personalet, og at det var rektor som hadde ansvar for håndteringen av saken.

Eleven ble holdt hjemme fra skolen frem til at det ble utarbeidet en aktivitetsplan, og eleven byttet kontaktlærer. Rektor innkalte så alle involverte parter; foresatte, skoleeier, tidligere kontaktlærere og ny kontaktlærer til et møte. Lærer ba da om unnskyldning og formidlet at læreren brydde seg om gutten.

6.2.3 Sak 3, rektor C

En gutt på barnetrinnet hadde utagert på skolen. To ansatte byttet da på å holde eleven nede over tid. Eleven kom hjem fra skolen og fortalte om hendelsen. Eleven hadde synlige blåmerker.

Foresatte oppsøkte rektor på skolen dagen etter, og fortalte om hendelsen, og viste bilder. Rektor tok så kontakt med skoleeier, som veiledet rektor i den videre håndteringen. De to involverte ansatte ble innkalt til en samtale med rektor, hver for seg. Begge kjente seg, til dels igjen i det som foresatte hadde fortalt. De ble orientert om at rektor måtte ta saken videre til skoleeier.

Rektor inviterte så foresatte, skoleeier og de involverte ansatte til et møte. Foresatte ønsket at eleven skulle bytte klasse, og skolen la til rette for dette.

De ansatte hevdet å ha fått opplæring i hvordan man skulle holde elever, og ga uttrykk for at de ikke var kjent med at det ikke er lov å gjøre dette i skolen. Sakene for de ansatte ble fulgt opp videre av rektor i samråd med kommunens personal- og HR-avdeling. Sakene ble ikke politianmeldt.

6.3 Hvordan ble rektor kjent med saken?

Ingen av rektorene ble kjent med utfordringene i sakene gjennom Elevundersøkelsen. Den ene ble kjent med saken gjennom kontaktlærer, den andre gjennom et anonymt brev og av skoleeier, den tredje av foresatte.

6.4 Rektors opplevelse av egen rolle og samarbeidet med skoleeier i saken

Både rektor B og C snakker om forholdet til skoleeier når de blir spurt om sin opplevelse av egen rolle i arbeidet med å håndtere saken. Det å håndtere saken i rollen om rektor innebar for Rektor A å undersøke, og å lytte til begge parter. Å sette inn tiltak og å veilede lærer. Rektor A sier om egen rolle,

«Å være en trygg samtalepartner, tålmodig lytter, og etterhvert en fasilitator.»

6.5 Skoleeiers rolle i saken

I den ene saken ble skoleeier varslet direkte av foresatte, og i de to andre sakene ble skoleeier varslet om saken av rektor, etter regelverkets krav. I Intervjuene gir rektorene uttrykk for tre ulike opplevelser av hvilken rolle skoleeier hadde i håndteringen av sakene.

Rektor A meldte saken til skoleeier med en gang. Skoleeier var informert og var en sikring for rektor i forhold til tolkning og forståelse av relevant regelverk. Rektor beskriver at skoleeier var informert i prosessen og var klar til å bidra ved behov, men at skoleeier ikke hadde en aktiv rolle i selve håndteringen. Det fremstår som at saken ble håndtert og løst på skolen, og at skoleeier var i beredskap dersom rektor skulle få behov for det.

I den andre saken tok foresatte direkte kontakt med skoleeier, som selv startet opp arbeidet. Rektor var ikke tilstede på det første møtet mellom skoleeier og foresatte, og referatet fra dette møtet ble førende for tiltakene som ble iverksatt i saken. Det var først da rektor selv hadde ansvaret for å håndtere saken at rektoren opplevde å kunne innta en aktiv rolle i problemløsningsprosessen.

Rektor B gir uttrykk for at rollefordelingen mellom skoleeier og rektor da saken startet var uklar. Underveis i prosessen og i etterkant hadde rektor og skoleeier dialog om hvordan rollefordelingen skulle være, dersom en kommer i en tilsvarende situasjon igjen. Rektor B påpeker også at det å samarbeide tett med skoleeier i saken var en støtte. De hadde ulik rolleforståelse, men ønsket begge å løse saken, og det å kunne drøfte saken profesjonelt ble opplevd som positivt.

I etterkant har rektoren laget, for seg selv, en oppskrift og en fremgangsmåte for å håndtere slike saker. Rektoren antar at det vil bli laget et felles oppsett for dette i kommunen, men at dette foreløpig ikke er utarbeidet.

Rektor C forteller om betydningen av å ha en leder som er over seg, og som kan komme inn som veileder og støtte i vanskelige saker. I denne saken tok rektor kontakt med skoleeier straks etter at foresatte varslet om forholdet. Skoleeier veiledet da rektor i de videre undersøkelsene som ble gjort, og tok aktivt del i håndteringen av saken, gjennom vurderinger, beslutninger og møtevirksomhet. Rektor fremhever skoleeiers veiledningsrolle som viktig for at rektor selv kunne lede og stå i håndteringsprosessen.

I denne saken hadde man ikke en plan for håndtering av § 9-5-saker, men kommunens HR- og personalavdelingen ble direkte involvert. Kommunens planer for håndtering av personalsaker

ble benyttet og på den måten var kommuneleddet involvert som en støtte for rektor på flere måter i arbeidet.

6.6 Det strukturelle perspektivet

Rektor A svarer bekreftende på alle spørsmålene knyttet til den strukturelle rammen, og sier,

«Vi har jo det nedfelt i systemet, i plan for trygt og godt skolemiljø (...) Det er jo blant annet drøftet med tillitsvalgt og verneombud på forhånd, sånn at det der med at det blir håndtert som to parallelle saker, det var avklart på forhånd. Det var helt etter system. Det samme med innkalling av foresatte til samtale er også en del av, av våre prosedyrer uavhengig av om det er elev - elev eller voksen - elev. Så det var også helt etter system (...)

Det er jo regelverket som ligger til grunn for den planen og rutinene vi har. Så på en måte ligger jo det som førende for alt vi gjør..»

Verken rektor B eller rektor C oppgir at arbeidet med saken var en strukturert prosess. De forteller at de stod overfor en ny situasjon, og at skolen på forhånd ikke hadde etablerte rutiner for å håndtere de aktuelle sakene. De forteller at erfaringene viste at det var behov for å etablere rutiner på flere områder internt på skolen knyttet til den konkrete saken. Rektor C forteller at det gjaldt håndtering av elever, varslingsrutiner og håndtering av personalsaker. Rektor B har utarbeidet en egen prosedyre med ting å huske på, dersom en ansatt krenker en elev. Begge rektorene opplever å ha benyttet § 9 A i håndteringen av den aktuelle saken, og at dette var en støtte i arbeidet.

6.6.1 Håndteringen av elevens sak

Skolenes arbeid for å trygge elevenes skolemiljø ble i liten grad beskrevet i intervjuene, men alle tre retorene gir uttrykk for at de fulgte skolens rutiner for § 9 A-saker i håndteringen av elevens skolemiljø. Rektorene forteller at eleven og/eller foresatte ble invitert til en samtale da skolen og skoleeier ble kjent med saken. Her ble det invitert til å fortelle om hvilke tanker de hadde om tiltak. I alle de tre sakene ble disse ønskene tatt til følge, og det ble utarbeidet en aktivitetsplan, og avtalt evaluering av denne. Fremgangsmåten som rektorene her beskriver

gjengir flere punkter i skolens aktivitetsplikt jf. oppl § 9 A-4, og er derfor nært knyttet til regelverket.

Det synes felles for de tre sakene at foresatte ønsket at skolen skulle sette inn tiltak som regulerte elevens møtepunkter, på skolen, med de involverte ansatte. Det ble satt inn tiltak i forhold til dette i alle tre sakene. I en av sakene blir det beskrevet et behov fra elevens side om å regulere treffpunktene mellom eleven og ansatte også i friminuttene, etter hvert. Utover dette synes det ikke å ha vært satt inn ytterligere tiltak i sakene.

Rektorene beskriver et arbeidet som startet ved varsling, og som ble avsluttet ved evaluering av elevens aktivitetsplan. Skolens håndtering av elevens sak fulgte altså en plan som var opptrukket på forhånd.

6.7 HR-perspektivet

Ingen av rektorene oppgir å ha benyttet seg av de menneskelige ressursene i personalgruppen for konkret å løse de aktuelle sakene, men det ble etter hvert kjent i personalgruppene på alle de tre skolene at skolen arbeidet med en § 9 A-5-sak. Rektorene ga alle uttrykk for at det var de ansatte selv som valgte å fortelle om saken til kolleger.

I to av de tre sakene ønsket de ansatte at det skulle informeres om saken i felles personalgruppe. I begge sakene hvor dette var tilfelle ble dette gjort etter at det hadde gått noe tid, slik at man opplevde at saken allerede var kjent for mange. I den ene av disse to sakene var det den ansatte selv som informerte personalgruppa, og fortalte da om sine erfaringer med skolens håndtering av saken.

Alle tre rektorene la til rette for oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden, i perioden som arbeidet med saken pågikk. På skolen hvor den ansatte selv informerte ble det gjort åpent i felles personalgruppe. Rektor B sa,

«Og så tok jeg den med hele personalet, og sa det at sånn er det, at alle har rett til å bli hørt. At elevens stemme skal bli hørt (...) Og så hadde jeg det med at det er rektor som vurderer hvilke tiltak. Det er ikke sikkert at det er det tiltaket eleven selv, eller

foreldrene hadde ønsket, men det er en vurdering, av totalbildet. Og det er litt viktig å få frem.»

I saken som ble fulgt opp som en personalsak var dette ikke et tema i felles personaltid. Det ble kjent blant i de ansatte, men ikke informert om formelt. Rektor forteller at det likevel var nødvendig å adressere tematikken i hendelsen, for å unngå at dette kunne skje igjen.

Personalet har øvd på case, og det er blitt utarbeidet og gjennomgått rutiner. Rektor sier,

«Men vi må tørre å snakke om dette. Det er klart at det var nok litt sånn ... Du skal som rektor gjøre det som du må gjøre. Samtidig som du vet at det sitter (noen) som du vet at dette er det ubehagelig for. At dette blir tatt opp. Men en må bare gjøre det.»

De ansatte var ikke direkte involvert i håndteringsprosessen på noen av skolene, men alle rektorene satte tema knyttet til saken på dagsordenen i personalgruppa da arbeidet foregikk, og/eller i etterkant. Dette for å unngå slike hendelser i fremtiden og for å kunne løse lignende saker i fremtiden.

Rektor B beskriver hvordan eleven fikk sitt behov for trygghet ivaretatt gjennom et lærerbytte. Rektorens videre arbeid hadde stort fokus på å ivareta de ansatte, da det ble en utrygghet i personalgruppa. Rektor B sier at de ansatte uttrykte bekymringer som,

«Kan jeg gå på jobb? Kan noen bare beskyldre meg, og så mister jeg jobben? Så blir flyttet, og så kan jeg ikke være kontaktlærer?» Du tenker på anseelse utad. Hva kan man si? Ikke sant? Alle de følelsene. Og jeg kan skjønne de.»

De ansatte ble trygget gjennom en felles gjennomgang på skolens nye rutiner for håndtering av denne type saker. Ansatte ble oppfordret til å støtte kolleger som hadde behov for det.

Rektoren forteller at en ansatt hadde kommentert,

«Jeg ville aldri gått inn i den klassen.» Så sa jeg, «Men du er jo et eksempel. Hvis du sier det, hva gjør det med de andre? Nå skal vi være støttende til den læreren som faktisk skal stå der i den klassen.»

I denne saken ble det også arbeidet systematisk med oppfølging av de ansatte som var direkte involvert i saken, og de som skulle følge opp eleven i det daglige i etterkant av lærerbyttet.

6.8 Det politiske perspektivet

Rektorene oppgir at det ikke ble mobilisert ansatte, organisasjoner, andre institusjoner eller spesialister for å løse saken. I en av sakene var en støttetjeneste allerede inne, og bidro inn. Rektoren opplevde dette som nyttig i arbeidet med saken, men ble ikke mobilisert for å bidra inn i saken spesielt. De ansattes fagforening var involvert i to av de tre sakene. Det fremstår i intervjuene at deres rolle i arbeidet primært var å støtte den ansatte, og ikke aktivt arbeide for å løse saken. En av rektorene var i kontakt med mobbeombudet da saken var avsluttet, og gir uttrykk for at det først og fremst var med tanke på egen læring for rektoren.

I den ene av sakene var foresatte en aktiv aktør, særlig i oppstarten av saken. Foresatte satte blant annet premisser for hvor møter skulle gjennomføres, og hvem som skulle delta. Rektoren gir uttrykk for at det derfor var vanskelig i oppstarten å forene, og få ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken. Rektoren sier at,

«Det betyr ikke at en elev kan si, «Ja, så jeg bestiller det og det.» Eller at foreldre kan si, «Jeg vil ha det sånn og sånn og sånn.» Da må vi som skole tenke en helhetsvurdering av hva tenker vi kan være bra, både for eleven ... Det er ikke sikkert at det er det beste, men det er godt nok for eleven, og så samtidig bli godt nok for klassen.»

En av de andre rektorene forteller at alle aktørene i saken arbeidet målrettet for å løse saken, og sier, *«Alle ville løse det!»*

6.9 Den symbolske rammen

To av rektorene svarer at de jobbet mye med skolekultur i perioden saken pågikk, og etterpå. Det fremstår slik at de valgte bevisst å jobbe med ulike deler av kulturen i personalet da saken pågikk. Begge disse rektorene sier at det var forutsetning for å få løst saken at en i kollegiet har måttet endret verdier og holdninger internt. Den ene sier,

«Vi har vært nødt til å jobbe i personalgruppa i forhold til ... både i forhold til: Hva er lov? Hva er ikke lov? Og også i forhold til, Hvordan skal vi ha det sammen?»

Den andre sier,

«Hvordan er vår kultur hvis ikke en kan si det til kollegaen din? (...) Hvordan kan du tenke at liksom det er ledelsen som ser det, som ikke er med inn i klasserommet? Skal det virkelig få lov til å gå så langt?»

Rektor C gir uttrykk for at det er viktig i rollen som rektor å være et symbol eller en mentor for å løse saken, og sier,

«Jeg ønsker jo å være en leder som, som står frem. Og fronter skolens verdier, ikke sant. Åpenhet. Inkludering ... Jeg ønsker det.»

«Alle skal barn skal ha det trygt på skolen. Og det er vel det som er min viktigste jobb. (...) Jeg har jo vært bevisst på at jeg er med på alle foreldremøtene. For jeg vil se foreldrene i øynene og si at alle skal ha det trygt på (skolen). Ta kontakt hvis det er noe! Og det ... det har jeg egentlig tro på.»

Rektor A forteller at gjennom ord, men også gjennom handlinger har en vært bevisst på hvordan rektor i sin rolle bidrar til å løse saken. Rektor A sier,

«Den har nok vært veldig viktig. Kanskje den har vært mer viktig i ettertid enn jeg så i akutsituasjonen. For meg så var den, som sagt, det var veldig naturlig at det var sånn den skulle løses og for alle involverte parter ... Det falt veldig greit på plass.

Men sånn i ettertid så har det er nok framstått som en trygghet på at uansett ... for at for mange var jo skeptiske når nye 9 A-5 kom. Den ble liksom veldig dempet etterpå og det tror jeg handler noe om at de så at det var ingen der som ble stående alene (...)

Jeg tror nok at jeg har vært tydelig på at dette ikke er noe som vi skal prøve å ro oss unna. Men også det at jeg har vært tydelig på det med skyldspørsmålet. Det handler

ikke om det. At det at vi setter i gang tiltak knyttet til en elev betyr ikke at jeg sier at det er noen som har brutt loven eller gjort noe (...)

Jeg har nok vist det på hvordan jeg ha møtt, hvordan jeg var sammen med den læreren i for eksempel i ... på uteområdet, altså i friminuttene foran elevene. På pauserommet sammen med kollegaene. Hvordan vi fortsatt kunne dra en spøk. Ja, jeg tror nok det også har vært viktig. Det har spesielt den læreren påpekt etterpå.»

6.10 Rektorenes refleksjoner og råd

Mot slutten av intervjuet ble rektorene spurt om de ville legge til noe i forhold til hvordan saken ble løst. Rektor A trakk frem at det for eleven og foresatte i saken ikke hadde vært av betydning at lærerens navn stod nevnt. De hadde derfor valgt å omtale læreren som «faglærer» i aktivitetsplanen. Lærerens tilknytning til saken, skolens vurderinger og håndtering av saken for den ansatte er kun arkivert i lærerens personalmappe. Dette hadde vært viktig for læreren.

Helt til slutt fikk rektorene anledning til å komme med noen gode råd til rektor kolleger som står overfor en § 9 A-5-sak. Det ønsket de alle.

Rektor A sa det var viktig å møte de involverte partene personlig, men ikke å tvinge gjennom et møte med elev, foresatte og den ansatte. Det ble også poengtert betydningen av å være en tålmodig lytter, og å ikke tenke skyld, og å sette inn tiltak med lav inngripen. Rektoren forklarer,

«Så det tror jeg også var et suksesskriterium, for at det ikke skulle få så vanvittig store ringvirkninger langt utover det som den eleven ba om. For jeg tror det er fort det som en kunne gjort da. Hvis jeg ikke skulle hørt på eleven og ikke hadde latt eleven prate ferdig. Og jeg skulle tenkt tiltak så hadde jo det vært et kjapt tiltak å trekke til. Å bytte læreren så er du kvitt det problemet, liksom. Men ikke tror jeg den eleven ville følt seg noe tryggere av det, og ville jo ikke fått nye opplevelser. Og så var det jo ikke det eleven ønsket.»

Rektor B trakk frem det å ha en plan på prosessen. Det å lage en tidslinje og å notere ned for seg selv, for å få tak i hva som egentlig skjer, og hvem som er involvert. Rektoren gir uttrykk for at en opplever tidspress når en står i saken, men at man da ikke må få panikk og tenke tiltak.

«Ikke tenk at, «Dette er en sånn quick fix. Vi må gjøre noe! Tenk hvis Fylkesmannen ringer!» La Fylkesmannen ringe. Spill heller på lag, men ikke få panikk.»

Videre sa rektoren at det er viktig å tenke gjennom hvem som skal høre eleven i saken. Det ble også fremhevet betydningen av å tenke at i en krise er det også en mulighet.

«Men vær nøye med, eleven må på skolen. Alle elever må skolen. Og da kan du kjøre strakstiltak for å få denne eleven på skolen. Og det er både for at foreldre ikke skal bruke det som pressmiddel, men og at det også er helt reelt, at for å komme videre så må faktisk eleven. Og da må du tenke igjennom ut i fra litt karakter på saken.»

Rektor C løftet frem et råd til skoleeiere om at nye rektorer spesielt og alle rektorer hadde hatt nytte av opplæring i hva man kan komme opp i, for eksempel tunge personalsaker. Dette for å kunne stå i situasjoner og unngå å trå feil.

6.11 Oppsummering av rektorenes svar

Jeg har i dette kapitlet gjengitt hvordan rektorene svarte i forhold til spørsmålene som jeg stilte i intervjuene. Svarene på spørsmålene i undersøkelsen kan oppsummeres med følgende:

- En elev har opplevd seg krenket av ansatte på skolen i alle tre sakene, men krenkelsene er av ulik karakter.
- Ingen av rektorene ble kjent med utfordringene gjennom Elevundersøkelsen, men via dirkede henvendelse fra foresatte, kontaktlærer eller skoleeier.
- Skolen satte raskt i verk tiltak som regulerer hvilken kontakt det skal være mellom eleven og ansatte, etter ønske fra elev og foresatte.

- Skolenes arbeid for å ivareta eleven fulgte § 9 A-4.
- Skoleeier var informert i alle tre sakene, og var involvert i ulik grad og på ulik måte.
- To av rektorene knytter opplevelsen av egen rolle til samarbeidet med skoleeier, mens den tredje rektoren beskriver sin rolle som en samtalepartner, lytter og fasilitator.
- Den ene skolen hadde implementert fremgangsmåte for håndtering av § 9 A-5-saker, og rektoren oppgir at denne ble benyttet for å håndtere den aktuelle saken.
- De to andre skolene som ikke hadde implementert en slik fremgangsmåte oppga at arbeidet ikke var en strukturert prosess. Rektorene har i ettertid har utarbeidet egne rutiner og huskelister for håndtering av slike saker.
- Elevsakene ble håndtert ut fra et strukturelt perspektiv med regelverket som utgangspunkt for problemløsningsprosessen.
- Sakene ble kjent blant de ansatte på skolene gjennom de ansatte selv, og på to av tre skoler ble det informert åpnet om saken i felles personalmøte.
- Alle tre rektorene la til rette for oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden i perioden som arbeidet med saken pågikk, og i etterkant.
- I den ene saken var skoleeier og støttetjenester i kommunen mobilisert for å løse saken.
- Rektorene gir uttrykk for at de ikke kjenner seg igjen i at problemløsningsprosessen var preget av forhandlinger og kjøpslåing.
- Rektorene forteller at de i ansattgruppa jobbet med rutiner, regelverk og holdninger både mens de arbeidet med saken, og i etterkant av den.

- Rektorene beskriver på ulike måter at de har vært bevisst på at egne ord, handlinger og holdning blir lagt merke til av både elever, foresatte og ansatte.




6.12 Analysetabell av intervjuguide

I tabell 5 viser intervjuguiden en komprimert oppsummering av svarene til de tre rektotorene. Tabellen oppgir en skalering av respondentenes svar. Dette er min tolking av rektorenes tilbakemeldinger til hvert enkelt spørsmål.

Tabell 4

		Sak 1	Sak 2	Sak 3
	I hvilken grad ble du kjent med problemstillingen i Elevundersøkelsen?			
Det strukturelle perspektivet	I hvilken grad vil du si at arbeidet med saken gjennomgående har forløpt i en velstrukturert prosess der en har fulgt en på forhånd opptrukket plan/strategi for problemløsningsprosessens ulike faser?			
	Kan arbeidet med saken sies å ha hatt en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger/evalueringer samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre?			
	I hvilken grad benyttet du regelverket for å håndtere saken?			
HR-perspektivet	I hvilken grad vil du si at arbeidet med saken har vært kjennetegnet av en mobilisering av de menneskelige ressursene/kollegiet for å finne en løsning?			
	I hvilken grad har det i løpet arbeidet med saken blitt gitt oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden?			
	I hvilken grad vil du si at personalet har vært involvert i håndteringsprosessen?			
Det politiske perspektivet	Hvilke aktører mener du har vært helt sentrale med tanke på å få håndtert deres sak på en god måte?			
	Eleven			
	Foresatte			

	Lærer			
	Tillitsvalgte/verneombud			
	Ledelsen			
	Ansatte			
	Skoleeier			
	Rektor			
	I hvilken grad vil du si at problemløsningsprosessen har vært preget av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser?			
	I hvilken grad vil du si at ulike aktører i og rundt skolen (ansatte organisasjoner/andre institusjoner/spesialister) ble mobilisert til å bidra inn i arbeidet med å løse saken?			
	Har det vært vanskelig å forene og få ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken?			
Det symbolske perspektivet	I hvilken grad jobbet dere med skolekulturen i denne perioden?			
	Har en forutsetning for å få løst saken vært at en i kollegiet har måttet endret verdier og holdninger internt for å kunne løse saken?			
	I hvilken grad vil du si at du din rolle som symbol og mentor for å løse saken har vært viktig?			

	I stor grad
	I noen grad
	Ikke i det hele tatt

I punkt 5.7 gjorde jeg rede for at tabellen har til hensikt å gi et bilde på hva rektorene svarte, og ikke å kvantifisere funnene i undersøkelsen. Tabellen viser hvilken vekt rektorene har ilagt hvert enkelt av spørsmålene og ledelseshandlingene som ligger bak dem. Dette har verdi i seg selv, men tabellen illustrerer også at det å håndtere en § 9 A-5-sak er sammensatt. Alle rektorene svarte bekreftende på spørsmål innenfor alle de fire perspektivene, og benyttet seg altså av flere tilnærminger til problemløsningen.

Sakene er komplekse, og ble håndtert på ulike måter, ut fra den konteksten som den enkelte skole utgjorde. Tabellen viser at lederne har benyttet et bredt spekter med ledelseshandlinger. Strukturperspektivet og det å benytte regelverket har vært sentralt i alle tre sakene. Der man ikke hadde en ferdig opptrukket plan å benytte, svarer rektorene at de selv i etterkant har utarbeidet dette. På alle de tre skolene har man i stor grad arbeidet med i personalet med oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse saken. Det symbolske perspektivet utmerker seg også i tabellen. Det er noe ulikheter i forhold til graderingen, men det synes å være et fellestrekk at alle rektorene ilegger ledelse og kultur betydning i arbeidet med å håndtere den aktuelle saken.

7 Drøfting

7.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på rektorenes håndtering av hver enkelt sak. Jeg vil så drøfte hvilke perspektiver det i materialet er grunnlag for å si at den enkelte rektoren benyttet, i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgaven, de fire perspektivene til Bolman & Deal (2018). Hver sak avsluttes med tabell som illustrerer i hvilken grad rektoren selv oppga å benytte hver ledelseshandling og hvilke tegn på disse jeg fant i analysen av dataene. Tabellene vil på den måten bekrefte eller avkrefte hypotesene fra hypoteseoversikten. Til slutt vil jeg gi en sammenfatning av hvilke perspektiver som ble benyttet i sakene, for å løse elevsaken og ansattsaken.

7.2 Rektor A og de fire perspektivene

7.2.1 Det strukturelle perspektivet

Rektor A hadde etablert strukturene for håndtering av § 9 A-5-saker da nytt kapittel 9 A ble innført. Personalet deltok i dette arbeidet, og skolens rutiner var utarbeidet med sikte på å oppfylle regelverkets krav. Da den konkrete saken oppstod benyttet rektoren seg av skolens rutiner og systemer, som bygger på regelverket. I intervjuet bekrefter rektoren at arbeidet med saken forløp som en velstrukturert prosess der en fulgte en på forhånd opptrukket plan for problemløsningsprosessens ulike faser.

Arbeidet med saken hadde en klar begynnelse ved varsling, og det ble gjennomført evalueringer underveis. Skolen, foresatte og eleven var blitt enige om hvordan eleven skulle oppleve skolehverdagen før saken skulle avsluttes for eleven. Også den ansatte ble fulgt opp med underveisevalueringer, som etter den ansattes ønske varte lengre enn aktivitetsplanen til eleven.

Rektor A svarte bekreftende på alle spørsmålene i intervjuguiden knyttet til det strukturelle perspektivet. Beskrivelsen av saken og håndteringen av den viser at skolens plan var utgangspunktet for arbeidet med saken, og bekrefter at rektoren benyttet seg av det

strukturelle perspektivet. Dette gjelder både håndteringen av saken for eleven og for den ansatte.

7.2.2 HR-perspektivet

På denne skolen ble det gitt kompetanseheving, støtte og oppfølging til de ansatte for å løse denne saken, og eventuelle nye saker i fremtiden. Den involverte ansatte ble gitt veiledning og kompetanseheving. Det ble avklart helt i starten hvem på skolen som skulle være kontaktpersoner og tilgjengelig for samtaler med den ansatte og med eleven. Dette innebar en klargjøring av roller og ansvar i skolens ledergruppe, og ivaretok samtidig ansatte som kunne komme i dilemmasituasjoner mellom eleven og den ansatte.

Rektor forteller at personalet ikke var involvert i håndteringsprosessen i den aktuelle saken. Saken var heller ikke kjennetegnet av en mobilisering av de menneskelige ressursene eller kollegiet for å finne en løsning, men rektoren peker på at de ansatte var viktige støttespillere for den involverte læreren. Den aktuelle læreren valgte selv å informere de ansatte om saken og dens innhold. Dette gjorde det mulig å snakke åpent om det i personalet på skolen. Rektoren gir uttrykk for at de ansatte ble viktige støttespillere for den ansatte. På den måten ble de engasjert i arbeidet med å løse saken for den ansatte, ikke akutt, men på lengre sikt, både i personalgruppen og i elevgruppen

Gjennom intervjuet kommer det frem at de ansatte som gruppe ikke deltok med å fatte beslutninger, men en ansatt ble direkte involvert som den ekstra voksne som ble satt inn. De øvrige ansatte ble informert om saken etter hvert. Det ble gitt rom for dette i fellestiden.

I klassen til eleven ble det tatt opp som tema at ulike mennesker har ulike intimsoneer med elevene. Saken i seg selv ble ikke drøftet, men temaet ble snakket åpent om. I dette arbeidet var de andre voksne på trinnet av betydning.

De menneskelige ressursene på skolen ble på den måten engasjert i arbeidet med saken, både for den ansatte og for eleven. Rektoren la med dette til rette for at personalet fikk en aktiv rolle i håndteringen av saken. En kan derfor si at rektor A arbeidet ut fra HR-perspektivet.

7.2.3 Det politiske perspektivet

I denne saken var det rektor, skolens ledelse, læreren, foresatte og eleven som var mest sentrale for å løse den. Rektor A gir uttrykk for at tillitsvalgte og verneombud sikret at ansattperspektivet var ivaretatt. Skoleeier var informert om saken, og var klare til å bidra ved behov, og ble benyttet til å sikre at regelverket var riktig forstått og tolket. En støttetjeneste var allerede involvert i arbeidet rundt eleven på skolen, og bidro også inn i arbeidet med saken. Det fremstår derfor som at dette var aktører som ble konsultert, men at de ikke ble hentet inn for å bidra til å løse saken.

Rektor A forteller at elev og foresatte helt fra starten var opptatt av at saken skulle løses, ikke at læreren skulle fjernes. Det fremstår som at hele prosessen var preget av at alle ønsket å finne gode løsninger, og at prosessen i liten grad var preget av forhandlinger og kjøpslåing. Det synes derfor at det politiske perspektivet ikke ble benyttet i håndteringen av denne saken.

7.2.4 Det symbolske perspektivet

Rektoren forteller at det ble jobbet mye med skolekulturen, verdier og holdninger i personalet mens saken pågikk og i etterkant. Da den ansatte informerte personalet om saken, grep rektoren muligheten til å snakke om åpenhet, om «elefanten i rommet», om å løfte frem uenighet og motstand i riktige fora. Dette krevde innsats fra alle, og hele personalet var involvert.

Denne rektoren har også vektlagt å vise egne holdninger og verdier gjennom egen atferd og fremtoning i møte med alle involverte parter i saken. Rektoren fremhever betydningen av at ingen parter ble stående alene. Skolen har en plikt til å sette inn tiltak for en elev når eleven ikke opplever å ha det trygt og godt, og samtidig at det at det settes inn tiltak ikke er ensbetydende med at loven er brutt.




Rektoren har også tydelig vist dette i hvordan en bevisst har møtt den aktuelle læreren både sammen med elever og ansatte. Rektoren svarer selv at dette har vært en villet fremgangsmåte og ledelseshandling. Det symbolske perspektivet er fremtredende i denne rektorens håndtering av saken som helhet.

7.2.5 Oppsummering

Rektor A benyttet seg først av det strukturelle perspektivet, men etter at saken ble kjent i personalet ble HR-perspektivet anvendt for å løse saken. Det politiske perspektivet er ikke benyttet, men det symbolske perspektivet er svært fremtredende i sak 1.

Tabell 5

	Nr	Hypotese	Rektor A	Elevsak	Ansatt-sak
Det strukturelle perspektivet	H1	Arbeider med saken ved å følge en på forhånd opptrukket plan eller strategi for problemløsningsprosessens ulike faser.			
	H2	Vurderer at arbeidet med saken har en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger eller -evalueringer, samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre.			
	H3	Rektors plan for å løse saken er nært knyttet til regelverket i § 9 A.			
HR-perspektivet	H4	Mobiliserer de menneskelige ressursene og kollegiet for å finne en løsning.			
	H5	Gir oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden.			
	H6	Involverer de ansatte i håndteringsprosessen.			
Det politiske perspektivet	H7	Mobiliserer relevante aktører i og rundt skolen (ansatte, organisasjoner, andre institusjoner, spesialister) til å bidra inn i arbeidet med å løse saken.			
	H8	Problemløsningsprosessen preges av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser.			
	H9	Forener og får ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken.			
Det symbolske perspektivet	H10	Jobber med skolekulturen i denne perioden.			
	H11	Arbeider med kollegiet for å endre verdier og holdninger internt for å kunne løse saken.			
	H12	Er bevisst sin rolle som symbol og mentor for å løse saken			

	Bekreftet
	Delvis bekreftet
	Avkreftet

7.3 Rektor B og de fire perspektivene

7.3.1 Det strukturelle perspektivet

Rektor B ble kjent med saken gjennom skoleeier, som hadde en aktiv rolle i oppstarten på saken. Det var ikke utarbeidet en fast fremgangsmåte for håndtering av denne type saker. Rektoren gir uttrykk for at saken i liten grad forløp som en velstrukturert prosess, og arbeidet fulgte ikke en plan som var etablert på forhånd.

Rektor B opplevde at det i oppstarten på saken var uavklart hvem som hadde ansvaret for å håndtere situasjonen. Underveis, og i etterkant, hadde rektor og skoleeier møter for å arbeide med saken, og å evaluere. Det ble da blant annet avklart hvordan oppgavene skulle fordeles i saken, og eventuelle andre saker i fremtiden. På bakgrunn av erfaringene fra arbeidet har rektor B laget en egen sjekklister for håndtering av denne type saker. Dette er foreløpig en intern prosedyre, som rektor selv vil benytte ved behov. På den måten ble det tatt strukturelle grep i problemløsningsprosessen.

Skolen hadde en innarbeidet fremgangsmåte, etter oppl § 9 A-4, for arbeidet med elevsaker. Denne ble benyttet. Det ble utarbeidet en aktivitetsplan som ble iverksatt, og evaluert. Det fremkommer ikke opplysninger utover dette som belyser flere perspektiver i hvordan elevens sak ble håndtert. Dette vil derfor ikke bli drøftet i de øvrige perspektivene.

Det fremstår som at skolens arbeid med elevens sak ble håndtert ut fra det strukturelle perspektivet, og at dette perspektivet ble benyttet i noen grad i saken for den ansatte.

7.3.2 HR-perspektivet

De ansatte ble informert om saken, men var ikke involvert i å finne løsningene. Enkelte ansatte ble direkte involvert da elevens aktivitetsplan medførte et lærerbytte. Dette innebar at noen fikk utvidede oppgaver, og andre fikk nye. Det ble også gitt kompetanseheving til hele personalgruppa i forhold til tema knyttet til § 9 A, og elevens subjektive opplevelse.

Rektor var opptatt av å gi tilstrekkelig støtte og oppfølging til den ansatte som skulle følge opp den involverte eleven i saken. Dette gjennom blant annet samtaler og voksenstøtte i

timene. Dette arbeidet ble systematisert og fulgt opp av flere ansatte på skolen. På den måten ble de ansatte mobilisert for å bidra til å støtte sine kolleger.

I denne saken ble det tatt aktive grep for å ivareta den ansatte i saken. Det ble lagt til rette for at den ansatte gjennomførte utviklingssamtaler med alle elevene som læreren hadde vært kontaktlærer for. Dette fordi rektor hadde fått tilbakemelding om at mange satte pris på læreren, og ikke ønsket å bytte kontaktlærer. Rektoren ønsket at læreren selv skulle få denne positive anerkjennelsen fra elever og foresatte. Læreren fikk i tillegg anledning til å be om unnskyldning til foresatte i den aktuelle saken. Rektor var også opptatt av å sikre den ansattes rettigheter, og anledning til å bli hørt.

Det fremstår som at rektor i denne saken har arbeidet målrettet med personalet sitt for å håndtere saken. Dette arbeidet har vært både for enkelte ansatte, og personalgruppen som helhet. HR-perspektivet synes å ha vært sentralt i rektors arbeid med denne saken.

7.3.3 Det politiske perspektivet

Rektor B sier at saken ikke var preget av kjøpslåing eller forhandlinger, men at foresatte fikk anledning i oppstarten på arbeidet til å sette premisser for håndteringen. Dette sammen med at det fremstod uavklart hvem som hadde ansvaret, gjorde arbeidet krevende til å begynne med.

I denne saken ble ikke skoleeier varslet, men mottok den første henvendelsen. Det var altså skoleeier som hadde saken. Da arbeidet startet opp var derfor de kjente strukturene for håndtering snudd opp-ned, og dette gjorde arbeidet mer krevende. Sett utenfra var både rektor og skoleeier involvert, som to aktører.

I denne saken ble det ikke trukket inn eksterne aktører for å løse saken, men i den perioden da det var uavklart hvem som hadde hovedansvaret for håndteringen sier rektor at det var nødvendig med en rolleavklaring. I denne delen av arbeidet tok rektor initiativ for selv å kunne håndtere saken, både for eleven og den ansatte. Rektor innkalte så alle aktørene som var involvert i saken til et møte. Målet synes å være å samle alle for å finne frem til gode løsninger. Det å samle aktørene på denne måten, for sammen å løse saker, er noe av det som kjennetegner håndtering ut fra det politiske perspektivet.

Rektor benyttet seg aktivt av ledelseshandlinger som å mobilisere relevante aktører i og rundt skolen, og å forene og få ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken. Dette sannsynliggjør at det politiske perspektivet ble benyttet for å håndtere denne saken.

7.3.4 Det symbolske perspektivet

Rektor gir selv uttrykk for at det i arbeidet var lite fokus på det symbolske perspektivet, og det var heller ikke en forutsetning at kollegiet har måttet endret verdier og holdninger internt for å løse saken. Det ble likevel arbeidet noe med holdninger, verdier og skolekultur i forlengelsen av arbeidet. Dette var først og fremst knyttet til å ivareta de ansatte som var direkte involvert, og oppfølgingen av dem. I tillegg til dette ble det gitt kompetanseheving med tanke på eventuelle nye saker i fremtiden.

I forhold til sin egen rolle som mentor eller symbol var det mest sentralt for rektor B at en fikk ansvaret og anledning til å håndtere alle deler av saken. Rektoren trekker her frem betydningen av å kjenne den involverte ansatte og muligheten til å følge læreren opp også videre.



Det fremstår som denne rektoren var bevisst i sine møter med både foresatte og ansatte på at rektors fremferd er en rollemodell. Dette ble synliggjort gjennom de grepene som ble tatt for å innkalle til et møte med alle involverte parter, at den ansatte ble hørt i saken og gjennom hvordan det ble informert om saken i personalet. Alt dette understøttet at rektor ønsket å vise at skolen har nulltoleranse mot krenkelser, men at man også har et ansvar for å ivareta de ansatte. Samlet sett benyttet rektoren derfor det symbolske perspektivet i noen grad, for å håndtere saken.

7.3.5 Oppsummert

Det strukturelle perspektivet var styrende for håndteringen av elevsaken, men hadde også betydning for arbeidet som helhet. HR-perspektivet er særlig fremtredende i analysen av denne rektorens arbeid, og synes å være tydeligst av de fire perspektivene i denne rektorens håndtering av saken. Det politiske perspektivet ble også benyttet, særlig i oppstarten på saken. I tillegg til dette synes det symbolske perspektivet å ha blitt benyttet i praksis, i rektorens møte med både foresatte, de ansatte og skoleeier.

Tabell 6

	Nr	Hypotese	Rektor B	Elevsak	Ansatt-sak
Det strukturelle perspektivet	H1	Arbeider med saken ved å følge en på forhånd opptrukket plan eller strategi for problemløsningsprosessens ulike faser.			
	H2	Vurderer at arbeidet med saken har en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger eller -evalueringer, samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre.			
	H3	Rektors plan for å løse saken er nært knyttet til regelverket i §9 A.			
HR-perspektivet	H4	Mobiliserer de menneskelige ressursene og kollegiet for å finne en løsning.			
	H5	Gir oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden.			
	H6	Involverer de ansatte i håndteringsprosessen.			
Det politiske perspektivet	H7	Mobiliserer relevante aktører i og rundt skolen (ansatte, organisasjoner, andre institusjoner, spesialister) til å bidra inn i arbeidet med å løse saken.			
	H8	Problemløsningsprosessen preges av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser.			
	H9	Forener og får ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken.			
Det symbolske perspektivet	H10	Jobber med skolekulturen i denne perioden.			
	H11	Arbeider med kollegiet for å endre verdier og holdninger internt for å kunne løse saken.			
	H12	Er bevisst sin rolle som symbol og mentor for å løse saken.			

	Bekreftet
	Delvis bekreftet
	Avkreftet

7.4 Rektor C og de fire perspektivene:

7.4.1 Det strukturelle perspektivet

Skolen hadde ikke en fastlagt fremgangsmåte for å løse denne saken. Etter varsel tok rektor straks kontakt med skoleeier, som veiledet og fulgte saken tett. Skoleeier er ikke en del av rektors enhet på skolen, og kan derfor vurderes i denne sammenheng som ekstern aktør som rektor konsulterte. Samtidig ble skoleeier involvert av rektor, som en del av organisasjonen som skolen er en del av, for å ha en aktiv rolle i å løse saken. Skoleeier hadde altså to roller i denne situasjonen. Rektor benyttet av seg av begge disse rollene i sitt arbeid med å skape system og kartlegge riktig fremgangsmåte i arbeidet. Skoleeier er altså en del av rektors strukturelle arbeid med håndteringen i denne saken.

I arbeidet med saken, og i etterkant, har rektor utarbeidet interne rutinebeskrivelse på flere områder knyttet til saken. Blant annet knyttet til hvordan ansatte kan håndtere elever med utagerende atferd, gripe inn i situasjoner, og oppfølging av saker som involverer både ansatte og elever.

Rektoren gir selv uttrykk for at det ikke var etablert prosedyrer for å håndtere en § 9 A-5-sak da den oppstod. Dette førte til at svarene på spørsmålene knyttet til det strukturelle perspektivet i intervjuet bare delvis ble bekreftet.

I skolens møte med foresatte kom det frem at de ønsket klassebytte for eleven. Skolen la til rette for dette. Eleven ble fulgt opp med aktivitetsplan og det ble gjennomført evalueringer, etter regelverket i oppl. § 9 A-4.

I en helhetlig analyse av intervjuet kommer det frem at saken for eleven ble derfor håndtert ut fra kravene i aktivitetsplikten, og at det ble fulgt en kommunal fremgangsmåte for håndtering av personalsaker. Dette førte til at regelverket ble benyttet både for å ivareta elev- og ansattrettigheter. Rektor hentet inn skoleeier, men var selv ansvarlig for å håndtere saken. Det strukturelle perspektivet vurderes derfor som sentralt i arbeidet med å løse denne saken.

7.4.2 HR-perspektivet

De ansatte var ikke direkte involvert i å løse denne saken, men det ble gitt oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte. Dette for å unngå at slike hendelser oppstår igjen, og kunne løse eventuelle saker i fremtiden. De ansatte ble heller ikke mobilisert for å finne løsninger. Dette kan ha sammenheng med at kommunens HR- og personalavdeling var involvert for å ivareta de involverte ansatte i denne saken.

Rektor beskriver at eleven byttet klasse og fikk ny kontaktlærer. Det var da nøye gjennomtenkt hvem som ble elevens nye kontaktlærer. Denne læreren blir beskrevet som raus og varm. For å ivareta eleven fant rektor den ansatte som ble vurdert som best egnet til å kunne bidra til at eleven fikk det trygt og godt igjen. Dette viser klart at denne ansatte ble involvert i å løse saken for eleven.

I denne saken finner en at personalet ble gitt kompetanseheving, og at det ble tatt beviste valg i forhold til ansatte som skulle arbeide med elevens skolemiljø. HR-perspektivet synes derfor å være benyttet i noen grad for å løse saken som helhet.

7.4.3 Det politiske perspektivet

Problemløsningsprosessen i ansattsaken ble i stor grad drevet frem av skoleeier og kommunens personal- og HR-avdeling. Fagforeningen var involvert i forhold til å ivareta de ansatte i saken. Krenkelsen som hadde funnet sted åpnet ikke for forhandlinger mellom involverte parter, men ble styrt av kommunale føringer og retningslinjer.

Saken for eleven ble løst på skolen. Skoleeier bistod som en støtte i oppstarten, men det fremkommer ikke opplysninger om at andre aktører ble mobilisert med tanke på eleven.

Det blir ikke bekreftet i intervjuet at det politiske perspektivet var benyttet i håndteringen av denne saken.

7.4.4 Det symbolske perspektivet

Rektor oppgir at det ble jobbet mye med skolekulturen i kjølvannet av saken. I skolens personaltid har det vært fokus på elevsynet, og foreldresynet. Det ble lagt til rette for arbeid

med dette i felles personaltid, men det fremkommer ikke opplysninger om at dette perspektivet har blitt benyttet i arbeidet med elevens sak på skolen.

Rektor forteller om en bevissthet rundt egen rolle, og betydningen av å være trygg, og å stå støtt i de avgjørelser som ble tatt. Rektor har la til rette for at ledelsen skulle være tilgjengelig for å kunne veilede og støtte ansatte. Ved hjelp av veiledningspedagogikk har rektoren arbeidet sammen med ansatte for finne løsninger i hverdagen. I tillegg har rektor lagt vekt på å ha anledning til være til stede for å hjelpe til i konkrete situasjoner, ved behov.

Det fremstår som rektors rolle som leder og forbilde har synliggjort at skolen har nulltoleranse for krenkelser. Samtidig har rektor ønsket å vise at dersom skolehverdagen er krevende vil skolens ledelse hjelpe og støtte. Det symbolske perspektivet synes betydningsfullt i denne saken.




7.4.5 Oppsummert

Rektor C mobiliserte ekstern støtte i arbeidet, og ledet selv arbeidet med elevsaken og organisasjonskulturen for å håndtere situasjonen. Det politiske perspektivet synes ikke å ha vært benyttet, HR-perspektivet finner en delvis bekreftet. Det er det strukturelle- og det symbolske perspektivet som synes å være særlig fremtredende i håndteringen av denne saken.

Tabell 7

	Nr	Hypotese	Rektor C	Elevsak	Ansatt-sak
Det strukturelle perspektivet	H1	Arbeider med saken ved å følge en på forhånd opptrukket plan eller strategi for problemløsningsprosessens ulike faser.			
	H2	Vurderer at arbeidet med saken har en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger eller -evalueringer, samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre.			
	H3	Rektors plan for å løse saken er nært knyttet til regelverket i § 9 A.			
HR-perspektivet	H4	Mobiliserer de menneskelige ressursene og kollegiet for å finne en løsning.			
	H5	Gir oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de			

		ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden.			
	H6	Involverer de ansatte i håndteringsprosessen.			
Det politiske perspektivet	H7	Mobiliserer relevante aktører i og rundt skolen (ansatte, organisasjoner, andre institusjoner, spesialister) til å bidra inn i arbeidet med å løse saken.			
	H8	Problemløsningsprosessen preges av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser.			
	H9	Forener og får ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken.			
Det symbolske perspektivet	H10	Jobber med skolekulturen i denne perioden.			
	H11	Arbeider med kollegiet for å endre verdier og holdninger internt for å kunne løse saken.			
	H12	Er bevisst sin rolle som symbol og mentor for å løse saken			

	Bekreftet
	Delvis bekreftet
	Avkreftet

7.4.6 Oppsummerende tabell – de tre sakene

En sammenfatning av hvilke perspektiver de tre rektorene bekrefter å ha benyttet seg alle av illustreres med modellen under. Tabellen synliggjør at det i alle sakene ble benyttet et bredt spekter av grep for å løse situasjonen. Den viser at alle bruke flere perspektiver for å løse sakene, og at de benyttet seg også av ulike sammensetninger av perspektiver.

Tabell 8

Perspektiver	Rektor A	Rektor B	Rektor C
Det strukturelle perspektivet			
HR-perspektivet			
Det politiske perspektivet			
Det symbolske perspektivet			

	Bekreftet
	Delvis bekreftet
	Avkreftet

Arbeidet til den enkelte rektor kan også fremstilles ved å dele opp tabell med en kolonne til elevsaken og en til ansattsaken. Denne oppdelingen mellom håndteringen av de to perspektivene gjør at en får et mer nyansert bilde av kompleksiteten i håndteringsarbeidet enn i tabellen over. Denne fremstillingen fremhever også betydningen det strukturelle perspektivet har hatt i elevsaken i alle de tre casene.

Tabell 9

	Rektor A		Rektor B		Rektor C	
	Elev	Ansatte	Elev	Ansatte	Elev	Ansatte
Det strukturelle perspektivet						
HR-perspektivet						
Det politiske perspektivet						
Det symbolske perspektivet						

	Bekreftet
	Delvis bekreftet
	Avkreftet

7.5 Oppsummering

7.5.1 Elevens sak

I alle de tre sakene ble elevens opplevelse lyttet til, og elevens behov for trygghet var skolens første prioritet. Det ble satt i gang undersøkelser med en gang, og satt inn tiltak ut fra elevens behov for trygging i alle tre casene. Saken for eleven ble håndtert etter skolens aktivitetsplikt i § 9 A-4. Disse tre casene har til felles at de alle er eksempler på skoler som har innarbeidet fremgangsmåter for å ivareta elevers rettigheter. Det innebærer at det strukturelle perspektivet er å finne i alle de tre sakene, men ingen av skolene benyttet seg av det strukturelle perspektivet alene for å håndtere dem.

Det synes som at det som har krevd mest av rektorene i disse sakene har vært å ivareta den ansatte. I intervjuene har det vært utfordringer knyttet til dette som har hatt hovedfokus. Dette kan skyldes spørsmålene som var utarbeidet i intervjumalen, eller det kan også skyldes at forholdene rundt eleven som var involvert var avklart. Det at skolen håndterte elevens sak etter § 9 A-4, og at de fleste skoler etter hvert har opparbeidet seg mye erfaring med dette, kan også hatt betydning for at elevens sak synes mindre krevende. På alle de tre skolene var dette den første saken som rektorene håndterte etter § 9 A-5.

7.5.2 Det strukturelle perspektivet

Da jeg startet dette arbeidet var det min antakelse at jeg ville finne det strukturelle perspektivet fremtredende i alle de tre sakene. Regelverket gir en oppskrift på hvordan saker hvor elever opplever at skolemiljøet ikke er trygt og godt skal håndteres. Det var min oppfatning at med et skjerpet regelverk, og med den oppmerksomheten som dette har hatt, i media og i skole-Norge, så ville skolene ha etablert planer, fremgangsmåter og rutiner for å håndtere § 9 A-5-saker. Dette var bare tilfelle i én av sakene. I den saken ble skolens rutiner benyttet, og rektoren sier at det var av betydning at alle ansatte kjente til disse i forkant av saken.

På de skolene som ikke hadde utarbeidet rutiner for å håndtere § 9 A-5-saker ble det strukturelle perspektivet likevel benyttet i noen grad, også for å håndtere saken i forhold til ansatte. Begge disse rektorene forteller at de gjennom arbeidet med saken, og i ettertid har laget egne rutinebeskrivelser for håndteringen av denne typen saker på skolen, men at det ikke er utarbeidet rutiner for dette på kommunenivå.

7.5.3 HR-perspektivet

Jeg fant at HR-perspektivet ble benyttet i større grad enn jeg på forhånd hadde forventet. I den ene saken synes det å være den primære rammen for håndteringen. I forkant av undersøkelsene antok jeg at dette perspektivet ville være representert i liten grad, da den innebærer sterk involvering av de ansatte. I en av sakene var dette tilfelle, men i de to andre åpnet de ansatte for at det ble informert om saken til hele personalet. Dette gjorde det mulig for rektorene å mobilisere støtte og bidrag fra de ansatte. Det synes som at dette hadde stor

betydning for de som var involvert i sakene, men også for det videre arbeidet med skolens arbeid med holdninger, verdier og skolekulturen.

7.5.4 Det politiske perspektivet

Jeg hadde forventet at en i § 9 A-5-sakene ville finne et utvalg aktører, i og rundt skolen, som hadde bidratt for å løse sakene. Aktuelle aktører kunne være fagforeninger, foreldrerepresentanter eller ulike ombud. Dette var ikke tilfelle i de tre casene. Aktører som ble hentet inn ble konsultert, og var en støtte for de involverte, men dataene i undersøkelsen viste ikke at de hadde en aktiv rolle i håndteringsarbeidet. Undersøkelsen bekreftet at det politiske perspektivet ble benyttet i en av sakene, og da særlig i oppstarten av håndteringsarbeidet, da det fremstod uavklart hvem som hadde ansvaret for saken.

7.5.5 Det symbolske perspektivet

Rektors rolle som mentor eller symbol vektlegges i det symbolske perspektivet, sammen med arbeidet med skolekulturen. I forkant av undersøkelsen antok jeg at jeg ville erfare at det i liten grad ville være rom for å arbeide med på denne måten, når en sak skal løses etter § 9 A-5. Rektorene fortalte at de gjennom hele prosessen hadde hatt en bevissthet rundt at det de sa, gjorde og hvordan de opptrådte var eksempler og en måte å arbeide på for å løse saken. Dette var ikke det eneste perspektivet som ble benyttet for å løse de aktuelle sakene, men det fremstår som at dette har hatt stor betydning for det kollektive arbeidet på skolene, og har bidratt til at rektorene gir uttrykk for at arbeidet med sakene har vært krevende, men også ført til positive endringer.

7.5.6 Hva undersøkelsen viste

Jeg fant at rektorer som håndterer § 9 A-5-saker på en god måte:

- Arbeider med å løse saken for eleven etter regelverkets krav, og utarbeider en aktivitetsplan, og setter inn tiltak frem til eleven hadde det trygt og godt.
- Utarbeider en plan for håndtering av § 9 A-5-saker.
- Avklarer med skoleeier fordelingen av roller og ansvar i sakene.
- Informerer og involverer alle ansatte på skolen i arbeidet med å løse saken, med nødvendig samtykke fra involverte ansatte.

- Arbejder med verdier, holdninger og skolekulturen.
- Er bevisst sin egen rolle som mentor og forbilde i møte med både elever, foresatte og ansatte.

8 Konklusjon, implikasjoner og veien videre

8.1 Innledning

Det var min erfaring, i rollen som håndhevingsmyndighet, at skoler håndterer skolemiljøsaker best, der en har en innarbeidet fremgangsmåte for arbeidet. Partene blir hørt, relevant støtte blir hentet inn, og rektor er direkte involvert. De handler raskt, og har lav terskel for å utarbeide aktivitetsplan, og tiltakene i planen blir iverksatt og evaluert. Da jeg startet på dette arbeidet ønsket jeg å finne ut om rektorer som hadde lykket med å håndtere en sak hadde de samme erfaringene.

Funnene i denne undersøkelsen er basert på tre dybdeintervjuer. Omfanget gjør at funnene jeg har gjort, ikke kan generaliseres. De tre intervjuene blir derfor stående som tre eksempler på håndtering. Rektorenes erfaringer er likevel verdifulle, og forteller tre ulike historier om hvordan man som rektor kan gå frem for å håndtere en sak. De tre casene viser at saker som involverer både elever og ansatte er sammensatte.

Denne undersøkelsen bidrar med tre hovedpoeng: Betydningen av å ha en plan, skoleeiers betydning og betydningen av rektorsledelseshandlinger. I det følgende vil jeg belyse de praktiske og teoretiske implikasjonene dette kan gi.

8.1.1 1. Betydningen av å ha en plan for håndteringen

Det å ha en plan for håndteringen av § 9 A-5-saker var ikke en forutsetning for å løse sakene, men synes å lette arbeidet for rektor, og for alle andre involverte parter. Rektorene som ikke hadde en plan for dette på forhånd, har begge utarbeidet egne planer for dette i etterkant. Forskning på mobbesaker som har pågått over tid i Stigmatprosjektet viser at disse preges av uhensiktsmessig kommunikasjon, usystematisk innhenting av informasjon, manglende verktøy for å avdekke mobbing og analysere situasjonen, og manglende rutiner for håndtering av varsler og konkrete mobbesaker (Jahnsen, 2018, s. 63). Denne forskningen viser også betydningen av rutiner for håndteringen i arbeidet med skolemiljøsaker. Det å ha gode rutiner og regler for saker knyttet til § 9 A-5 løftes også frem av Erling Roland som sier at «Å håndtere dette krever en sterk rektor og gode prosedyrer» (Hellevik, 2019)

Robinson (2014) peker på at et trygt og velordnet skolemiljø er viktig både for elever og ansatte. Det er rektor sitt ansvar å legge til rette for dette. Dette gjennomføres i praksis blant annet ved at det er regler og rutiner, at disse følges, og at de oppleves rettferdige og konsekvente. Regelverket stiller også krav til at rektor skal ha en innarbeidet fremgangsmåte for skolens arbeid ved mistanke om, eller kjennskap til at en ansatt krenker elever. Denne undersøkelsen understøtter betydningen av det å ha en implementert fremgangsmåte, både for saker som gjelder elever, og for saker som gjelder ansatte.

8.1.2 2. Skoleeiers betydning

Regelverket gir skoleeier en sentral rolle i skolemiljøarbeidet, ettersom skoleeier skal varsles i alvorlige skolemiljø saker, og alle § 9 A-5-saker. Dette krever god kompetanse om håndtering av denne type saker på kommunenivå. Hvordan arbeidet skal fordeles og struktureres mellom rektor og skoleeier er ikke beskrevet i regelverket. Fremgangsmåtene for dette skal løses lokalt. Undersøkelsen viste at det å avklare roller og ansvar i forkant av slike saker kan ha betydning.

Nergaard og Fandrem (2018) peker på at skoleledernivået de siste 15-20 årene har fått en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid. Dette er dokumentert av både nasjonal og internasjonal forskning. De viser til Hargreaves & Ainscow (2015) som argumenterer for at den beste måten å skape endring og kvalitetsutvikling er gjennom et godt lokalt lederskap over skolen, og «leading from the middle». Skoleeiere som er direkte involvert i skolens arbeid mot mobbing vil kjenne til skolens kompetansebehov, og kunne både støtte og kontrollere sine skoler (Nergaard & Fandrem, 2018, s.50-60). Dette gjelder også i § 9 A-5-saker.

En måte skoleeier kan støtte sine rektorer på, er gjennom å utarbeide en fremgangsmåte for § 9 A-5-saker. Dette vil kunne gi rektorene trygghet i håndteringen og problemløsningsprosessen. Slette (2019) sier at skoleeier bør gi rektorene god opplæring og sørge for at de ansatte får det samme. Skoleeier bør ha et nært samarbeid med arbeidsgiverorganisasjonene, og utarbeide prosedyrer for hvordan skolene skal følge opp § 9 A-5 saker (Slette, 2019, s. 41).

Kravet til varsling, både ved mistanke om og kjennskap til at en ansatt krenker elever, legger til rette for at organisasjonen som helhet er oppmerksom når noe uønsket er i ferd med å skje. Denne følsomheten og oppmerksomheten knyttet til å spore små feil, er noe av det Weick & Sutcliffe (2007) sier at kjennetegner *High Reliable Organizations* (HRO). Dette er organisasjoner som må fungere pålitelig, og samtidig møter høye prestasjonskrav og usikkerhet, som for eksempel akuttmedisinske behandlingsteam, gisselforhandlingsteam, og kjernekraftverk (Weick & Sutcliffe, 2007, s. ix). Med et slik utgangspunkt, vil varslinger bidra til å bygge en organisasjon som kan håndtere uventede hendelser, og som har resiliens, og evne til å reise seg igjen. Dette perspektivet kan være nyttig for rektor og skoleeier i det helhetlige arbeidet med elevenes skolemiljø.

8.1.3 1. Betydningen av rektors ledelseshandlinger

Casene viste at det er mange måter å arbeide på for å håndtere en § 9 A-5-sak. Alle de tre rektorene hadde håndtert § 9 A-5-saken, og benyttet flere perspektiver i dette arbeidet. Ingen av dem benyttet seg av det strukturelle perspektivet alene, men grep de mulighetene som åpnet seg i saken til å bruke de ulike perspektivene. Denne undersøkelsen bekrefter studiene til Wimpelberg (1987) og Bensimon (1989, 1990) blant skoleledere, som viser til sammenhengen mellom opplevd effektivitet hos ledere, og benyttelsen av flere perspektiver, ikke bare det strukturelle perspektivet (Bolman & Deal, 2018, s. 368).

8.2 Mulige anslag til videre forskning

Robinson (2014) sine fem dimensjoner vil kunne systematisere rektors arbeid med skolemiljøet for å jobbe helhetlig og systematisk for å unngå at sakene oppstår. Denne måten å arbeide på kan benyttes lokalt på den enkelte skole, men dimensjonene kan også benyttes av skoleeier i arbeidet med å sikre trygge og gode skolemiljø for alle elever i kommunen eller fylkeskommunen. Videre forskning vil kunne undersøke hvordan denne modellen kan benyttes i arbeidet med nulltoleranse for krenkelser fra voksne på skolen.

Videre forskning kan med fordel inkludere både rektor og skoleeier som respondenter om samme sak. Det vil også være hensiktsmessig å inkludere eleven, foresatte og den ansatte. Dette for å sammenligne erfaringene fra de ulike perspektivene og for å bidra til å belyse gode samhandlingsformer og god rollefordeling.

8.3 Sluttord

Alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø. Ingen skal behøve å gå på skolen å være redd for å bli krenket av voksne. Det nye lovverket har lovfestet nulltoleranse mot krenkelser. Men hva betyr det det i praksis? De tre rektorene jeg fikk anledning til å møte hadde alle en helt klar oppfatning om hva dette innebar, og handlet for å ivareta elevens rettigheter. I en skolehverdag er det mange menneskemøter, og det synes for meg, som om de var forberedt på at noen ganger kan det gå galt. En elev eller en voksen kan gjøre feil. Det fremstod som de alle tok på alvor forpliktelsen som ligger på rektor da, å håndtere saken. Bare én av dem hadde en skriftlig plan på forhånd, men alle tok sitt ansvar og arbeidet med sakene konkret, med personalet, og med skolekulturen. I tillegg til dette brukte seg selv, og sin rolle for å håndtere saken på en god måte.

Jeg fikk gjennom denne undersøkelsen bekreftet mine egne erfaringer med skoler som håndterer skolemiljøsaker på en god måte. Undersøkelsen viste i tillegg til dette, at skoleeier har en viktig rolle i å støtte og styre skolens arbeid med et trygt og godt skolemiljø for alle. Skoleeier kan gjennom å etablere felles prosedyrer for behandling av § 9 A-5-saker bidra til at sakene blir håndtert på en trygg og god måte på alle sine skoler, både for elevene, og de ansatte.

Litteraturliste

- Asp, H. G. (2016). *Når læreren mobber - En kvalitativ studie om å bli mobbet av en eller flere lærere*. (Mastergradsavhandling) Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.
- Bjørneboe, J. (2003). *Jonas*. Oslo: Pax forlag A/S
- Bolman, L.G. & Deal, T. E. (2018) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, HR, politikk og symboler* (6.utg.) Oslo: Gyldendal
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, c., Idsøe, E. C., Idsøe, T & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret
- Edsfeldt, S. R. & Rönquist, A. (2012). *Destruktiva maktrelasjoner mellom lærere og elever*. (Examensarbete) Stockholm: Stockholms universitetet
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskning.no (2018, 25.april). Dan Olweus vinner Christieprisen 2018. Hentet fra <https://forskning.no/forskningspriser-universitetet-i-bergen/dan-olweus-vinner-christieprisen-2018/1120976>
- Grunnlova – Grl. – bokmål. (2014). Kongeriket Norges grunnlov (LOV-1814-05-17) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Hellevik, H. (2019, 27.februar). Songdalen: Elever blir mobbet av voksne. *Søgne og Songdalen budstikke* Hentet fra [http://web.retriever-info.com/go/?u=http%3A%2F%2Fweb.retriever-info.com%2Fservices%2Fmonitor%2FdisplayPDF&a=73186&d=0552752019022793cef17ee143a17b1361be59ef74abba&sa=2040045&x=4dc2fdc044b25f803303581df523d0c5&s=55275&pp=\[4\]&x2=b61f085f943a311f64a592bd3485fe5c&pu=https%3A%2F%2Fwww.retriever-info.com%2FproxyTest%2F%3Fid%3D055275201902273xs3pc25hkEY4dswoq1Ws5cg000401010400%26x%3Db80b2cedad692cad130598461bf2d9f8](http://web.retriever-info.com/go/?u=http%3A%2F%2Fweb.retriever-info.com%2Fservices%2Fmonitor%2FdisplayPDF&a=73186&d=0552752019022793cef17ee143a17b1361be59ef74abba&sa=2040045&x=4dc2fdc044b25f803303581df523d0c5&s=55275&pp=[4]&x2=b61f085f943a311f64a592bd3485fe5c&pu=https%3A%2F%2Fwww.retriever-info.com%2FproxyTest%2F%3Fid%3D055275201902273xs3pc25hkEY4dswoq1Ws5cg000401010400%26x%3Db80b2cedad692cad130598461bf2d9f8)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Jahnsen, H. (2018, Nr. 4) «Mitt barn blir mobbet!» -historier om manglende oppfølging i nulltoleransens første år. Hentet fra Bedre skole.
- Jahnsen, H. og Angelskår, T. (2018). «Den kommunikasjonen – den kunne gjort det annerledes» Om rektors rolle i mobbesaker. I Støen, J. Fandrem, H. Roland, E. (Red) (2018). *Stemmer i mobbesaker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kommunal Rapport. (2001, 23. august) *Elevene vil ha Giskes elevinspektører*. Hentet fra https://kommunal-rapport.no/artikkel/elevene_vil_ha_giskes_elevinspektorer

- Kunnskapsdepartementet. (2002). Ot.prp. nr. 72 (2001-2002) *Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-72-2001-2002-/id169160/sec2>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Prop. 57 L (2016–2017) Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/sec5>
- Lewin, N. (2018). Høyesteretts stemme om mobbing i skolen. I Støen, J. Fandrem, H. Roland, E. (Red) (2018). *Stemmer i mobbesaker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 13-10. Ansvarsomfang. (2013). Kapittel 13. Ansvar til kommunen, fylkeskommunen og staten. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 9-1. (2003). Kapittel 9. Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#KAPITTEL_10
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) kapittel 9 A. (2017). Elevane sitt skolemiljø. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-3
- Lund, I., Helgeland, A., og Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/pa-vei-mot-en-ny-forstaelse-av-mobbing-i-et-folkehelseperspektiv/>
- Nergaard, S. E. og Fandrem, H. (2018). «Mye å holde orden på. Er skoleeier sitt ansvar bevisst i arbeidet med forebygging, avdekking og håndtering av mobbing?» I Støen, J. Fandrem, H. Roland, E. (Red) (2018). *Stemmer i mobbesaker*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma mater forlag AS
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Roland, E. (2007). *Mobbings psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sirnes, S. M. (2016) Elevundersøkelsen. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Elevunders%C3%B8kelsen>
- Slette, Ø. (2019) *Opplæringsloven § 9 A-5: Skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen krenker en elev*. Bergen: Pedlex
- Støen, J. Fandrem, H. Roland, E. (Red) (2018). *Stemmer i mobbesaker*. Bergen: Fagbokforlaget

- Utdanningsdirektoratet. (2007) Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i opplæringsloven. Hentet fra https://mrfylke.no/content/download/106588/766921/version/1/file/Elevenes_skolemiljo_bokmal.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015) *Retten til et godt psykososialt miljø* (Udir-2-2010) Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo?depth=0&print=1#1-Innledning->
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Grunnlagsdokumentet for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser*. Hentet fra <https://www.dropbox.com/sh/stmcw6nvttyigmj/AADIWTuczqv-y6WtqHgpLn29a/1.%20Informasjon%20og%20dokumenter/2.%20Grunnlagsdokument?dl=0&preview=Grunnlagsdokument+barnehage-%2Cskolemilj%C3%B8%2C+mobbing+og+krenkelser.+Revidert+utgave+15.09.17.pdf&subfolder+nav+tracking=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Skolemiljø*. (Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/3.-en-individuell-rett-til-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rettslig grunnlag – skolens aktivitetsplikt*. Hentet fra <https://www.fm-nett.no/Utdanningsdirektoratet/Venstremeny/Tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/Skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018) *Kontrollskjema og egenvurdering – Forbygge, informere og involvere*. Hentet fra <https://www.fm-nett.no/Utdanningsdirektoratet/Venstremeny/Tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/Skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018) *Kontrollskjema og egenvurdering – skolens aktivitetsplikt*. Hentet fra <https://www.fm-nett.no/Utdanningsdirektoratet/Venstremeny/Tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/Skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Skoleeiers forsvarlige system: Skolens aktivitetsplikt for å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø (for skoleeier). Hentet fra <https://reflex.udir.no/egenvurdering/egenvurderingstema/Skoleeier/73/innhold>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 16. mai) Saksbehandlingsveileder- Fylkesmannens saksbehandling etter opplæringsloven § 9 A-6. Hentet fra https://static1.squarespace.com/static/5b597991a9e028a1016055fd/t/5bbf290f4785d335cfe7e4d/1539254546308/90410_READONLY.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 5. juni) Elevundersøkelsen. Hentet fra, <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsnytt. (2013, 9. august) Nytt utvalg skal se på virkemidler mot mobbing. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2013/august/nytt-utvalg-skal-se-pa-virkemidler-mot-mobbing/>

- Utdanningsnytt. (2018, 4. juni) Vi bør ikke skrote paragraf 9 A-5. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/juni/vi-bor-ikke-skrote-paragraf-9-a-5/>
- Weick, K. E og Sutcliffe, K. M. (2007) *Mangaging the Unexpected, Resilient Performance in an Age of Uncertainty* (2.utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Wendelborg, C. (2019, 18. januar). Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf
- Wikipedia. (2017, 11. januar) Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Elevunders%C3%B8kelsen>

Vedlegg 1: Mail til skoleeiere

Ekra, Miriam J.

Fra: Ekra, Miriam J.
Sendt: 18. februar 2019 15.31
Kopi: 'Tore K. Haus'
Emne: Hva er egnede tiltak i § 9 A-5-saker?

Hei,

Jeg henvender meg til deg, da jeg skriver en masteroppgave i skoleledelse ved Universitetet i Agder, med støtte fra min arbeidsgiver, Fylkesmannen i Aust- og Vest-Agder. Til daglig jobber jeg med behandling av skolemiljø saker hos Fylkesmannen. Forskningen på skolemiljøfeltet gir både skoler, skoleeiere og fylkesmenn viktig informasjon om hva som er egnede tiltak i skolemiljø saker.

Situasjoner hvor elever opplever seg krenket av en som er ansatt på skolen er krevende saker, og det synes fortsatt å være behov for mer forskning og erfaringsutveksling på dette området. I arbeidet med masteroppgaven ønsker jeg derfor å finne frem til gode erfaringer med håndtering av saker hvor elever opplever at skolemiljøet ikke er trygt og godt på grunn av en ansatt, § 9 A-5-saker.

- Er det en rektor i din kommune som har erfaring med en slik sak?
- Har eleven/e det trygt og godt nå?
- Kan jeg få anledning til å intervju vedkommende rektor?

Dersom dere har håndtert en slik sak, og har mulighet til å bidra med deres erfaringer, ber jeg deg om å ta kontakt med meg innen 1. mars 2019.

På forhånd, tusen takk for hjelpen!

Med hilsen

Miriam J. Ekra

rådgiver

Utdanning- og barnevernsavdelingen

Fylkesmannen i Agder

Tlf: 37 01 78 15 • Mob: 917 73 839

fylkesmannen.no/av

OBS: Ikke send fortrolig informasjon på e-post, bruk [sikker melding](#)

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

8.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva er egnede tiltak i § 9 A-5-saker?

Referansenummer

558960

Registrert

29.01.2019 av Miriam Johannessen Ekra - miriae06@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Øgård, morten.ogard@uia.no, tlf: 38141771

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam Ekra, fimavmje@fylkesmannen.no, tlf: 91773839

Prosjektperiode

10.12.2018 - 15.12.2019

Status

14.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

14.03.2019 - 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 14.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.12.2019.

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 avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra respondentene

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan kan rektor håndtere § 9 A-5-saker på en god måte?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skolelederes erfaringer med å håndtere skolemiljøsaker hvor ansatte er årsaken til elevens opplevelse av utrygghet på skolen. Jeg ønsker å finne frem til gode erfaringer med håndtering av § 9 A-5-saker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette arbeidet er en del av min masteroppgave i forbindelse med studiet Master i ledelse ved Universitetet i Agder.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan rektorer som har håndtert en § 9 A-5-sak, opplever at saken ble løst. Jeg ønsker videre å analysere om det er noen fellestrekk ved hvordan rektorene håndterte de aktuelle sakene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har henvendt meg til kommunalsjefene i Aust- og Vest-Agder og bedt dem om anledning til å intervju en rektor som har erfaring med denne type saker. Jeg har da fått ditt navn og kontaktinformasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet og transkribere dette i etterkant. Jeg vil også gjøre noen notater for hånd under intervjuet. For å strukturere samtalen har jeg utarbeidet et spørreskjema. Dette ligger vedlagt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er min veileder, Morten Øgård og jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil bli forsvarlig lagret.

I publikasjonen vil alle personidentifiserbare opplysninger bli anonymisert. Kun opplysninger om hvordan sakene ble håndtert vil bli publisert i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2019. Datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, og personopplysninger og opptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Morten Øgård, og student Miriam Ekra.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Morten Øgård
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Miriam Ekra
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. desember 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuskjema

Intervjuskjema	
Kunne du helt innledningsvis si litt om saken og hvordan du som rektor grep den an?	
Hvordan vil du beskrive din egen rolle i arbeidet med å håndtere saken?	
I hvilken grad ble du kjent med problemstillingen i Elevundersøkelsen?	
Strukturelt	
I hvilken grad vil du si at arbeidet med saken gjennomgående har forløpt i en velstrukturert prosess der en har fulgt en på forhånd optrukket plan/strategi for problemløsningsprosessens ulike faser?	
Kan arbeidet med saken sies å ha hatt en klar begynnelse og slutt, der en har foretatt underveisvurderinger/evalueringer samt foretatt en sluttevaluering og staket opp kursen videre?	
I hvilken grad benyttet du regelverket for å håndtere saken?	
HR	
I hvilken grad vil du si at arbeidet med saken har vært kjennetegnet av en mobilisering av de menneskelige ressursene/kollegiet for å finne en løsning?	
I hvilken grad har det i løpet arbeidet med saken blitt gitt oppfølging, veiledning, kompetanseutvikling og støtte overfor de ansatte for å kunne løse denne og liknende saker i fremtiden?	
I hvilken grad vil du si at personalet har vært involvert i håndteringsprosessen?	
Politisk	
Hvilke aktører mener du har vært helt sentrale med tanke på å få håndtert deres sak på en god måte?	

I hvilken grad vil du si at problemløsningsprosessen har vært preget av forhandlinger og kjøpslåing mellom ulike aktører/interesser?	
I hvilken grad vil du si at ulike aktører i og rundt skolen (ansatte organisasjoner/andre institusjoner/spesialister) ble mobilisert til å bidra inn i arbeidet med å løse saken?	
Har det vært vanskelig å forene og få ulike aktører i og rundt skolen til å arbeide sammen for å løse saken?	
Symbolsk	
I hvilken grad jobbet dere med skolekulturen i denne perioden?	
Har en forutsetning for å få løst saken vært at en i kollegiet har måttet endret verdier og holdninger internt for å kunne løse saken	
I hvilken grad vil du si at du din rolle som symbol og mentor for å løse saken har vært viktig?	
Har du helt til slutt noe du vil legge til med tanke hvordan saken har vært håndtert ved din skole	