

Et trygt og godt skolemiljø

En kvalitativ studie om rektorers erfaringer med systematisk arbeid med skolemiljø etter Opplæringsloven §9A-3, og hvordan det kan bidra til å forebygge mobbing for særskilt sårbare elever i skolen.

MALIN JOHANSEN

VEILEDER

Camilla Herlofsen

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master i spesialpedagogikk

Master

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et lærerikt utdanningsforløp innen spesialpedagogikk. Jeg er veldig glad for at jeg valgte å gå nettopp denne veien, og jeg er klar for å ta fatt på nye utfordringer i tiden som kommer. All ny kunnskap og inspirasjon fra disse årene vil jeg ta med meg videre i livet.

Arbeidet med masteroppgaven som har fulgt meg det siste halve året har vært en krevende og inspirerende prosess. I den forbindelse er det flere jeg ønsker å rette en stor takk til.

Først og fremst, tusen takk til mine fire informanter som gav litt av sin dyrbare tid til å stille opp på intervju. Deres engasjement og kunnskaper gav meg et viktig og fint innblikk i deres hverdag i skolen. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Camilla Herlofsen. Ditt store engasjement og kunnskaper har vært til stor hjelp i dette arbeidet. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger.

Tusen takk til familie og venner som har gitt oppmuntrende ord og støtte disse månedene. Det betyr mer enn dere tror! En særlig takk rettes til min mor, Ann Ingrid for grundig og konstruktiv korrekturlesing.

Takk for to fine år, Universitetet i Agder.

Kristiansand, 28 mai 2020

Malin Johansen

Sammendrag

Elevenes skolemiljø reguleres av Opplæringslova (1998) kapittel 9A, og for å sikre det ble det fremmet en innskjerping av kapittelet i 2017. §9A-3 presiserer at skolen skal ha nulltoleranse for krenkelser som mobbing, diskriminering, trakassering og vold. Skolens rektor har ansvar for at skolen arbeider kontinuerlig og systematisk med å fremme helse, miljø og trygghet til elevene. Studiens formål er å belyse hvordan rektorer i grunnskolen arbeider systematisk med skolemiljø, og hvordan det kan bidra til å forebygge mobbing, med et særlig fokus på de særskilt sårbare elevene. Studiens problemstilling er som følgende: *Hvordan jobber rektorer i grunnskolen systematisk med skolemiljø, og på hvilken måte kan det bidra til å forebygge mobbing for særskilt sårbare elever?* For å besvare problemstillingen ble det gjennomført fire kvalitative semistrukturerte intervjuer med fire rektorer fra grunnskolen. Studiens omfang medfører at fokuset legges på §9A-3, og ikke hele kapittel 9A i Opplæringsloven.

Studien benytter systemteori som en del av den teoretiske referanserammen, med fokus på hvordan dette kan overføres inn i skolen. I den sammenheng benyttes Bronfenbrenner (1979) sin sosialøkologiske modell, for å tydeliggjøre påvirkningen de ulike systemer i et individs liv har på individet selv. Dette hierarkiske systemet kan overføres inn i skolekonteksten ved at ulike elementer slik som lovverket, skoleledelse, lærerne og foresatte har en påvirkning på elevene i skolen og deres skolemiljø. Et trygt og godt skolemiljø er viktig for alle elever, men særlig viktig for de særskilt sårbare elevene. I dagens skole er barn som får spesialundervisning i en risikosone for å oppleve en utrygg skolehverdag (Barneombudet, 2017), og er i risikozonen for å oppleve mobbing. I skolesammenheng er mobbing det begrepet som er mest kjent, og dermed også valgt som avgrensning av krenkelsesbegrepet. I forlengelsen av dette rettes det fokus mot hvordan et trygt og godt skolemiljø kan forebygge mobbing for denne gruppen elever.

Overordnede resultater i studien viser at rektorene har et klart fokus på arbeidet med skolemiljø, og har et tydelig ønske om hvordan et trygt og godt skolemiljø skal være. Rektorene vektlegger langsiktig perspektiv og arbeid i hverdagen i det systematiske arbeidet. Deres posisjon som skolens ledere har stor påvirkning på skolens ansatte og elever. Samarbeidet mellom skole-hjem betegnes som bra og sentralt for dette arbeidet. For disse elevene blir det systematiske arbeidet særlig viktig. Rektorene fremhever gode relasjoner og tverrfaglig samarbeid som sentralt i arbeidet med å forebygge mobbing for denne gruppen elever.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	II
1. Innledning	1
1.1 Tidligere forskning.....	3
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	4
2. Teoretisk tilnærming	5
2.1 Skolemiljø.....	5
2.2 Skoleledelsen.....	6
2.3 Systematisk arbeid i skolen.....	8
2.3.1 Systemperspektiv på mobbing.....	9
2.3.2 Bronfenbrennes sosialøkologiske modell.....	10
2.4 Skole-hjem samarbeid.....	12
2.5 De særskilt sårbare elevene.....	13
2.5.1 Sosial kompetanse.....	15
2.5.2 Forebygging av mobbing.....	16
3. Forskningsmetodisk tilnærming	18
3.1 Valg av metode.....	18
3.2 Kvalitativt intervju.....	18
3.2.1 Forberedelsesprosessen.....	19
3.2.2 Utvalg.....	19
3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide.....	20
3.2.4 Gjennomføring.....	21
3.2.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	21
3.3 Studiens kvalitet.....	23
3.3.1 Validitet.....	23
3.3.2 Reliabilitet.....	24
3.3.3 Overførbarhet.....	25
3.4 Etske betraktninger.....	26
4. Resultater og diskusjon	27
4.1 Elevenes skolemiljø.....	27
4.1.1 Skolens møtevirksomhet.....	29
4.1.2 Begrepsforståelse.....	31
4.2 Rektors rolle i arbeidet med skolemiljø.....	33
4.3 Systematisk arbeid med skolemiljø.....	37
4.3.1 Systemperspektivet på mobbing.....	39
4.4 Samarbeid mellom skole og hjem.....	41
4.5 Særskilt sårbare elever.....	43

4.5.1 Sosial kompetanse	46
4.5.2 Forebygging av mobbing for særskilt sårbare elever.....	47
4.5.3 Konkrete tiltak i skolene	50
5. Oppsummering og avsluttende kommentarer	52
5.1 Studiens styrker, begrensninger og implikasjoner	54
5.1.1 Implikasjoner for videre forskning	55
Litteraturliste.....	56
Vedlegg	63
<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>63</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema</i>	<i>66</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	<i>70</i>

1. Innledning

Formålet med opplæringen i grunnskolen og videregående skole presenteres i Opplæringslova (1998) §1-1. Her presiseres det at elevene skal møtes med tillit, respekt og krav. De skal få utfordringer som bidrar til å fremme lærelyst og danning, og diskriminering i alle former skal motarbeides. Skolen har som oppgave å både danne og utdanne (Thoresen, 2019). §2-1 fremhever at barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer at barn ikke kan velge bort skolen, da det er en obligatorisk institusjon for alle. På grunn av dette ligger ansvaret for at elevene har det godt på skolen, på myndighetene, skolens ledelse og lærere (Thoresen, 2019). Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Barnas sårbarhet for å møte livet i skolen, påvirkes av deres individuelle biologi, levevilkår og erfaring. Skolen regnes som vår viktigste sosiale arena som barn, da det som skjer på skolen påvirker vår hverdag, men bidrar også til å forme vårt voksne liv (Warp, 2012). Et godt psykososialt skolemiljø og betydningen av det, har ledet til et eget kapittel i Opplæringsloven, Kapittel 9A.

For å sikre elevenes skolemiljø ble det i 2017 fremmet en innskjerping av Opplæringsloven kapittel 9A (Thoresen, 2019). Grunnlaget for endringen kom fra utredningsarbeidet som presenteres i NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (Olsen, 2019). Endringene i loven kom som et svar på forslagene som ble fremmet i NOU 2015:5 sammen med Stortingets Proposisjon 57 L. Opplæringslovens kapittel 9A omtales ofte som arbeidsmiljøloven for elever i skolen (Stette, 2019). Hovedbudskapet i loven er at elevene har rett til et skolemiljø som er trygt og godt, hvor både det psykososiale og fysiske miljøet inngår. Det er elevenes subjektive opplevelse som skal legges til grunn for om skolemiljøet oppleves trygt og godt (Stette, 2019).

Det presiseres i §9A-3 at det skal praktiseres en nulltoleranse for krenkende atferd. Her inngår mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal jobbe systematisk og kontinuerlig for å fremme miljøet, tryggheten og helsen til elevene. Ansvaret for at dette blir gjort er det skolens rektor som har (Opplæringslova, 1998). Dette er en endring fra tidligere lovverk, da ansvaret var lagt til skoleledelsen (Stette, 2017). I Prop. 57 L presiseres det at et systematisk arbeid handler om å gi et tydelig signal om at krenkelser mot elevene ikke skal aksepteres, og at et slikt arbeid skal være førende for de mål, planer og tiltak skolen har (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Videre beskrives det at begrepet krenkelser skal

tolkes vidt. Begrepene mobbing, vold, diskriminering og trakassering ikke er en uttømmende liste (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

I litteraturen benyttes både skolemiljø og læringsmiljø som begreper. Skolemiljø kan betraktes som et overordnet begrep som omhandler hele miljøet på skolen, hvor læringsmiljø også inngår (Olsen, 2019). Arbeidet med å utvikle og opprettholde et skolemiljø som er trygt, krever en skoleomfattende innsats (NOU 2015:5). Dersom arbeidet skal ha best mulige forutsetninger for å lykkes, må elevene, foresatte og hele personalet på skolen involveres i arbeidet. Dette avhenger også av god ledelse, et godt lærersamarbeid og en felles mål- og oppgaveforståelse hos alle ansatte på skolen (NOU 2015:5). Et læringsmiljø som er trygt og stimulerende er viktig for alle elever, men det er ekstra viktig for elever som er sårbare av ulike årsaker (Midthassel et al., 2011).

Prinsipper når det kommer til inkludering av barn med spesielle behov i opplæringen ble stadfestet av Salamancaerklæringen (Unesco, 1994). Erklæringen presiserte at alle barn har rett til utdanning og at alle barn er ulike og har egne karakteristiske trekk, evner, interesser og læringsbehov. Det poengteres videre at utdanningssystemet skal tilpasses disse individuelle ulikhetene. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å «fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012, s. 17). Dette innebærer at arbeid må gjøres forebyggende, slik at vansker og barrierer ikke oppstår, og får mulighet til å utvikle seg. Det skal også avhjelpe og redusere både vansker og barrierer som allerede er tilstede i personens liv.

Når det kommer til å ivareta elever med særskilt sårbarhet har skolen et skjerpet ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Særskilt sårbarhet kan være knyttet til «elevens religion, seksuelle orientering, kjønnsuttrykk, funksjonsevne, at eleven har atferdsvansker eller sosio-emosjonelle vansker eller forhold ved elevens familie og hjemmesituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 76). Særskilt sårbare elever har en ekstra risiko for å utsettes for krenkelser, som mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Tidligere krenkelser en elev har vært utsatt for, kan også føre til en slik sårbarhet. I skolen er barn som får spesialundervisning i en risikosone for å oppleve en utrygg skolehverdag (Barneombudet, 2017). I skolesammenheng er mobbing det fenomenet som er mest kjent. Elevundersøkelsen fra høsten 2019 at 6 % av elevene oppgir at de blir mobbet (Wendelborg, 2020). Dette kan

innebære mobbing av andre medelever, digital mobbing eller mobbing av voksne på skolen. Slik sett er skolen en viktig arena i arbeidet mot mobbing, da det er her barna skal utvikle sin kompetanse til å kunne omgås hverandre på en god måte (Kvarme, 2017).

Historisk sett ble mobbing satt i system av Heinemann (1973), som bidro med beskrivelser av fenomenet i svenske skolegårder. Siden den gang har fenomenet mobbing fått økt oppmerksomhet og blitt definert på ulike måter gjennom årene. Roland (1983, s. 12) hadde følgende definisjon på mobbing: «Mobbing er langvarig vold, psykisk og/eller fysisk, rettet mot et offer og utført av enkeltpersoner eller grupper». Senere presenterte Olweus (1992, s. 17) sin definisjon som vektlegger tidsperspektivet: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» Lund, Helgeland og Kovac (2017, s. 6) kom i 2017 med en videre utfyllende definisjon, som fremhever hvordan mobbing kan hindre barns tilhørighet: «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». For barn som er sosialt sårbare av ulike grunner, er det å høre til ekstra viktig (Veland & Hamm, 2015). I skolen er det derfor viktig at lærerne retter en særlig oppmerksomhet mot disse elevene. I forebyggingen av sosiale og psykologiske vansker er skolen en sentral arena (Arnesen & Sørli, 2010). Dette er på grunn av at skolene har god tilgang til både elevene og deres foreldre.

1.1 Tidligere forskning

Forskning gjennomført av Lee og Song (2012) viser at det er en klar sammenheng mellom skolemiljøet og muligheten til å forebygge mobbing. De fremhevet også at involvering fra foreldre og foresatte bidro til forbedring av skolemiljøet. Wang, Berry og Swearer (2013) fant i sin forskning at et positivt skolemiljø er nødvendig for å kunne forebygge mobbing effektivt. Dette innebærer at lærerne vet hva som bidrar til et godt skolemiljø og at det benyttes konkrete kartleggingsmetoder for å vurdere hvordan skolens miljø er. Positive relasjoner mellom elevene og lærerne, og holdninger som viser at atferd slik som mobbing ikke tolereres, ses på som to nøkkelfaktorer for å oppnå et godt skolemiljø. En litteraturovergang gjennomført av Thapa, Cohen, Guffey og Higgins-D'alessandro (2013) viser at et positivt skolemiljø har betydning for barns utvikling. Det er risikoforebyggende og helsefremmende, og det øker elevenes akademiske prestasjoner.

Espelage og Swearer (2010) tar utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske modell, og resultatene viser at modellen er viktig i forståelsen av mobbing. Dette er fordi skolen er en sentral del av elevers sosialøkologiske system, da de tilbringer store deler av tiden sin her. Lignende resultater ble presentert av forskning gjennomført av Lee (2011) som viste at alle de økologiske systemene, sammen med elevers individuelle egenskaper hadde betydelig påvirkning på atferd som mobbing, enten direkte eller indirekte. Ertesvåg og Roland (2015) fremhever i sin forskning at forebygging og redusering av mobbing må gjøres langsiktig og systematisk, og involvere elevene, skolens ansatte og foresatte.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Slik lovgiver har tenkt, er lovens funksjon å beskytte elever i skolen mot sosialt ubehag som mobbing (Roland, 2020). Etter endringen av kapittel 9A i Opplæringsloven i 2017, har det vært stort fokus på arbeidet med skolemiljø i den norske skolen. Djupedalsutvalget problematiserte i NOU 2015:5 at skoler og skoleeiere jobbet for lite systematisk og målrettet når det kom til det forebyggende arbeidet med skolemiljø. I denne sammenheng satte de søkelyset på det systemrettede arbeidet, og viktigheten av langsiktige tiltak. Formålet med denne studien er å få økt kunnskap og innsikt i hvordan skoler arbeider systematisk i hverdagen for å gjøre skolemiljøet trygt og godt for elevene etter Opplæringsloven §9A-3, og på hvilken måte dette arbeidet kan bidra til å forebygge mobbing. Et godt skolemiljø er viktig for alle elever, men særlig viktig for de særskilt sårbare elevene, slik som beskrevet ovenfor. I lys av dette var det ønskelig å undersøke følgende problemstilling

Hvordan jobber rektorer i grunnskolen systematisk med skolemiljø, og på hvilken måte kan det bidra til å forebygge mobbing for særskilt sårbare elever?

Skolemiljø avgrenses i denne sammenheng til det psykososiale miljøet. Ifølge loven kan krenkelser innebære mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og det er ingen uttømmende liste. Mobbing er det begrepet som brukes mest i skolesammenheng, og dermed også valgt som avgrensning av krenkelses begrepet i §9A-3. På bakgrunn av ordlyden i §9A-3, og falt valget på systematisk arbeid og ikke systemisk. I forarbeidet til §9A-4 benyttes begrepet «Særskilt sårbarhet» (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017), og på bakgrunn av dette benyttes samme ordlyd i studiens problemstilling. Studiens omfang medfører at hovedfokuset kun legges på §9A-3, og ikke hele kapittel 9A i Opplæringsloven.

2. Teoretisk tilnærming

Følgende teorikapittel tar for seg relevante tema for å belyse det teoretiske grunnlaget for studien. Først vil skolemiljø og faktorer som påvirker dette presenteres. Videre rettes fokuset mot skoleledelsen, hvor rektor spiller en sentral rolle. Hvordan skolens systematiske arbeid kan gjøres og hva teorien presenterer som viktig i dette arbeidet, fremheves i kapittelet om «Systematisk arbeid i skolen». I videreføringen av det systematiske arbeidet i skolen, presenteres forståelsen av mobbing i et systemperspektiv. Dette er aktuelt for å få frem relevansen det systematiske arbeidet kan ha for forebygging. Videre utdypes samarbeidet mellom skole og hjem, og viktigheten av dette i arbeidet med skolemiljø. Til slutt rettes fokuset mot de særskilt sårbare elevene i skolen, og hvordan arbeidet med forebygging av mobbing kan gjøres.

2.1 Skolemiljø

Opplæringslova (1998) §9A-2 sier at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Paragrafen har ambisiøse mål, som retter fokus mot et helhetlig syn på barnets liv i skolen (Thoresen, 2019). Skolemiljø består av det fysiske og psykososiale miljøet (NOU 2015:5). Det fysiske miljøet deles i inne- og utemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2001-2002). Innemiljøet kan omfatte faktorer som temperatur, lys og akustikk for å nevne noen. Utemiljøet beskrives eksempelvis med lokalisering, hvordan utearealet og lekeapparatene er utformet. Skolens psykososiale miljø omhandler de mellom-menneskelige forholdene på skolen (NOU 2015:5). Det omfatter det sosiale miljøet, og både elevenes og lærernes opplevelser av dette. Miljøet påvirkes av skolens grunnleggende verdier, holdninger og normer. Det forklares i NOU 2015:5 at skolemiljø er et komplekst samspill mellom skole, individ, grupper, familie og samfunn. Alle disse elementene inneholder påvirkningsfaktorer, både indre og ytre, som kan påvirke et skolemiljø (NOU 2015:5).

Skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring for elevene (Svele, 2018), og et trygt og godt miljø er en forutsetning for læring (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2019). Bergkastet et al. (2019) beskriver at et skolemiljø betegnes som trygt og godt når alle aktørene føler seg inkludert i fellesskapet og er trygge. Videre påpekes det at å være inkludert i fellesskapet handler om opplevelsen av å bidra i det læringsfellesskapet som er, og å være en likeverdig deltaker. For at et fellesskap skal være trygt avhenger det av at ulikheter verdsettes og anerkjennes (Bergkastet et al., 2019). I et slikt miljø vil hver enkelt ha mulighet til å utvikle

seg til den beste utgaven av seg selv, både faglig, sosialt, kognitiv og emosjonelt innenfor skolens rammer. Skolen regnes som en viktig sosialiseringsarena for barn (Bergkastet et al., 2019). Ved skolestart blir barn en del av en sosial gruppe, men inkludering i denne gruppen går ikke automatisk. Her har lærerne og skolen et stort ansvar når de først møter en klasse (Bergkastet et al., 2019).

En forutsetning for å oppnå et godt skolemiljø, er at læreren vet hvordan elevene har det både hjemme og på skolen (Dalland & Knutsen, 2020). For å få informasjon om elevenes situasjon er kartlegging av det sosiale miljøet i klassen og på skolen er viktig (NOU 2015:5). I skolen må faglig og sosial læring ses i sammenheng (NOU 2015:5). De både utfyller og er avhengig av hverandre, da god opplæring bidrar til å skape trygge psykososiale skolemiljøer, som inneholder inkludering og tilhørighet. Utviklingen av et positivt skolemiljø har stor på-virkning for skolens arbeid med forebygging av mobbing og fremheving av positiv akademisk prestasjon (Orpinas & Horne, 2006).

2.2 Skoleledelsen

Skolen skal være en lærende organisasjon, som langsiktig og systematisk jobber for å sikre et miljø på skolen som fremmer læring, helse og trivsel (Bergkastet et al., 2019). Det presiseres i lovteksten til §9A-3 at rektor har ansvaret for at dette arbeidet blir gjort (Opplæringslova, 1998). Å lete etter forbedringsområder, som kan bidra til at praksisen på skolen er god og hjelper elevene på best mulig måte i læringen deres, er det jobben som skoleleder handler om (Bergkastet et al., 2019). Ledelsen skal sikre at lærerne og andre medarbeidere på ulike nivåer utvikler nødvendig kompetanse (Filstad, 2017). De skal også tilrettelegge for at skolens lærere utvikler elevene til nyttige borgere i samfunnet, gjennom sin klasseromsledelse (Filstad, 2017). Et sentralt virkemiddel for å styrke kvaliteten i skolen er ledelse (Helstad, 2015). I skolen har rektor ansvar for det samlede læringsarbeidet for skolen. Når det gjelder støtte av lærere og utvikling av tillit blant de ansatte, ses rektor på som en viktig aktør (Helstad, 2015). For at ledere kan ha innflytelse og påvirkning, er tillit avgjørende (Spurkeland, 2012).

Utviklingen av inkluderende opplæring og en skole for alle, har ført til økt mangfold og større forskjeller i sammensetningen av elever (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Dette fører til at behovet for tilpasning øker for å kunne møte mangfoldet på best mulig måte. For å utvikle en tilpasset opplæring, er skolekultur sentralt. Skolekulturen er den faktoren som har størst betydning for det psykososiale miljøet på skolen og forekomsten av mobbing og

krenkelser (NOU 2015:5). I alle skoler finnes en skolekultur, og dette defineres av Higgins-D'alessandro og Sadh (1998) som et sett systemer av normer, verdier og meninger som deles av de som tilhører skolen. Skolekulturen både regulerer, styrer og begrenser arbeidsforholdene i skolen som organisasjon, og påvirker elever, lærere og skoleledere (Jahnsen, 2013). I utviklingen av kultur kan lederen ses på som en viktig person (Higgins-D'alessandro & Sadh, 1998). Skolekultur skilles fra skolemiljø, ved at skolemiljø inneholder omgivelser, miljø og sosiale systemer (Støen & Midthassel, 2015). Måten lederen møter utfordringer både eksterne og interne, fanges opp og tolkes av de ansatte, som kan føre til innforståtte meninger (Oterkiil, 2015). Skolekultur kommer av organisasjonens tidligere erfaringer med problemløsning både internt og eksternt. Kulturen påvirker hvordan lærernes praksis utøves, og deres forståelse av rollen som lærer og deltaker i et kollegium (Oterkiil, 2015).

Skolekulturen har ulike funksjoner i skolemiljøet (Lægdene, 2000). Den bidrar med standarder og modeller for atferd, samtidig som den velger ut løsninger når utfordringer opptrer. I skolen som organisasjon vil kulturen styrke fellesskapet mellom de ansatte, og fremme kommunikasjon, samarbeid og forståelse for hverandre. Verdiene i en skolekultur gir medlemmene identitet (Lægdene, 2000). Det er skoleleders ansvar å fremme en skolekultur hvor alle elever møtes med tillit og respekt (NOU 2015:5). Gjennom rollemodellering, trening og veiledning kan lederen påvirke kulturen i en organisasjon (Lægdene, 2000). Lederens reaksjoner på kritiske hendelser i organisasjonen sier noe om lederens egne holdninger og verdier. Slike situasjoner kan vise om lederen innehar løsningsevne på det aktuelle problemet, eller om problemet unnvikes og overlates til andre. Ved å innta en lederrolle lederen selv tror på, vil det være lettere å påvirke de ansatte rundt seg. Her vil det være viktig at lederen praktiserer sine holdninger og verdier i handling (Lægdene, 2000). Skolekulturen kan også påvirke foreldresamarbeidet (Nordahl, 2007a). De holdningene, innstillingene og prioriteringene som er på skolen, vil kunne påvirke samarbeidet den enkelte lærer har med hjemmet. Skoleleder har igjen en viktig rolle, ved at lederens uttalelser om foreldrene vil kunne påvirke resten av ansattgruppen. Dersom disse holdningene og uttalelsene er positive, vil det kunne påvirke skolekulturen i positiv retning (Nordahl, 2007a).

Innst. 302 L (Kirke, utdannings og forskningskomiteen, 2016-2017, s 4) beskriver følgende: «Trygge og kompetente voksne er de beste til å forhindre mobbing gjennom å skape gode miljøer for læring og trivsel for alle». I Opplæringslova (1998) §9A-4 andre ledd, presiseres det at rektor skal varsles dersom noen som arbeider på skolen får mistanke eller kjennskap til

at skolemiljøet ikke er trygt og godt for en elev. Ansvar for oppfølging av henvendelsene kan av rektor delegeres til andre ansatte på skolen, men rektor har likevel ansvaret for at saken følges opp slik den skal (Stette, 2019). Skolens rektor er viktig, men vil kun klare å oppnå suksess i sin ledelse gjennom samarbeid med andre (Hallinger, 2011). Skolens ledelse påvirkes av både kultur, arbeidsprosesser og ansatte i skolen. Leithwood, Harris og Hopkins (2008) presenterer faktorer som påvirkes av et godt lederskap. En av faktorene er at skolens leder har en klar påvirkning på skolens organisering og elevlæring, men at denne påvirkningen gjerne skjer gjennom lærerne som et mellomledd. Videre sies det at skoleledere påvirker læring og undervisning på en indirekte måte gjennom deres påvirkning på de ansattes motivasjon, forpliktelse og arbeidsforhold.

2.3 Systematisk arbeid i skolen

Systemperspektivet og systemrettet arbeid innebærer et langsiktig perspektiv, som vil bidra til at en jobber forebyggende og ikke bare løser aktuelle saker (Fandrem & Roland, 2013). Dette kan bidra til at når neste sak oppstår, har man etablert strukturer som er forebyggende. Arbeidet med skoleutvikling må gjøres systematisk og kontinuerlig gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet (Bergkastet et al., 2019). Skolens systematiske arbeid med skolemiljø skal omfatte det fysiske og psykososiale miljøet på skolen, og forebyggende tiltak kan igangsettes på skole-, klasse- eller gruppenivå (Kunnskapsdepartementet, 2001-2002). Det oppfordres til aktiv deltakelse fra elevene selv i dette arbeidet, da de innehar viktig kompetanse på deres skolemiljø. Et effektivt systematisk arbeid krever også deltagelse av skolens personal og foreldre/foresatte. Dersom skolen skal oppnå og lykkes i dette arbeidet, er de avhengig av å ha satt seg konkrete mål basert på lovens krav (Kunnskapsdepartementet, 2001-2002). Arbeidet må evalueres og revideres jevnlig, slik at det blir dynamisk.

En del av skolens systematiske arbeid vil være å inneha gode løsninger for varsling av et utrygt skolemiljø for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Dette innebærer rutiner for å sikre at varsling skjer, hvordan det skal gjøres og på hvilken måte informasjonen som kommer frem systematiseres og ivaretas. Tydelige avklaringer og formidling til den enkelte ansatte om forventninger til rollen og oppgavene deres, er en del av dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Systematisk arbeid gjennom observasjon av hvordan elevene har det, vil bidra til at utfordringer i skolemiljøet kan oppdages tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

For å kunne avverge langvarige vansker og redusere mulige skader, er tidlig innsats sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). For foreldre til barn med spesielle behov er det ekstra viktig å oppleve at barnet ivaretas i utdanningssystemet. Ved at skolen har et godt system for tidlig utredning, oppfølging, samarbeid mellom instanser og trinnene i løpet av skolegangen, kan bidra til trygghet for foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Det presiseres videre i Prop. 57 L at tiltak som settes inn som en del av skolens systematiske arbeid skal baseres på faglige vurderinger. Dette forutsetter at skolens ansatte har kompetansen som er nødvendig for å igangsette tiltak. I denne sammenheng er kompetanse om regelverket, skolemiljø og arbeid mot mobbing og andre krenkelser sentralt.

Systemforståelsen på atferdsproblematikk bidrar til forståelse av hva det er og hvordan atferden kan møtes (Nordahl, 2007b). I et slikt arbeid er det viktig å endre strukturene og mønstrene i de sosiale systemene som eksisterer i elevens liv. Dette vil bidra til å forebygge problematferd, samtidig som det fremmer læring. Dersom omgivelsene rundt barnet med atferdsproblematikk endres, vil også interaksjonen endres, som igjen påvirker atferden. Da alle skolemiljøer er ulike, er det viktig at hver enkelt skole identifiserer hva som kjennetegner det enkelte miljøet, og analyserer dette (Nordahl, 2007b). På skolen vil god klasseledelse virke forebyggende i seg selv (Roland, 2014). Kvaliteten på klasseledelsen og den sosiale strukturen i klassen har betydning for mobbing. For å oppnå et trygt og godt skolemiljø er det viktig at det systematiske arbeidet preges av planmessig og metodisk arbeid og oppfølging av aktiviteter (NOU 2015:5). Dette må gjøres sammen med evaluering, oppdatering og prioriteringer på det allerede eksisterende arbeidet.

2.3.1 Systemperspektiv på mobbing

Alle skolemiljøer er ulike (Nordahl, 2007b). Ved å betrakte skolemiljøet som et sosialt system innebærer det at våre handlinger og atferd til enhver tid, tilpasses de omgivelsene vi befinner oss i. I de fellesskapene vi deltar i kan vi ha en direkte og en indirekte påvirkning. Gjennom å forstå atferd og handling systemisk, innebærer det at det foregår en interaksjon mellom individet selv og omgivelsene (Nordahl, 2007b). Mobbing foregår ikke isolert sett, men som et resultat av de komplekse relasjonene mellom individet selv, jevnaldrende, familie, skolen, samfunnet rundt og kultur (Espelage & Swearer, 2004). Individuelle faktorer vil påvirke hvilken rolle individet har i mobbingen. På bakgrunn av dette vil det i arbeidet med forebygging, avdekking og stopping av mobbing være viktig å vite hvordan ulike aktører kan ha

ulike roller i en slik situasjon (Espelage & Swearer, 2004). Mobbing må forstås som et komplekst samspill, som påvirker både de som mobber, og de som utsettes for det (Pepler, 2006). For å stoppe negative handlinger, er vi avhengig av kunnskap om dette samspillet og mekanismene som kan oppstå i interaksjonene, og hvorfor de oppstår. Arbeidet med mobbing er komplisert, da noen barn skifter mellom rollene som mobber og mobbeoffer (Kvarme, 2017). I arbeidet med forebygging av mobbing må oppmerksomheten rettes mot flere enn de som er direkte involvert i mobbingen (Støen, Fandrem & Roland, 2018).

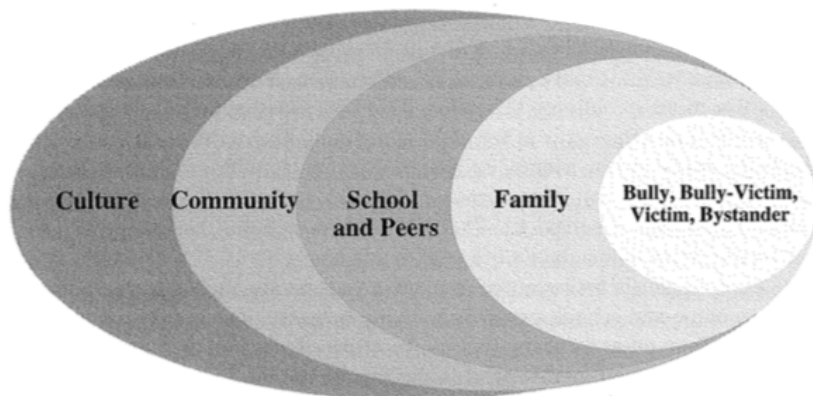
Alle elever som mobbes har det vanskelig, uavhengig av hvor langvarig mobbingen er (NOU 2015:5). Skadevirkningene elever som blir mobbet får, vil for mange følge dem lenge og ofte gjennom hele livet (Olweus, 2010). Konsekvenser av mobbing kan være redusert fysisk helse, redusert selvfølelse, lavere prestasjonsnivå og skolevegring. Videre nevnes angst, depresjon og posttraumatisk stress. Internaliserende problematikk som angst og depresjon kan være atferd en tillegger seg som en konsekvens av mobbing, men som også blir en atferd som er forsterkende for å bli mer mobbet (Idsøe & Idsøe, 2011). I skolen krever forebygging og reduisering av mobbing langsiktige og systematiske tiltak (Ertesvåg & Roland, 2015). I forskning gjennomført av Espelage og Swearer (2010) presiseres det at det er viktig å forstå mobbing i et sosialøkologisk perspektiv. Dette perspektivet er sentralt fordi voksne har stor påvirkning på barn. Dette gjelder både voksne i hjemmet, på skolen, eller i samfunnet generelt (Espelage & Swearer, 2010). For barn er skolen en stor del av deres sosialøkologiske system.

2.3.2 Bronfenbrennes sosialøkologiske modell

Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske teori beskriver barns oppvekst i et samfunn som er i forandring. For risikoutsatte barn, bidrar teorien med en referanseramme for innsats som er både forebyggende og problemløsende (Klefbeck & Ogden, 2003). Bronfenbrenner (1979) poengterer at alle individer er en del av ulike systemer som alle er forbundet med hverandre. Individet er i sentrum og beveger seg utover i systemene for å inkludere de systemene som påvirker individet. Bronfenbrenner deler systemene inn i mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Systemene illustreres med en modell formet som en sirkel, hvor det innerste nivået er mikrosystemet og makrosystemet vises som sirkelen ytterste nivå (Kvello, 2013). Bronfenbrenner (1979) beskriver miljøene som følgende: *Mikrosystemet* beskrives som et miljø hvor individet er regelmessig tilstede, slik som skole og hjem. Det er her individets direkte relasjoner foregår. *Mesosystemet* handler om interaksjoner med flere av miljøene, og hvor individet selv er en aktiv deltaker. Dette kan eksemplifiseres med

interaksjoner mellom skole og hjem. *Eksosystemet* består av miljøer som ikke involverer individet direkte, men det som skjer i eksosystemet kan likevel påvirke individet. Modellens siste nivå er makrosystemet. I *makrosystemet* finnes mer generelle miljøer som legger føringer i samfunnet. Eksempler kan være politiske og økonomiske føringer. Kvello (2013) forklarer at forståelsen et samfunn har av barn og oppvekst, ligger i makrosystemet. I senere tid presenterte også Bronfenbrenner (2005) kronosystemet. Krososystemet illustreres som en tidsakse på den sosialøkologiske modellen, og viser at tiden har en påvirkning på individet. Store hendelser eller opplevelser i individets liv kan påvirke utviklingen i et eller flere av systemene. I skolesammenheng vises dette systemet gjennom at det fremmes et krav om mestring av utviklingsoppgaver og et felles verdimønster på mikronivå, gjennom lover, planer og regelverk på makronivå (Bø, 2012).

For å vise sammenhengen Bronfenbrenners (1979) modell kan ha med mobbing, kan følgende modell fra Espelage og Swearer (2004) benyttes.



Figur 1. A social-ecological framework of bullying among youth. Fra “Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention” Av D.L Espelage og S.M Swearer, 2004, s.3. Copyright 2004, Routledge.

Her illustreres en tilsvarende modell til Bronfenbrenner (1979) sin sosialøkologiske modell, men med mobbing som konkret eksempel. Modellen illustrerer det komplekse samspillet med de ulike miljøene i et individs liv i situasjoner med mobbing (Espelage & Swearer, 2004). Modellen forklares ved at det finnes ulike roller individet kan ha, som mobber, offer eller tilskuer. Videre kan familiens syn på mobbeatferd påvirke hvordan individet selv opptrer i en aktuell situasjon. Espelage og Swearer (2004) beskriver hvordan skolemiljøet og medelever påvirker den aktuelle situasjonen, støttes det, eller støttes det ikke. Støtter samfunnet opp rundt en slik type atferd, eller bidrar samfunnet til å sette en stopper for det. Og til slutt,

hvordan er kulturen for normer og verdier i samfunnet når det gjelder mobbing. Dette er alle faktorer som kan påvirke individet som står i en situasjon som omhandler mobbing, uavhengig av rollen individet selv spiller, om det er offer eller mobber.

2.4 Skole-hjem samarbeid

Samarbeid med foreldre og foresatte handler om delt ansvar og rolle mellom skole og hjem (Drugli & Nordahl, 2016). Forholdet preges av gjensidighet og likeverdighet. Samarbeid mellom skole og hjem fokuserer på hvordan et samarbeidsforhold som er både konstruktivt og gjensidig kan etableres mellom partene (Drugli & Nordahl, 2016). Et skolemiljø som er trygt og godt, avhenger av at skole og hjem drar i samme retning (Bergkastet et al., 2019). Hvilket behov foreldre og foresatte har for støtte, bistand og samarbeid varierer. Skolens mål er viktig å dele med dem (Quaglia, 2017). Visjonene og engasjementet rektoren viser kan vekke en dypere kommunikasjon med foreldre og foresatte. De skal få mulighet til å dele egne tanker om hvordan deres barn kan oppnå sitt potensial på best mulig måte. To viktige områder i samarbeidet mellom skole og hjem er relasjonsansvar og tiltaksansvar (Bergkastet et al., 2019). Det er skolen som har ansvaret ovenfor elever og foreldre/foresatte når det kommer til relasjon. Skolen skal starte samarbeidet, og dersom samarbeidet har vært utfordrende er det skolens ansvar å gjenopprette tilliten de har til skolen. At skolen har et tiltaksansvar innebærer at dersom det skal iverksettes tiltak, er skolen ansvarlig for at tiltakene er ivaretagende og bidrar til å nå målet (Bergkastet et al., 2019).

Skole-hjem samarbeid kommer til uttrykk i §1-1 i Opplæringsloven. I Forskrift til Opplæringsloven (1998) §20-3 presiseres det at skolen skal holde kontakt med foreldre/foresatte gjennom hele året (Kunnskapsdepartementet, 2006). I et slik samarbeid er skolen den profesjonelle parten, og har dermed ansvar for å sikre at samarbeidet med hjemmet er bra. Et samarbeid som fungerer godt, påvirker læringen og den sosiale utviklingen til elevene på en positiv måte (Mosand & Moen, 2017). At samarbeidet får en god start i begynnelsen av skolegangen eller skoleåret, kan bidra til å sikre at det blir et godt samarbeid videre (Mosand & Moen, 2017). I skolen utgjør foreldre og foresatte en viktig ressurs (Dalland & Knutsen, 2020). Et godt samarbeid mellom skole-hjem, kan bidra til at utfordringer og problemer lettere kan løses på en god måte. Ved å ha en god relasjon til hjemmet, og godt samarbeid i bunn, vil det være lettere å ta opp utfordrende saker (Dalland & Knutsen, 2020). Det er viktig å bruke god tid på å bygge gode relasjoner, da dette samarbeidet

er grunnleggende for å skape et skolemiljø som er trygt for elevene (Dalland & Knutsen, 2020). Hvordan den enkelte lærer arbeider med dette samarbeidet påvirkes av skolekulturen, og hvilke rammer denne setter (Drugli & Nordahl, 2016).

For foreldre og foresatte med barn med særskilte behov er foreldrerollen mer krevende, og de er avhengig av god kontakt med skolen. Elevens behov settes i sentrum, og hovedoppgaven til foreldrene/foresatte og skolen er å hjelpe barna til å kunne mestre livet, basert på forutsetningene de har (Samnøy, 2015). Forventningene hjemmet har til samarbeidsforholdet mellom skole og hjem kan preges av deres tidligere erfaringer med skolen fra egen skolegang eller tidligere samarbeid (Westergård, 2018). I arbeidet med barn med særskilte behov er det viktig at skolen og særlig lærerne tilegner seg kunnskap om barnets utfordringer. Dette er for å kunne se barnets situasjon i sammenheng både når det gjelder hjem og skole (Westergård, 2018). I arbeidet rundt elever som blir mobbet kreves det også et tett samarbeid mellom disse partene (Dalen & Tangen, 2012).

2.5 De særskilt sårbare elevene

Noen barn er mer utsatte for sårbarhet og problemutvikling enn andre (Arnesen & Sørli, 2010). Dersom barnet eksponeres for flere risikofaktorer, både av biologisk og sosial art, øker også sjansen for et negativt utviklingsforløp. Elevers særskilte sårbarhet kan være knyttet til religion, kjønnsuttrykk, seksuell orientering, funksjonsevne, atferdsvansker eller sosio-emosjonelle utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). En særskilt sårbarhet kan også komme av elevenes familie og hjemmesituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017), og utfordrende livssituasjoner og relasjoner kan føre til slik sårbarhet i korte eller lengre perioder i livet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I hvilken grad barnets atferd bryter med normer, regler og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, er det atferdsvansker handler om (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dersom atferden hemmer barnets utvikling og vekst, og er til betydelig plage eller krenkelse for andre, skal en være oppmerksomme og reagere på denne atferden. Sosiale og emosjonelle vansker defineres av Haugen (2008, s. 28) som «(..)uhensiktsmessig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner». Atferden er uhensiktsmessig både for miljøet barnet tilhører, og for barnet selv.

For elever med særskilt sårbarhet har skolen et skjerpet ansvar for å ivareta dem på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Skolens holdninger til disse elevene er av stor

betydning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forståelse og tolkning av elevenes særskilte sårbarhet, påvirker videre handlinger og tiltak rundt eleven. Sårbarhetsfaktorer kan deles inn i det individuelle, familie, jevnaldrende og miljøet. På det individuelle nivået knyttes diagnoser, temperament og sykdom inn. I familien kan det handle om omsorgssvikt, rus eller psykisk sykdom (Utdanningsdirektoratet, 2019) og samlivsbrudd (Ogden, 2015) som eksempler. Vennskap og mobbing faller inn under jevnaldrende, og miljøet kan omhandle økonomi, kriminalitet og mangel på sosialt nettverk.

For at skolen skal kunne hjelpe de særskilt sårbare elevene på best mulig måte, er de avhengig av kunnskap om disse sårbarhetsfaktorene. Skolens ansatte må være bevisst på at elevene viser sin mistriivsel, frustrasjon og utrygghet på ulike måter og gjennom ulike uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Aggressiv eller passiv, utadvendt og innadvent, avisende eller grenseløs og isolerende atferd, kan være uttrykksformer som kan indikere at eleven opplever et skolemiljø som ikke er trygt og godt. Atferden kan variere etter hvilken kontekst elevene er i, og hvem som er rundt dem (Utdanningsdirektoratet, 2019). God sosial kompetanse, god tilknytning til foreldre, gode prestasjoner i skolen og et positivt skolemiljø preget av tilhørighet og prososiale medelever, kan være forebyggende for problematferd (Ogden, 2015). Systemperspektivet i individsaker omhandler å se på betydningen av konteksten når et barn har det vanskelig (Fandrem & Roland, 2013). Det innebærer å få en best mulig forståelse av vanskene barnet har.

Elever med spesielle behov er ekstra sårbare for mobbing (Walker, Calvin og Ramsey, 1995 i Rose, Monda-Amaya og Espelage, 2011). I følge Rose et al. (2011) er de som er i spesialklasser eller egne skoler mer utsatt for å bli ofre for mobbing, enn de som er integrert i nærskolen. De poengterer videre at mange mobbeprogram i skolen ikke er tilpasset elever med spesielle behov. Barn med spesielle behov kan også mobbe andre (Carter & Spencer, 2006). Noen trekk som forekommer hos denne gruppen er lav selvtillit, lave sosiale ferdigheter og dårligere språk. Dette kan bidra til å øke muligheten for at disse elevene også mobber andre.

Mange elever i dagens skole har ikke et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og trenger spesialundervisning (Barneombudet, 2017). Elevenes egne erfaringer med spesialundervisning presenteres i fagrapport «Uten mål og mening?» fra Barneombudet (2017). Samtlige av elevene rapporterer om et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre

elever, og at de har en skolehverdag preget av utrygghet. De opplyser at de utsettes for krenkelser, mobbing og utestengning både fra medelever og voksne. De opplever at de har få eller ingen venner. Elever som viser en utfordrende atferd i klassens læringsmiljø, har en opplevelse av det slås hardere ned på deres atferd i alle situasjoner på skolen. De rapporterer også at de opplever manglende trivsel og utrygghet, og at dette ofte knyttes til deres funksjonsnedsettelse. Mange av elevene ekskluderes fra fellesskapet grunnet sosiale utfordringer, og har vansker med å holde på venner. Rapporten påpeker også at elever som får spesialundervisning, er mer utsatt for mobbing og trives dårligere på skolen enn andre elever.

2.5.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å fremme egne ønsker og behov på en effektiv og sosial akseptabel måte, samtidig som en innfrir krav fra miljøet rundt (Glavin & Lindbäck, 2014). Utvikling av sosial kompetanse skjer først og fremst ved at barna lærer av hverandre. Dette skjer gjennom observasjon av andres kompetanse, turtaking og samarbeid (Glavin & Lindbäck, 2014). I læreplanverkets overordnede del presiseres det at elevene skal utvikle sin sosiale læring gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen generelt (Utdanningsdirektoratet, 2017). NOU 2015:5 forklarer sammenhengen med at økt vekt på sosial og emosjonell kompetanse i skolen, kan bidra til et bedre psykososialt skolemiljø, og dermed også forebygge krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering på lengre sikt. Sosial kompetanse påvirker et barns evne til å tilpasse seg og få venner, samtidig som det dekker barnets egne sosiale behov (Ogden, 2015). Dagens skole stiller krav til både faglig og sosial kompetanse (Frønes, 2018). Betydningen av sosial kompetanse i forståelsen av problemer i skolesammenheng, er ofte undervurdert.

Grunnleggende sosiale ferdigheter læres gjennom vennskap, og drivkraften bak den sosiale atferden er behovet for å bli godtatt av jevnaldrende og å ha venner (Ogden, 2015). Læringsfokuset i skolen legges i hovedsak på de kognitive og intellektuelle læringsmålene elevene har. I skolen læres sosial kompetanse mer usystematisk og indirekte. Dette fører til at læringen avhenger av den enkelte elevs motivasjon og forutsetninger, og lærerens interesse og kompetanse for å inkludere det i undervisningen (Ogden, 2015). For barn med spesielle behov kan det være utfordrende å vurdere det sosiale utbyttet elevene har av denne opplæringen (Glavin & Lindbäck, 2014). Da kan det være nødvendig å ha en sosial læreplan. Elevene kan være i behov av en mer direkte instruksjon av sosiale ferdigheter og en mer tydelig

modellering. De kan også ha behov for en mer planmessig og strukturert innlæring av de sosiale ferdighetene (Glavin & Lindbäck, 2014).

For å skape en inkluderende skole er jobben med å styrke den sosiale kompetansen til elevene en nøkkelfaktor (Ogden, 2015). Når det gjelder elever med spesielle behov, er den sosiale ferdighetsopplæringen en av de viktigste forutsetningene for at de skal bli inkludert i ordinære klasser og bli akseptert. Sosial læring i skolen bidrar også til at elevene får større muligheter til å oppnå gode relasjoner til medelever og venner. Det er viktig at elevene ser nytteverdien i det, og at de motiveres til å ta det i bruk (Ogden, 2015). Barn som får spesialundervisning, kan ofte fungere dårligere sosialt, sammenlignet med sine jevnaldrende. Sosial kompetanse kan over tid påvirke problematferd, og et forebyggende tiltak kan være kompetansestyrking (Ogden, 2015). Det er en klar sammenheng mellom lav skolefaglig og sosial kompetanse, og omfattende problematferd (Arnesen & Sørli, 2010)

2.5.2 Forebygging av mobbing

Spesialpedagogikkens overordnede mål vektlegger blant annet forebyggende arbeid. Dette er slik at vansker og barrierer i barnets liv ikke oppstår, og får mulighet til å utvikle seg (Tangen, 2012). Skolens er en viktig arena når det kommer til forebygging (Befring, 2012). Det forebyggende arbeidet krever en systematisk innsats i forhold til barnas risikofaktorer. For sårbare barn er standarden på skolemiljøet viktig for å forebygge mulige risikosituasjoner, samtidig som det kan bidra til å kompensere for sårbarheten barna allerede har (Midthassel et al., 2011). Tidlig identifisering av elever som viser vansker, og kartlegging av risikofaktorer, er viktig forebyggende arbeid i skolen (Arnesen & Sørli, 2010). Kartlegging som kan benyttes i skolen kan være observasjon, sosiogram og elevmøter (NOU 2015:5). Barnas ressurser og beskyttende faktorer hos dem selv, i skolen og i omgivelsene rundt, må også vektlegges (Arnesen & Sørli, 2010). En tidlig kartlegging vil kunne bidra til mer effektive og målrettede tiltak. De mest effektive tiltakene mot problematferd er de som er primærforebyggende, skoleomfattende og systematiske. Dette innebærer at tiltakene involverer alle ansatte og alle elever (Arnesen & Sørli, 2010).

Når problematferd skal kartlegges er det viktig å forstå hvorfor atferden forekommer (Ogden, 2015). Elever som oppleves utfordrende i skolen, har kanskje en vanskelig livssituasjon de forsøker å mestre, og som kan forårsake negative reaksjoner hos barnet. Kontekstuelle analyser av hva som skjer rundt eleven når problematferden forekommer kan gi nyttig

informasjon om eventuelle miljøforhold som påvirker situasjonen (Ogden, 2015). Dette kan handle om når atferden forekommer, hvem de er sammen med når det skjer, og hvor elevene befinner seg. På grunn av at skolen når ut til alle barn og familier, regnes skolen som en god arena for forebygging av risiko- og problematferd og helseproblemer (Ogden, 2015).

Forskning gjennomført av Roland og Galloway (2002) viste at den sosiale strukturen i klassen hadde klar påvirkning på mobbeatferd. Resultatene viste en sterk relasjon mellom lærernes klasseledelse, den sosiale strukturen i klassen, og mobbing.

Orpinas og Horne (2006) forklarer at det er viktig at skolen har verdier som skal fremme et trygt og godt skolemiljø og har tiltak for å forebygge mobbing. De poengterer at for å kunne arbeide forebyggende mot mobbing, er skolen avhengig av å vite om problemet, dermed er det viktig at skolen er bevisst på egne styrker og svakheter som eksisterer i skolemiljøet. Regler og føringer når det gjelder mobbing er nødvendig for å kunne forebygge det. De presiserer at elevene trenger å kjenne at lærerne bryr seg om dem, og at de har en tilhørighet til skolen. Her blir klasseledelse sentralt. De beskriver at lærerne spiller en nøkkelrolle når det kommer til skolemiljøet, og de står stadig i utfordrende situasjoner. Lærerstøtte vil påvirke hvordan lærerne møter disse situasjonene, og fører til at de kan få økt kompetanse til å møte utfordrende situasjoner på en god måte (Orpinas & Horne, 2006).

«Det viktigste skolen trenger for å forebygge mobbing og vansker i elevmiljøet, er kunnskap» (Mosand & Moen, 2017, s. 22). Kunnskap om hva som bidrar til at elever føler seg trygge på skolen, og kunnskap om hva som kan være opprettholdende faktorer ved problematferd (Mosand & Moen, 2017). Ansatte i skolen skal ha kunnskap om hva de skal se etter når det gjelder mobbing. Kunnskap om regelverket og Opplæringsloven kap. 9A er nødvendig for å vite hvilke plikter skolen har når det varsles om mobbing. Mobbing kan gi skadevirkninger, og regnes som den største risikofaktoren for utvikling av psykisk sykdom (Mosand & Moen, 2017). For å forebygge på best mulig måte må arbeidet starte tidlig. Det må starte i barneskolen, og jobbes med i klassetrinnene videre (Helgeland & Lund, 2018). Intervensjoner som ikke går på tvers av de ulike systemene individet beveger seg i, er ikke like effektive som de som gjør det (Kerns og Prinz i Espelage og Swearer, 2004).

3. Forskningsmetodisk tilnærming

Formålet med studien bidrar til å bestemme hvilken tilnærming som er mest passende for å besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte (Creswell & Poth, 2018). I studien søker jeg å gi innsikt i hvordan rektorer i grunnskolen arbeider systematisk med skolemiljø, og hvordan dette arbeidet kan bidra til å forebygge mobbing for særskilt sårbare elever. I følgende kapittel vil det gjøres rede for valg av metode, og valgene som ble tatt i løpet av forskningsprosessen.

3.1 Valg av metode

Skilbrei (2019) påpeker at avklaring av forskerens egen vitenskapsteoretiske tilnærming og posisjon er viktig, både for forskeren selv og for leseren. Den kvalitative forsknings-tradisjonen har røtter i det sosial konstruktivistiske verdenssynet (Lincoln, Lynham & Guba, 2011), hvor individer ønsker å forstå verdenen de lever i (Creswell & Poth, 2018). Creswell og Poth (2018) beskriver at målet er å øke forståelsen ved å tolke de subjektive oppfattelsene til individer. Videre forklares det at mening skapes gjennom våre interaksjoner med om-givelsene rundt. Når forskningen ønsker å utforske et fenomen med en forståelse som er kompleks og detaljert benyttes kvalitativ metode.

Den fenomenologiske tilnærmingen beskriver individers levde opplevelser om et fenomen (Creswell & Poth, 2018). Målet er å beskrive essensen av hva informantene har opplevd, og hvilke erfaringer de har med fenomenet (Creswell & Poth, 2018). Fenomenologien har fokus på åpenhet ovenfor informantens opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ønskelig å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, basert på deres subjektive opplevelse med et fenomen (Thagaard, 2013). I denne studien benyttes en kvalitativ fenomenologisk metodisk tilnærming med det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Metoden vil bidra til å kunne gå i dybden på hvordan de enkelte rektorene opplever det systematiske arbeidet med skolemiljø, og hvordan dette kan bidra til å forebygge mobbing for de særskilt sårbare elevene.

3.2 Kvalitativt intervju

Hensikten med det kvalitative intervjuet er nyanserte beskrivelser av deltakerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Deskriptive beskrivelser gir størst innsikt i fenomenet det forskes på. I følge Jacobsen (2015) legges det svært få begrensninger på hva informanten kan si i det kvalitative forskningsintervjuet. Videre poengteres at et intervju styrkes ved fysisk

tilstedeværelse av både forsker og informant, da det lettere kan etableres tillit mellom partene, og det vil kunne bidra til en god flyt i samtalen. Forskeren kan observere under intervjuet, noe som kan bidra til nyttig tilleggsinformasjon (Jacobsen, 2015). Slik som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, kreves det en teoretisk avklaring av temaet og forskningsspørsmål i forkant av et kvalitativt intervju. Det poengteres at formålet skal være klart, og forskeren skal ha kunnskap om det aktuelle temaet og kunnskap om metoden som passer formålet best. Kvalitativt intervju preges av dybde for å få frem informantenes perspektiver på fenomenet, og synes derfor å være den beste metoden å benytte for å besvare studiens problemstilling. Det har vært viktig å stille faglig forberedt til intervjuene, både når det kommer til lovverket, regelverk, retningslinjer og teoretiske perspektiver på skolemiljø og mobbing som fenomen.

3.2.1 Forberedelsesprosessen

Forskningsprosessen består av ulike stadier hvor et av de første handler om planlegging og forberedelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Tema for studien ble avklart høsten 2019. En konkret avgrensning av fokus ble en kontinuerlig prosess frem til forespørsler til aktuelle informanter ble sendt ut. Forskningsprosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i januar. Dette var for å sikre at informantenes personvern blir ivaretatt under studien. Godkjenning fra NSD forelå kort tid etter innsending av søknad. I forkant av søknaden til NSD, ble informasjonsskriv og samtykkeskjema utarbeidet for å gi utfyllende informasjon om studien. Når godkjenningen forelå kunne arbeidet med å sende ut forespørsler til aktuelle informanter starte. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble vedlagt hver forespørsel som ble sendt ut per epost. På denne måten fikk de aktuelle informantene utfyllende informasjon om studien og hva en deltagelse ville innebære for dem.

3.2.2 Utvalg

Jacobsen (2015) beskriver at utvalget i kvalitativ forskning er formålsstyrt. Antall informanter som er nødvendig for å besvare problemstillingen, styres av informasjonen man får, og hvor mye som må til for å dekke det forskeren trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få en mest mulig utfyllende beskrivelse av det systematiske arbeidet med skolemiljø, var det ønskelig å prate med rektorer på grunnskoler. Skolens rektor har det overordnede ansvaret for at skolens arbeid gjennomføres i tråd med blant annet kap.9A i Opplæringsloven. Studiens utvalgskriterier var at informantene skulle være i nåværende stillinger som rektorer på en grunnskole. I utvalget var det ikke behov for å konkretisere utvalgskriteriene mer, da alle

rektorer i grunnskolen skal arbeide med det samme når det kommer til Opplæringsloven Kap. 9A. Henvendelse til aktuelle informanter ble sendt ut per epost, med en kort beskrivelse av tematikk og utforming, sammen med utfyllende informasjonsskriv og samtykkeskjema. Med varierende grad av respons på henvendelser, sa en rektor sa seg tidlig villig til å delta. Under møtet med han, tilbydde han seg å spørre en bekjent som arbeider som rektor i en annen kommune om han kunne tenke seg å delta, noe han kunne. Den tredje informanten fikk forespørsel via en medstudent og hennes bekjente, og takket også ja til å delta.

Det var ønskelig med ytterligere en informant, og det ble dermed sendt ut en siste henvendelse på epost. Etter kort tid kom det positiv tilbakemelding fra to, og resultatet ble fem informanter til sammen. Denne metoden for innhenting av informanter kalles for snøballrekruttering, som innebærer at det tas kontakt med personer som har kvalifikasjoner som er aktuelle og relevante for problemstillingen (Thagaard, 2013). Videre gir dette inngang til andre aktuelle informanter med samme kvalifikasjoner basert på deres anbefalinger. En utfordring med metoden er at utvalget kan ende opp med å være innenfor samme miljø. I denne studien ble ikke dette tilfellet, da utvalget skulle bestå av rektorer, og dermed ulike skoler. Grunnet tilstanden i samfunnet grunnet Covid-19 viruset, viste det seg at det skulle bli vanskelig å gjennomføre de to siste intervjuene til avtalt tid. En av informantene hadde ikke anledning til å delta grunnet samfunnssituasjonen. Intervjuet med den siste informanten lot seg gjennomføre. Informantene har mellom 12-20 års lang erfaringsom rektorer. En av dem har også jobbet mange år som skoleleder, før han gikk inn i rollen som rektor. På nåværende arbeidsplass har informantene jobbet fra 3 til 10 år som rektorer. To av dem startet i sin nåværende jobb i 2017, men har lang erfaring i stilling som rektor fra tidligere arbeidsplasser. To av informantene jobber i samme kommune, de tre resterende er tilsatt i ulike kommuner.

3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at intervjuet ofte tar utgangspunkt i åpne spørsmål i bestemte temaer. Situasjonen preges av et mellommenneskelig samspill, der forskeren og deltakeren påvirker hverandre. Forskeren skal være bevisst på etiske hensyn, og mulige krenkelser av de personlige grensene til deltakeren som kan forekomme (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju kan struktureres i ulik grad på forhånd (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Et semistrukturert intervju innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2015), at intervjuguiden har oppsatte temaer og forslag til spørsmål på forhånd. Aktiv lytting gjennom intervjuet kreves for å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette vil bidra til at forskeren lettere

kan ta tak i viktige momenter som tas opp i løpet av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble forberedt på forhånd, og den var delt inn i fire ulike hovedtemaer: «Kapittel 9A - skolemiljø», «Systematisk arbeid», «Elever med særskilt sårbarhet» og «Samarbeid». Temaene ble vurdert som relevante for problemstillingen, basert på teori og forskning.

3.2.4 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i en tidsperiode på syv uker, grunnet utfordringene med rekruttering av informanter, og samfunnssituasjonen på dette tidspunktet. Alle intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene. Informantene hadde satt av en time til gjennomføringen, og det ble gjennomført stort sett uten forstyrrelser. Det ble under alle intervjuene tatt lydopptak ved hjelp av diktafon. Informantene hadde fått informasjon om dette på forhånd, via informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Informantene viste stor interesse og engasjement for temaet, og bidro til god innsikt i hvordan skolen arbeidet systematisk med skolemiljø, og hvordan dette kunne bidra til å forebygge mobbing, og da særlig for de særskilt sårbare barna. Noen av intervjuene overskred den oppsatte tidsbruken som var estimert på forhånd. Det kan tenkes at det kunne vært unngått med en mindre omfattende intervjuguide. På den andre siden bidro dette til å gi gode og utfyllende intervjuer. Det var ønskelig å la informantene prate mest mulig fritt, men det var anledning til å følge opp interessante og relevante temaer underveis. Arbeidet med skolemiljø og Kap. 9A inneholder mange aspekter, slik at det var viktig å holde fokuset på det systematiske arbeidet med skolemiljø og dets forebyggende funksjon. Det kunne tidvis noe utfordrende å holde informantene konkret på dette temaet hele tiden. Dette skyldes antageligvis at teamet er stort og mye av arbeidet inngår i hverandre, og dermed blir vanskelig å skille. Avslutningsvis fikk informantene spørsmål om det var noe de ønsket å tilføye. Samtlige av informantene kom da med en oppsummering som fremhevet hva de så på som de viktigste punktene når det kom til arbeid med skolemiljø og forebygging av mobbing i skolen.

3.2.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

I den fenomenologiske analysen er målet å se på innholdet i datamaterialet, og være fortolkende og ønske å finne en dypere mening i de erfaringene informantene har (Johannessen et al., 2016). Første steg i arbeidet med datamaterialet var transkribering. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at transkribering av intervjuet innebærer å føre ned samtalen

mellom forskeren og informanten skriftlig. Ved å gjøre dette blir samtalen strukturert, gir bedre oversikt over datamaterialet og egner seg bedre for analyse. Intervjuene ble transkribert fortløpende ettersom de ble gjennomført. På grunn av den lange tidsperioden intervjuene strakk seg over, førte dette til at perioden med transkribering ble tilsvarende lang. Transkriberingen bidro til en god gjennomgang av intervjuene i etterkant, og til innspill som kunne være nyttig å tilføye i de kommende intervjuene.

Analyseprosessen var inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) sine fem trinn for intervjuanalyse. Første trinn består av å lese gjennom alle intervjuene. Dette bidrar til en helhetsfølelse av det datamaterialet man har. Grunnet den lange intervjuperioden, var det nyttig å lese alle intervjuene i forkant av analysen. Det bidro til et skjerpet fokus på hva en ønsker å se etter i analysen. Andre og tredje trinn handler om å bestemme «meningsenheter», slik informanten uttrykker dem og uttrykke disse så klart og tydelig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvert intervju ble gjennomlest, samtidig som viktige temaer ble markert. Videre fortsatte arbeidet i Nvivo, hvor intervjutekstene ble lagt inn, gjennomgått og kodet. Å knytte nøkkelord til et tekstavsnitt for å lettere kunne identifisere det, er hva koding handler om (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene var ikke forhåndsbestemt, men ble opprettet fortløpende etter hvilke temaer som ble tatt opp. Dette resulterte i et høyt antall koder når arbeidet var gjennomført. Noen av kodene var inspirert fra tidligere presentert teori, og andre ble opprettet basert på datamaterialet. Videre ble arbeidet å samle de ulike kodene til kategorier. Nvivo viste seg å være et nyttig verktøy for å skape god oversikt. I trinn fire ble disse kategoriene sett opp mot studiens problemstilling, hvor noen ble fremhevet og noen falt bort. De overordnede kategoriene som resultatet av dette arbeidet gav var «Elevenes skolemiljø», «Rektors rolle i arbeidet med skolemiljø», «Systematisk arbeid med skolemiljø», «Samarbeid mellom skole og hjem» og «Særskilt sårbare elever». Flere av kategoriene har tilhørende underkategorier, avhengig av hvor stort temaet er. Siste trinn i analyseprosessen var å fremstille resultatene sammen med aktuell og relevant teori, slik det gjøres i kapittel 4. «Resultater og drøfting». I presentasjonen av resultater og diskusjon benevnes rektorene med tall (Rektor 1, 2, 3 og 4).

Analyseprosessen bidrar til å komme frem til resultater (Nilssen, 2012). Tolkingsprosessen bidrar til å skape mening i disse resultatene. I tolkning av tekster er hermeneutikken sentral (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyse- og tolkningsprosessene utvikler seg parallelt ved at en pendler frem og tilbake mellom delene og helheten gjennom forskningsprosessen (Gadamer,

1989). Arbeidet har vært sirkulært ved at problemstillingen blitt endret og konkretisert underveis i prosessen. Formålet med den hermeneutiske fortolkningen er oppnå en forståelse av en teksts betydning. Resultatene settes nå inn i relasjon til teori og annen forskning, og gjør dermed resultatene forståelige og viser hvorfor de er viktige (Nilssen, 2012). Arbeidet i Nvivo tydeliggjorde tolkningsprosessen. Prosessen gikk kontinuerlig frem og tilbake for å identifisere og opprette kategorier som var i tråd med informantenes uttalelser. Samtidig som fokuset rettes mot problemstillingen, og hva studien søker å finne svar på. I tolkning av tekst er forforståelsen sentral og Johannessen et al. (2016) poengterer at forforståelse omfatter meninger og holdninger som er forutinntatte, som vi tar med oss i vårt møte med verden rundt og dermed kan påvirke hvilken mening vi kommer frem til i teksten. Gadamer (1989) forklarer at forforståelsen kan føre til at forskeren havner på villspor, ved at man ikke finner det som var tenkt i forhold til egen forforståelse. Forventningene mine i forkant av intervjuene, var at informantene ville bidra med utfyllende og beskrivende erfaringer fra praksisfeltet. Utover det hadde jeg lite grunnlag for å vite hvordan rektorer jobber og er delaktig i det systematiske arbeidet. Dette bidro til at min forforståelse ikke preget intervjusituasjon i stor grad.

3.3 Studiens kvalitet

Validitet og reliabilitet er begreper som omhandler forskningens troverdighet og gyldighet (Thagaard, 2013). Validitet beskriver hvorvidt forskningens resultater kartlegger det som var hensikten å kartlegge, og hvorvidt generalisering er mulig (Østerrud, 1998). Reliabilitet handler om resultatene i forskningen kan bli gjentatt eller reprodusert av en annen forsker. Østerrud (1998) diskuterer relevansen begrepene har i kvalitativ forskning, da dette er begreper og metodekrav som har vært forbehold den positivistiske forskningstradisjon. Da den konstruktivistiske tilnærmingen har fokus på å fortolke mening for å gi forståelse, vil oppgaven om å styrke studiens kvalitet omhandle å belyse forskningsprosessen som har blitt gjennomført (Østerrud, 1998). Forskningsprosessen beskrives gjennom presentert metodekapittel, og videre vil det fokuseres på mulige faktorer i prosessen som kan ha påvirkning på studiens validitet og reliabilitet.

3.3.1 Validitet

Hovedinstrumentet i kvalitativ forskning, er forskeren selv (Befring, 2015). Dataene i denne studien ble samlet inn over en lang tidsperiode på til sammen syv uker. Jacobsen (2015) poengterer at nettopp dette kan påvirke gyldigheten til dataene, grunnet at forskeren underveis

i prosessen tilegner seg mer kunnskap om temaet, eller fenomenet det forskes på. Dette kan føre til at fokuset blir klarere på hva forskerne skal lete etter lengre ut i prosessen, og medføre at forskeren blir mindre oppmerksom på nye aspekter rundt temaet som tas opp. På grunn av at intervjuene i studien strakk seg over en lang tidsperiode, bidro det til et fokus på å holde seg til intervjuguiden. Dette var for å sikre at informantene i hovedsak fikk de samme spørsmålene. Det kan tenkes at fokuset i studien ble klarere i løpet av de syv ukene, og dermed kan ha preget hva som ble vektlagt i intervjusituasjonen. På den andre siden kan dette ha bidratt til verdifull informasjon som ellers ikke hadde kommet frem, dersom intervjuene ble gjennomført med korte tidsintervaller.

Jacobsen (2015) poengterer at i en intervjusituasjon vil informasjon som kommer uoppfordret fra informanten inneholde en større gyldighet, da informasjonen ikke styres av direkte spørsmål fra forskeren. I intervjusituasjonene var min rolle å være en aktiv lytter. Informantene hadde mye kunnskaper og erfaringer om teamet, og kom med utfyllende svar på samtlige temaer som ble tatt opp. De fikk i stor grad prate uoppfordret, med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden. Dette medførte at det av og til var nødvendig å styre samtalen tilbake til den aktuelle tematikken som var av nytte i henhold til problemstillingen. I følge Befring (2015) kan studiens validitet også påvirkes og reduseres av forskerens forventninger eller forutinntatte oppfatninger som forstyrrer forskerens persepsjon. Dette beskrives under Kapittel 3.2.5 «Bearbeiding og analyse av datamaterialet».

3.3.2 Reliabilitet

Kriteriet for reliabilitet er vanligvis at studien kan gjentas, og gi like resultater (Postholm, 2010). Ved bruk av et kvalitativt intervju vil det ikke være mulig å gjenta en identisk undersøkelse, da informanten ikke vil ha mulighet til å repetere nøyaktig det samme som ble sagt den første gangen. I kvalitativ forskning erstattes ofte reliabilitet med pålitelighet (Østerrud, 1998). Studiens pålitelighet kan argumenteres for ved at valg i forskningsprosessen og beskrivelser av hvordan dataene er blitt til redegjøres (Thagaard, 2013). Dette gjøres gjennom hele studiens metodekapittel, hvor alle valg og refleksjoner rundt valgene beskrives.

Reliabiliteten i denne studien styrkes av at intervjuene ble nøyaktig registrert ved hjelp av lydopptak. Dette bidrar, i følge Jacobsen (2015), til å gi en grundig og korrekt gjengivelse av intervjusamtalen. Jacobsen (2015) poengterer videre at i intervjusituasjoner påvirkes informanten av forskeren. Han beskriver at dersom intervjuet gjennomføres i omgivelser hvor

informanten er kjent, vil det være en fordel da det er en naturlig kontekst for informanten. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, som kan bidra til at informanten føler seg trygg i omgivelsene. Tre av intervjuene foregikk uten forstyrrelser, som bidrar til at en klarer å holde fokus i den tiden intervjuet foregår. Et av intervjuene ble forstyrret av en telefonsamtale som informanten måtte besvare. Opptaket ble da satt på pause, og startet igjen når informanten var klar. Informantene hadde satt av god tid til gjennomføringen. Snøballmetoden som ble benyttet i rekrutteringen av informanter kan på en side svekke reliabiliteten ved at valget av videre potensielle informanter gjøres av informantene som allerede har blitt intervjuet, og ikke av forskeren selv. På den andre siden kan dette også påvirkes basert på hvem som fikk forespørsel i utgangspunktet, og dermed blir bindeleddet til videre informanter. Dersom dette er en informant som viser god innsikt og kunnskap om temaet, kan det tenkes at informanten videre vil anbefale noen de tenker kan ha nyttige bidrag til studien. I denne studien var utvalgskriteriene få i utgangspunktet, og det er dermed trolig at dette ikke har hatt stor påvirkning for studien i sin helhet.

3.3.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning handler overførbarhet om tolkningen som gjøres i et prosjekt, kan overføres i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). En kvalitativ studie kan på den måten bidra til økt forståelse hvor sosiale fenomener er i fokus. Det er forskeren selv som argumenter for om studien kan ha relevans i en større sammenheng. Utvalget er sentralt i hvorvidt overførbarhet er mulig, og argumentasjon må knyttes til trekk ved utvalget som er benyttet (Thagaard, 2013). Dersom studien leses av en person med kjennskap til fenomenet, kan personen kjenne seg igjen i beskrivelsene og tolkningene som gjøres (Thagaard, 2013) og dermed gi en generell verdi (Befring, 2015). Dette kan bidra til at leseren får en dypere mening til egne erfaringer og kunnskap (Thagaard, 2013). Det kan tenkes at denne studien kan bidra til en større forståelse av hva enkelte rektorer legger i systematisk arbeid med skolemiljø, og hvordan de jobber med det. Rektorenes tanker og refleksjoner rundt arbeidet kan være noe andre rektorer kjenner seg igjen i, og dermed være nyttig i deres arbeid med skolemiljø. I spesialpedagogisk sammenheng er studien av relevans da fokuset rettes mot de særskilt sårbare elevene, og dermed bidra til refleksjoner rundt det forebyggende arbeidet med mobbing rundt dem.

3.4 Etiske betraktninger

Etiske dilemmaer kan komme gjennom hele forskningsprosessen (Creswell & Poth, 2018), og forskeren skal gjennom planleggingen og utformingen av studien ta hensyn til mulige etiske dilemmaer som kan oppstå. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utvikler forskningsetiske retningslinjer for gitte fagområder, og skal bidra til god forskningsetisk praksis, og gi råd og veiledning til dilemmaer som kan oppstå. I kvalitativ forskning er etiske aspekter rundt menneskers personvern svært sentralt.

Forskningen skal sikre både selvbestemmelse og frihet, og verne om personlig integritet. Forskeren har ansvar for å informere om studiens formål, hvordan resultatene skal brukes og hvilke eventuelle følger som kan oppstå for en informant. Det skal være tilstrekkelig informasjon, slik at informanten kan ta et velinformert valg om å delta i studien. Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv med utfyllende informasjon, sammen med samtykkeskjema ved første henvendelse på epost. Det gav informantene mulighet til å sette seg inn i studiens formål, og vite hva en deltagelse ville innebære for dem. NESH poengterer at samtykke fra informanten må innhentes, og det skal være uttrykkelig, informert og fritt, og burde være dokumenterbart. Det skal presiseres at informanten når som helst kan trekke seg fra studien uten noen form for konsekvenser. Informantene signerte sam-tykkeskjema ved gjennomføringen av intervjuet. Her ble det forklart hvordan materialet skulle oppbevares, hvor lenge det ble oppbevart og deres rett til å trekke seg dersom de måtte ønske det. Opplysninger og datamateriale skal oppbevares og lagres på en forsvarlig måte, og slettes når studien er over og det ikke lengre er behov for å oppbevare informasjonen (NESH, 2016).

Mellom forskeren og deltakeren er det et asymmetrisk maktforhold, og forskeren skal være bevisst på hvordan denne ubalansen kan påvirke intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har kontroll på temaer som tas opp, og hvilke spørsmål som stilles. I forkant av intervjuene ble informantene opplyst om tematikk og hovedtemaer for intervjuet. Dersom informantene hadde fått intervjuguiden på forhånd, kunne det ført til at svarene ble påvirket av det informanten antok var ønskelige svar. Intervjuene ble gjennomført i trygge omgivelser for informantene som kan bidra til at maktforholdet ikke ble så utpreget. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er forskeren som skal tolke og rapportere det informanten har sagt og ment i intervjuet. Det er viktig at informanten har en opplevelse av at dataene vil bli behandlet og gjengitt korrekt. I forkant av intervjuet ble det presisert at intensjonen med studien var å få frem rektorenes erfaringer, og ikke å finne feil eller se på mangler. Det kan tenkes at dette bidro til å avklare mine forventninger til intervjuet, og dermed også trygge informantene.

4. Resultater og diskusjon

I følgende kapittel presenteres resultater fra analysen med utgangspunkt i fem temabaserte kategorier. Hver kategori presenteres med aktuelle resultater fra intervjuene som deretter diskuteres i lys av relevant teori. Noen av kategoriene har tilhørende delkategorier. Første tema omhandler «Elevenes skolemiljø», som ser på hva som kjennetegner et godt skolemiljø, og hvordan rektorer får innsikt i dette i skolehverdagen. Deretter presenteres «Rektors rolle i arbeidet med skolemiljø» hvor viktigheten av rektors rolle beskrives. «Systematisk arbeid med skolemiljø» har hovedvekt på hvordan skolen arbeider systematisk med skolemiljø i hverdagen. Videre rettes fokuset mot «Samarbeid mellom skole og hjem», og på hvilken måte samarbeidet har inn-virkning på skolens arbeid med skolemiljø og forebygging av mobbing. Til slutt presenteres «Særskilt sårbare elever», her rettes blikket mot hvordan kartlegging av disse elevene foregår, og hvordan skolen på best mulig måte kan forebygge mobbing ovenfor denne elevgruppen.

4.1 Elevenes skolemiljø

Rektorene ble innledningsvis i intervjuet bedt om å beskrive hva de tenker kjennetegner et godt skolemiljø. Samtlige av rektorene vektla flere av de samme elementene. Trygghet kommer frem som en av de viktigste faktorene, både trygghet til hverandre som elever og trygghet til de voksne. Rektorene presiserer at elevene må bli sett og møtt på en god måte. Tillit til de voksne, opplevelse av utvikling både faglig og sosialt, samarbeidet mellom skole og hjem, vennskap og ytre faktorer som skolelokaler og uteområder fremheves. Rektor 3 beskriver et trygt og godt skolemiljø på følgende måte:

Ja, den tryggheten de har med å kunne stå opp om morgenen og ikke grue seg for å gå på skolen, fordi at miljøet ikke er godt.

Rektorene fikk spørsmål om hvordan de som skolens leder får innsikt i hvordan miljøet på skolen er. En av rektorene fremhevet sin egen synlighet i miljøet som sentral. De daglige opplevelsene og observasjonene de ansatte gjør i klasserommene og friminuttene poengteres som viktig. Samtlige påpeker at informasjonsflyten mellom skolens ansatte og rektor er god, og at det sammen med elevenes stemme er den beste inngangsporten rektorene har for informasjon om skolemiljøet. Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

Vi har mange innganger, (..) for å kjenne etter hvordan det indre liv er på de forskjellige trinnene. Så jeg tror som rektor har jeg en veldig god oversikt, ikke alltid på individ nivå, men på gruppenivå har jeg god innsikt på hvordan det indre liv er, i forhold til elevenes sosiale miljø (Rektor 4).

Sosiallærer trekkes inn som en sentral inngangsport av to av rektorene. Dette gjelder både for skolens ansatte, og for foreldre når det gjelder tilbakemeldinger om skolemiljøet. Rektor 3 beskriver sosiallærerens funksjon med følgende sitat:

(..) det er en veldig fin ventil for både elever og foresatte. (..) det er sånn helt lavterskeltilbud, altså det er jo en del av det forebyggende arbeidet da, med å kunne lette på trykket et sted slik at ikke det blir opplevd mobbing og krenkelser.

Samarbeidet mellom rektor og sosiallærer beskrives som godt og viktig av flere av rektorene.

Thoresen (2019) fremhever det faktum at skolen er en obligatorisk institusjon, og at barn ikke kan velge det bort. Dette fører til at myndighetene, ledelsen på skolen og lærerne har et stort ansvar for hvordan elevene har det på skolen. Basert på rektorenes uttalelser kan det tyde på at de alle har en forholdsvis lik oppfatning av hvordan et godt skolemiljø skal oppleves for elevene. Erfaringen rektorene har med hva som skal til for å bygge et godt skolemiljø samsvarer godt med faktorene Bergkastet et al. (2019) presenterer. Bergkastet et al. (2019) vektlegger også inkludering. Dette nevnes ikke spesifikt av rektorene, men det kan antas at siden vennskap nevnes som en viktig faktor, inngår inkludering i dette. Her er det også viktig å poengtere at denne inkluderingen skjer ikke automatisk ved skolestart (Bergkastet et al., 2019). Dette fører til at skolen som helhet, både rektor og andre ansatte, har et stort ansvar for å bistå de barna som trenger ekstra hjelp med å bli inkludert i skolemiljøet. I spesialpedagogisk sammenheng er det viktig at mangfold og ulikheter verdsettes, slik som Bergkastet et al. (2019) påpeker. Hva som kan påvirke et skolemiljø er preget av et komplekst samspill mellom ulike faktorer (NOU 2015:5). I NOU 2015:5 presenteres disse som samspillet mellom skole, individ, grupper, familie og samfunn. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979) sin modell som viser det komplekse samspillet som er i et individs liv. Basert på rektorenes uttalelser, vektlegges ulike faktorer når det kommer til hva et godt skolemiljø inneholder. De nevner faktorer rundt eleven selv, som å bli sett og møtt, men poengterer også viktigheten av samarbeid med foreldre og de mer ytre faktorene som det fysiske miljøet rundt dem. Dette viser at å bygge et godt skolemiljø for elevene krever mer enn arbeid rundt bare eleven selv, og særlig for de særskilt sårbare elevene.

Dalland og Knutsen (2020) forklarer at for å oppnå et godt skolemiljø, er skolen avhengig av å vite hvordan elevene har det hjemme og på skolen. Dette viser at elevenes opplevelse av skolemiljøet, har en stor sammenheng med hvordan de har det på skolen og hjemme. Her vises sammenhengen mellom elevenes mikrosystem, som skole og hjem, og påvirkningen de kan ha på hverandre. Rektorene påpekte lærerne som deres beste inngangsport til informasjon om skolens miljø, gjennom deres daglige møter med elevene. Orpinas og Horne (2006) nevner at elevene trenger å kjenne at lærerne bryr seg om dem, og at de har en til-hørighet til skolen. Videre sier de at lærerne innehar en nøkkelrolle når det kommer til skolemiljøet. Dette er nettopp fordi de står i de daglige situasjonene med elevene, som sam-svarer godt med hvordan rektorene sier at de er avhengig av god informasjonsflyt med lærerne på skolen, for å få innsikt i skolemiljøet. I den sammenheng kan det tenkes at en rektors rolle i dette arbeidet er å støtte lærerne og være tilgjengelig for dem, som bidrar til at de står bedre rustet i denne daglige kontakten. Dette vil være særlig viktig rundt de særskilt sårbare elevene, da lærerne kan trenge ekstra støtte for å klare å møte dem på en god måte i skolehverdagen. Sosiallærerens funksjon fremheves som sentral. Dette viser at rektorene er klar over at de er avhengig av informasjon fra flere ulike hold, for å kunne få innsikt i det som er et sammensatt bilde av elevenes hverdag. At skolene har noe ulik grad av samarbeid med sosiallærer kan tenkes at påvirkes av størrelsen på skolene de leder. Det kan tenkes at antallet elever kan påvirke hvilken tilnærming det er gjennomførbart for rektorene å ha i hverdagen.

4.1.1 Skolens møtevirksomhet

For å få god innsikt i skolemiljøet tas møtevirksomheten på skolen frem som en god informasjonskilde. Disse organiseres ulikt fra skole til skole. En skole har teammøter en gang per uke, hvor rektoren i etterkant får anonymiserte referat, og kan velge å gå mer inn i de sakene der det ses på som nødvendig. Rektorene nevner også informasjonskilder som trinnledere, fagutviklere, koordineringsteam, helsesykepleier, FAU (foreldrenes arbeidsutvalg), skolens styre og kartleggingsverktøy. Koordineringsteamet en av skolene har består av sosiallærer, helsesykepleier, spesialpedagog, SFO leder og inspektør, hvor også rektoren er delaktig. Teamet funksjon beskrives som følgende:

Der vi har systematiske møter hver tredje uke, der vi går gjennom både individ og klassemiljø. Og da få vi tilbakemeldingene fra trinnene om hvordan situasjonen er. Og så er terskelen mellom læreren og ledelsen veldig kort. Og lærer-foreldre, og foreldre-ledelsen veldig kort (Rektor 4).

Utover dette benyttes ulike kartleggingsmetoder, sammen med elevsamtaler og observasjon på daglig basis for å gi innsikt i skolemiljøet. I forlengelsen av hva som kjenne-tegner et trygt og godt skolemiljø fremhevet en av rektorene elevsynet skolens ansatte har, og viktigheten av å se årsaken til atferden hos eksempelvis utagerende elever.

Trinnledere, fagutviklere, koordineringsteam, sosiallærer og helsesykepleier er ofte stasjonert på skolen, og har gjerne ulike måter å jobbe på som bidrar til å gi et helhetlig bilde på hvordan de opplever at elevene har det på skolen. Skolen har et skjerpet ansvar for i ivareta de særskilt sårbare elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017), og i den sammenheng kan det tenkes at disse ressursene er ekstra viktig. Koordineringstemaet som beskrives av en av rektorene har gjerne et ekstra fokus på de som trenger tilrettelegging og støtte i skolehverdagen. Et slikt team, kan tenkes at bidrar til å opprettholde et fast fokus på å oppdage og vurdere elever som kan trenge ekstra hjelp i skolen, enten om det er faglige eller sosial støtte. Et koordineringsteam som beskrives her vil kunne utveksle informasjon og observasjoner på tvers av sine roller i skolen. En sosiallærer vil kunne ha et større fokus på det sosiale enn hva en helsesykepleier har. Som det nevnes, regner to av skolene sosiallærer som en viktig inngangsport også ovenfor foreldrene. Det kan innebære at sosiallærer får nyttig informasjon gjennom foreldrene, som skolen kanskje ikke har klart å fange opp selv enda. Et slik arbeid vil kunne bidra til et større tverrfaglig arbeid, som kan tenkes at er særlig viktig når det gjelder de særskilt sårbare elevene. Utover dette har de nevnte funksjonene på skolen tett kontakt med eksterne instanser, slik som Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP) og habilitering for barn og unge (HABU). Alle disse er viktige samarbeidspartnere for skolen når det kommer til særskilt sårbare elever, som kanskje kan trenge spesialpedagogisk støtte utover det ordinære opplæringstilbudet.

Foreldresamarbeid er sentralt i arbeidet med skolemiljø. FAU består av foreldrerådet på skolen. De sitter på verdifull informasjon da de ser skolemiljøet mer utenfra. Dette samarbeidet fremheves som særlig viktig i arbeidet med særskilt sårbare elever, og utdypes mer i kapittelet «Samarbeid mellom skole og hjem». I skolesammenheng er det flere sentrale parter som kan ha både direkte og indirekte påvirkning på elevenes skolemiljø. Her vises det komplekse samspillet som poengteres ved Bronfenbrenner (1979) sin modell, gjennom påvirkningen de ulike systemene har på individet. De ansatte på skolen kan plasseres i både elevens ekso-, meso- og mikrosystem, avhengig av deres rolle i skolen. I denne sammenheng kan eksempelvis et koordineringsteam plasseres i elevens eksosystem da deres funksjon i

skolen kan ha en mer indirekte påvirkning på elevenes skolemiljø. Skolens rektor kan plasseres i elevens eksosystem, da en skoleleder vil ha indirekte påvirkning på eleven gjennom kontakt med lærerne og foreldre. Elevenes lærere og andre ansatte som har daglig kontakt med elevene, kan plasseres i elevens mikrosystem, da deres arbeid i hverdagen vil ha en direkte påvirkning. FAU omhandler samarbeidet mellom skole og hjem, som er to av elevens mikrosystem og plasseres dermed i mesosystemet. Det kan tenkes at særskilt sårbare elever vil ha stort utbytte av at de ulike aktørene i elevens system samarbeider for å oppnå et trygt og godt skolemiljø for dem. Bronfenbrenner (1979) legger særlig vekt på samarbeidet mellom skole og hjem. Han forklarer at et barns evne til å lære å lese, er like mye avhengig av samarbeidet skole og hjem har, som av undervisningen som blir gitt. Det kan tenkes at dette kan overføres til et mer generelt nivå, som arbeidet med skolemiljø. Dette innebærer at samarbeid mellom skole-hjem er av betydning for å fremme et trygt og godt skolemiljø.

4.1.2 Begrepsforståelse

Lovteksten i Kapittel 9A bruker begreper som nulltoleranse og krenkelser. Arbeidet med å oppnå en felles begrepsforståelse blant skolens ansatte beskrives av samtlige rektorer som utfordrende. Nulltoleranse oppleves som vanskelig å oppnå. Rektorene forteller at det er ulike synspunkter i ansattgruppen på hva som legges i begrepet krenkelser. To av rektorene forteller at de går flere runder på dette hvert år, og rektor 4 sier at dette gjennomgås ved hver enkelt sak. Forståelsen av krenkelser beskrives på følgende måte:

For det som oppleves som krenkende for en, det behøver ikke å være krenkende for en annen, og det henger jo sammen med mange ting (Rektor 2).

Håndtering av mobbing og krenkelser på skolen, er noe rektor 3 har fokus på ved hver elevundersøkelse. Da stiller de spørsmål om hvordan elevene opplever at de ansatte agerer på slike situasjoner. Tilbakemeldingene de har fått fra elevene er at det ageres ulikt fra de ansatte, som har medført skolens ekstra fokus på dette. Elevens subjektive opplevelse er en faktor som inngår i kapittel 9A. Rektorene problematiserte ulike aspekter med dette. En av rektorene påpeker at det aldri før har vært så mye fokus på følelser i skolen, og det å skulle håndtere en følelse eller opplevelse kan være krevende. Rektor 3 forklarer at det også kan være utfordrende å skulle håndtere en følelse hos en elev, som objektivt sett strider med de andre involvertes følelser. En litt annen side av dette illustreres ved følgende sitat:

Og nå er det jo også elevens opplevelse av situasjonen, det er ikke sånn at en lærer kan si at «nei, du blir ikke mobbet», eller «dette er ingenting, ta deg sammen», og sånn. Det har vi ikke lov til lengre. Hvis en elev eller foresatte sier at en elev blir mobbet, så blir, opplever eleven det og vi må lage aktivitetsplan i forhold til det. Og det synes jeg er veldig fint (Rektor 2).

Rektorene har noe ulik tilnærming til hvordan arbeidet med felles begrepsforståelse har vært gjennomført. Roland (2020) poengterer at det vil være vanskelig å praktisere bruken av begrepene, dersom disse ikke er klare. Videre forklares det at det må være tydelig hvilke negative handlinger det er snakk om, for at skolen skal kunne jobbe med dem. Det er elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn for om skolemiljøet oppleves utrygt for den enkelte. Roland (2020) påpeker også at selv om ikke det observeres negative handlinger mot en elev, kan denne eleven kjenne seg krenket. For at skolene på best mulig måte skal kunne håndtere slike saker, er de avhengige av å ha en felles forståelse av hva krenkelser innebærer. Rektorene beskriver at de opplever noe ulik tilnærming til krenkelsesbegrepet i skolene, og at noen av de ansatte har en holdning som tilsier at «noe må elevene tåle». Det kan tenkes at bakgrunnen for denne tilnærmingen kan handle om ulik yrkesbakgrunn og erfaring. Her vil et aktuelt diskusjonsmoment være balansegangen mellom skolens oppgave i å danne elevene og ruste dem for livet videre, samtidig som de skal beskyttes mot sosialt ubehag slik som (Roland, 2020) beskriver. Mobbing fremheves som en stor del av krenkelsesbegrepet (Roland, 2020). Det kan tenkes elever som er særskilt sårbare, kan være ekstra sårbare når det kommer til eventuelle krenkelser. På bakgrunn av dette vil det være viktig at skolen som helhet er tydelige på hva som tolereres og hva som slås ned på i skolemiljøet. Dette kan tenkes at vil bidra til en større forutsigbarhet for elevene, og en bedre tilnærming til dem for alle skolens ansatte. En annen side av dette er at skolens ansatte skal være bevisst på at særskilt sårbare elever kan opptre krenkende mot andre elever, uten at det er intensjonen, grunnet de individuelle utfordringene disse elevene kan ha. Skolen og de ansatte kan da ha utbytte av at dette har vært diskutert i kollegiet for å vite hvordan en slik situasjon kan håndteres på best mulig måte.

Samtlige av rektorene fremhever at det er positivt at elevene blir sett og hørt på sin opplevelse av en situasjon, men det problematiseres også ved spørsmålet om fokuset er for stort, og at en balansegang er viktig å ha. I denne sammenheng kan skolekultur trekkes inn som et viktig begrep. Skolekultur defineres av Higgins-D'alessandro og Sath (1998) som et sett systemer av normer, verdier og meninger som deles av de som tilhører skolen. Hvordan skolen jobber

for en felles forståelse av håndtering av mobbing, påvirkes av nettopp normer, verdier og holdninger. Dersom en ansatt har en opplevelse av at håndteringen av slike saker var bedre før, kan det påvirke personens holdning til nye måter å jobbe på etter fornyelsen av Kapittel 9A. Det poengteres også av Oterkiil (2015) at skolekulturen preges av skolens tidligere erfaringer med problemløsning, både når det gjelder interne og eksterne aktører. Har skolens personal erfaringer med at tidligere problemløsning har fungert, kan det være vanskelig å se nytten av å skulle endre det. Rektorene sier at det har vært en utfordrende oppgave å jobbe for en felles begrepsforståelse. Dette gjelder særlig når det kommer til holdninger som «noe må de tåle», og fokuset på elevens subjektive opplevelse. Oterkiil (2015) sier at skolens kultur påvirker lærernes praksis, og deres forståelse av rollen som lærer og deltaker i en kollega-gruppe. Rektor 2 fremhever viktigheten med nettopp det at elevens opplevelse kan ikke bagatelliseres, da det er deres opplevelse som skal ligge til grunn. I denne sammenheng blir rektors rolle essensiell. Det kan tenkes at i personalgrupper hvor det er uenighet om hvordan saker skal håndteres, er det desto viktigere at rektoren er inne som en aktiv leder, og setter klare føringer for hvordan det skal gjøres på den enkelte skole.

4.2 Rektors rolle i arbeidet med skolemiljø

Alle rektorene så på sin rolle som essensiell i det systematiske arbeidet med skolemiljø. Rektor 1 poengterer at ansvaret for at det finnes en systematikk i arbeidet, ligger på rektor. Videre presiserer han som rektor har ansvaret for å ivareta de overordnede prinsippene, som kapittel 9A. Ledelse av skolens ansatte poengteres som en viktig oppgave, ifølge rektor 2. Rektors rolle illustreres på følgende måte av rektor 3:

Jeg er først og fremst en pådriver tenker jeg. Altså jeg skal gå foran og vise litt vei, og lage rammer (...).

En av rektorene fremhever viktigheten av å ha klare forventninger til skolens ansatte, slik at de vet hva som forventes av dem i det systematiske arbeidet. Rektor 3 opplyser at de har hatt undervisningsopplegg for personalgruppen med eksterne aktører, og sier at ansvaret for at dette følges opp videre, er rektorens. Viktigheten av å disponere de ansatte på best mulig måte fremheves og illustreres ved følgende uttalelse:

(...) som rektor må jeg vite hvem jeg har og kompetanser jeg har. Hvilke ressurser har jeg? (Rektor 4).

Videre problematiserer rektor 3 fordelingen mellom fag og sosioemosjonelt arbeid i skolen, og endringen av en fordeling fra tidligere 90/10 til nå 50/50. Rektoren er tydelig på at det er hans oppgave å velge den veien skolen skal gå, og sørge for at denne veien er god. I saker som omhandler skolemiljø og Kapittel 9A, opplyser rektorene at de er involvert i varierende grad. To av dem opplyser at de er involvert i alle saker som defineres som skolemiljø saker. Rektor 1 poengterer ansvaret de har rundt disse sakene, som illustreres med følgende utsagn:

(..) jeg er dypt inne og holder i alle trådene egentlig. For det er jo mitt ansvar, alle tiltak som settes inn selv om det er læreren som følger det opp rent praktisk sett, så er det jo skrevet ned at det er rektors ansvar (Rektor 1).

Samtlige av rektorene var opptatt av at de alltid skulle være informert om saker som omhandlet skolemiljø. Når de informeres, påvirkes av sakens alvorlighet.

Opplæringslovens §9A-3 presiserer at skolens rektor har et overordnet ansvar for at arbeidet med skolemiljø gjennomføres. Rektorenes uttalelser indikerer at de er klar over sin rolle i dette arbeidet, og opptatt av at det gjennomføres på en god måte. Dette fremheves også av Bergkastet et al. (2019) som beskriver at skolens ledelse med rektor i front, ses på som en viktig del av arbeidet for å fremme et godt skolemiljø og forebygge mobbing. Avklaring og tydelige forventninger til de ansatte og den enkeltes rolle i skolen, poengteres i Prop. 57 L. Dette medfører at skoleledelsen har et ansvar om å vise skolens ansatte hva som forventes av dem i arbeidet med skolemiljø. Dersom de ansatte vet dette, vil det føre til at arbeidet blir lettere å gjennomføre. Det kan også tenkes at dette kan bidra til en større motivasjon for at arbeidet gjennomføres på en god måte. Samtlige av uttalelsene fra rektorene på deres oppgaver som ledere, samsvarer med hva forskningen til Mehlbye (2004) presenterer som viktige lederegenskaper. Tydelig ledelse som er synlig, gir veiledning og råd, er faktorer som bidrar til effektive skoler (Mehlbye, 2004). Dette vises gjennom rektor 2 sine uttalelser med at ledelse av de ansatte er en stor og viktig oppgave for en rektor. Sitatet fra rektor 3 viser viktigheten av å være en pådriver. Rektoren forstår viktigheten av å gå foran med et godt eksempel, og at det er hans oppgave å sette klare føringer som de ansatte skal følge.

Spurkeland (2012) nevner at tillit er avgjørende for at ledere skal ha innflytelse og påvirkning. I den sammenheng kan det tenkes at en som rektor må legge inn et stort arbeid i å oppnå tillit fra de ansatte. Samtlige av informantene har lang erfaring fra skole, og i jobben som rektorer. Denne erfaringen kan bidra til at de har en god faglig «tyngde» i arbeidet de gjør. En leder

kan opparbeide seg tillit hos de ansatte, gjennom å vise at valgene som tas er gjennomtenkt og valgt med utgangspunkt i en klar intensjon for skolen, slik som det presiseres av rektor 3. Sosial og faglig læring må ses i sammenheng (NOU 2015:5). Et positivt skolemiljø har påvirkning både på forebygging av mobbing og fremheving av akademisk prestasjon (Orpinas & Horne, 2006). Dette underbygger hva rektor 3 påpeker, med at synet på fordelingen av fag og sosioemosjonelt arbeid i skolen må være mer eller mindre likestilt. Det faglige og sosioemosjonelle arbeidet vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Bergkastet et al. (2019) fremhever også at det er lederens ansvar å lete etter forbedringsområder i skolen, for å sikre at skolens praksis er best mulig. Dette medfører at rektorene har en stor jobb med å føre skolen og de ansatte i en positiv utvikling når det kommer til skolemiljøet. Viktigheten av å lede de ansatte i en utvikling som er god, og velge en fremgangsmåte rektoren selv har tro på vil være sentralt. Dersom rektoren selv viser at dette er en god måte å jobbe på, vil dette kunne overføres til de ansatte og deres holdninger til eventuelle endringer. På den andre siden kan det tenkes at dersom det velges et fokus i skolen som de ansatte er uenige i og ikke ser nytten av, eller opplever at de har tid til å prioritere, vil det kunne medføre konflikter innad i personalet. I et slikt arbeid er det viktig at det settes av tid, og prioriteres i fellestiden som skolene har, slik at alle får den samme informasjonen. Dette vil gi muligheten til at kollegiet, kan arbeide med det som et fellesskap. Her vil også tidsperspektivet være en aktuell utfordring.

I denne sammenheng blir skolekultur aktuelt å trekke frem igjen. Oterkiil (2015) fremhever at måten lederen møter utfordringer på, fanges opp av de ansatte på skolen. Det samme gjelder hvilke løsninger som velges for aktuelle utfordringer (Lægdene, 2000). Dette viser at veien rektoren velger å gå, preger skolen som helhet. At rektor 3 fremhever at å velge en god vei når det kommer til arbeid som kan være utfordrende, er viktig. Dette vil bidra til at de ansatte på skolen er lettere å få med på utviklingen. Skolemiljø og elevenes opplevelse av trygghet er i fokus, noe som medfører at det ikke kun kan være fag som står i sentrum i skolehverdagen. Måten rektorene arbeider med denne utviklingen og endringene dette medfører, vil påvirke hvordan de ansatte møter elevene i hverdagen. Dersom rektoren går foran med gode holdninger, vil det ha betydning for hvilke holdninger de ansatte velger å ha. Når det gjelder særskilt sårbare barn vil skoleledelsen og rektors holdninger til disse elevene påvirke arbeidet i skolen. Dette kan omhandle holdninger til elevenes særskilte sårbarhet og holdninger til å bruke tid og ressurser på disse elevene. Hvordan skolen ser på spesialundervisning og verdien

av det, har betydning for hvilken støtte og hjelp disse elevene får. Mange elever med særskilt sårbarhet kan være i behov av spesialpedagogisk hjelp i skolen.

I følge Prop. 57L kan rektor delegere oppgaven med å ta imot varsling og oppfølging av saker til en annen ansatt på skolen. Ansvar for at dette gjøres og håndteres på en forsvarlig måte, ligger fremdeles hos skolens rektor. Rektorene beskrev varierende grad av involvering i saker som omhandler skolemiljø. På den ene siden vil en stor grad av involvering gi rektorene god innsikt i hvordan skolemiljøet på skolen er, og dermed også være i en bedre posisjon til å bidra oppfølging av saker. Det kan derimot diskuteres om dette er den mest hensiktsmessige tidsbruken for en rektor som skolens leder. Ansvar for sakene kan delegeres til andre ansatte, som vil føre til at tidsbruken på sakene blir mindre, og kan dermed benyttes på andre oppgaver. I den sammenheng er det sentralt at ansvaret delegeres til noen som følger det opp på en god måte, slik at det sikrer en god kvalitet i arbeidet med sakene. I saker som involverer særskilt sårbare elever kan det tenkes at rektors grad av involvering blir av større betydning. Skolens ansatte har et ekstra ansvar når det handler om å ivareta disse elevene på en god måte, og det kan da vært viktig og nødvendig med involvering fra flere parter for å oppnå dette.

Bronfenbrenner (1979) sin sosialøkologiske modell kan bidra til å synliggjøre rektorens påvirkning på den enkelte elevs skolemiljø. Skolen og rektor styres av overordnede føringer slik som Kapittel 9A. Her gis det konkrete føringer og tiltak som skolen pålegges å følge. Hvordan rektorene velger å implementere de forventningene og intensjonene som ligger i lovverket påvirker hvordan skolens arbeid blir. Ledelsens og rektorens fokus på skolemiljø, påvirker hvilke holdninger og fokus som føres videre til skolens ansatte. Dersom rektoren legger klare føringer som blir gjeldende for enhver ansatt på skolen, vil dette bidra til en felles forståelse og et felles arbeid mot et ønskelig mål. Rektorene vil ha et særlig ansvar for å følge opp dette arbeidet, og sørge for at det vedlikeholdes og evalueres jevnlig. Gjennom en felles forståelse hos skolens ansatte, vil det prege deres arbeid direkte med elevene både på klassenivå og individnivå. På denne måten vises det at rektors arbeid med Kapittel 9A, vil ha både en direkte og indirekte påvirkning på elevene og deres skolemiljø. I forbindelse med særskilt sårbare elever blir et trygt og godt skolemiljø særlig viktig, og dette arbeidet vil dermed ha stor betydning for denne gruppen elever.

4.3 Systematisk arbeid med skolemiljø

Systematisk arbeid med skolemiljø lovfestes i §9A-3, og det presiseres at skolens rektor har ansvaret for at dette gjennomføres. Rektorene fikk spørsmål om hva systematisk arbeid innebærer. Samtlige av svarene omhandlet at det var viktig med fokus på det i det daglige arbeidet og at det er innarbeidet i skolens rutiner. En av rektorene fremhevet viktigheten med å stille de samme spørsmålene, ha de samme inngangene og forventningene til både ledelse, sosiallærer, spesialpedagog og helsesykepleier som eksempler. Følgende uttalelse illustrerer rektor 3 sin forståelse av systematisk arbeid:

Jobber over tid, være tro mot det vi har sagt vi skal gjøre og holde på det. Og følger opp både resultater og evaluerer, og eventuelt revidere det vi holder på med.

Kompetanseheving fremheves som sentralt i dette arbeidet. En av skolene har hatt undervisning fra eksterne aktører. Rektor 4 beskriver at de har hatt mest fokus på interne ressurser, og benyttet utviklingstiden i skolen på tema som skolemiljø.

Rektorenes oppfatning av hva systematisk arbeid innebærer samsvarer med hva Fandrem og Roland (2013) beskriver, hvor de vektlegger langsiktig perspektiv i systemrettet arbeid. Dette vil bidra til at en jobber forebyggende og ikke bare løser aktuelle saker. Basert på uttalelser fra en av rektorene kan det tenkes at fokus på kontinuitet, gjennom å følge opp med de samme spørsmålene, og forventningene til de involverte, er viktig. Utgangspunktet for sakene vil være likt. Prop 57L poengterer at et effektivt systematisk arbeid innebærer deltakelse fra elevene, skolens ansatte og foresatte. Elevenes stemme i dette arbeidet er viktig, og fremheves av rektorene under kapittel «Elevenes skolemiljø». Elevenes opplevelser og synspunkt kan bidra til verdifull informasjon om hvordan skolen best mulig kan oppnå et trygt og godt skolemiljø. Det kan tenkes at en aktiv deltakelse fra elevene kan bidra til at de føler en større forpliktelse til å jobbe for et godt skolemiljø, og får større eierforhold til tiltakene som settes opp, og dermed også se effekten av arbeidet. Et slik involvering av elevene må tilpasses alder og trinn, men det kan tenkes at dersom elevene involveres i arbeidet fra tidlig alder, kan det medføre et viktig fokus gjennom hele deres skolegang.

For å jobbe systematisk med skolemiljø, er det sentralt at skolens ansatte har nødvendig kompetanse (Filstad, 2017). Dette ansvaret ligger på skoleledelsen. Dersom det systematiske arbeidet skal gjennomføres på en god måte, avhenger det av at de ansatte har god kompetanse om regelverket, skolemiljø og arbeidet med mobbing og andre krenkelser, slik det også

fremheves i Prop 57 L. Det kan tenkes at de ansatte vil ha utbytte av ekstern undervisning, for hjelp til å rette fokuset mot de viktige elementene i det systematiske arbeidet. Men det kan også være utfordrende å gjennomføre, da tidspresset for mange ansatte i skolen er høyt. Videre fokuserer Prop 57 L på systematikk rundt varsling av et utrygt skolemiljø for elevene. Basert på rektorenes uttalelser kan det tyde på at de har noe ulik tilnærming til dette, og at det kan være litt tilfeldig hvem som får varsling om at en elev opplever skolen som utrygg. Slik som nevnt tidligere benyttet to av skolene sosiallærer aktivt. På den ene siden kan det tenkes at det kan være en fordel at de som varslers, om det er foresatte eller eleven selv, kan velge hvem de skal varsle. Varsleren kan da velge å prate med en ansatt som vedkommende føler seg trygg på. På den andre siden kan det tenkes at dersom skolene hadde hatt klare føringer på at det alltid skal tas opp med klassekontakt, eller sosiallærer der det er aktuelt, ville det medføre en god oversikt for vedkommende som tar imot varslingene. Det ville da vært vedkommende sitt ansvar å videreformidle informasjon til de involverte. Men dette kan igjen føre til at noen velger å ikke si i fra, dersom varsleren ikke føler seg fortrolig med vedkommende som skal informeres om saken. For de særskilt sårbare elevene kan systematikken rundt varsling være av særlig betydning. Dette er elever som er utsatt for å oppleve et utrygt skolemiljø, og dermed vil ha enda større behov for en trygghet rundt eventuell varsling.

Skolekultur er et sentralt tema når det kommer til skoleledelsen. NOU 2015:5 beskriver at det er skolelederens ansvar å fremme en skolekultur hvor elevene møtes med respekt og tillit. Skolelederen skal være en god rollemodell, og gjennom det påvirke skolens kultur og hvilke holdninger og verdier som skal fremmes (Lægdene, 2000). Under skoleledelsen beskrev en av rektorene sin rolle som skoleleder som en pådriver, og rektor 4 fremhevet viktigheten med å ha klare forventninger. Disse oppgavene, sammen med å være tro mot det som skal gjøres, slik som rektor 2 beskriver systematisk arbeid, kan bidra til å sette klare føringer på hvordan rektorene ønsker at skolen skal jobbe med skolemiljøet. Det vil være skoleleders rolle å holde seg oppdatert på forskning og presentere viktige satsningsområder i dette arbeidet. Her igjen vil tilliten rektorene har hos de ansatte spille en rolle. Dersom skolelederen går foran med et godt eksempel og viser sine holdninger og verdier ovenfor de ansatte, kan det tenkes at det vil være lettere å innføre konkrete tiltak. Slik som Lægdene (2000) også påpeker, er det viktig at skolelederen selv tror på sin lederrolle.

Leithwood et al. (2008) viser også til de ulike påvirkningene skoleledelsen kan ha, deriblant en klar påvirkning på elevenes læring. Dette skjer gjerne gjennom påvirkningen ledelsen har

på lærerne, og hvordan det kan påvirke lærernes motivasjon, arbeidsforhold og forpliktelser. Med Bronfenbrennes (1979) sosialøkologiske modell kan det tenkes at skoleledelsen kan plasseres i eksosystemet, som indikerer at det som skjer der ikke trenger å være i direkte kontakt med elevene, men likevel ha en påvirkning. I skolesammenheng kan ledelsens og rektorens holdninger og verdier overføres til lærerne, som har en direkte påvirkning på elevene, i deres daglige kontakt i klasserommet. Dersom skoleledelsen legger klare føringer på hvordan de ønsker å arbeide systematisk med skolemiljø, kan det bidra til at lærerne bringer det med seg inn i klasserommet og overfører fokuset på elevene. Dette viser den hierarkiske strukturen i skolen som kan ses i sammenheng med Bronfenbrennes (1979) modell.

4.3.1 Systemperspektivet på mobbing

I det forebyggende arbeidet mot mobbing, fremstår systemperspektivet sentralt. En av rektorene trekker dette særlig frem i arbeidet med særskilt sårbare elever som kan være ekstra utsatt for mobbing. Dette illustreres ved følgende uttalelse:

(..) når vi da får en elevsak, eller en utfordring på en elevgruppe, så er spørsmålet hva tenker vi er årsaken til dette? Hvorfor er det sånn nå at «Jonas» plutselig begynner å utfordre oss atferdsmessig? Hva er det som har skjedd? Hva er.. Det er jo et uttrykk for noe. Og den inngangen der når vi stiller spørsmålene i hver enkelt sak, så greier vi å avdekke ting (Rektor 4).

Rektoren fremhever dette perspektivet som særlig viktig for å fange opp elever som opplever et utrygt skolemiljø.

Mobbing foregår som et resultat av de komplekse relasjonene i et individs liv (Espelage & Swearer, 2004). Det omhandler relasjoner mellom individet selv, jevnaldrende, familien, skolen og samfunnet rundt. Oppmerksomheten må rettes mot flere enn de som er direkte involvert i mobbingen (Støen et al., 2018). Systemperspektivet innebærer å ikke bare se på eleven, men også alt som foregår rundt. I mange situasjoner samsvarer ikke elevens atferd med hvordan eleven faktisk har det. Ved å forstå enhver atferd som et uttrykk rettes fokuset mot mer enn bare eleven, og en forsøker å se koblinger til andre hendelser som påvirker elevens liv. Dette perspektivet kan være relevant både med elever som mobber og blir mobbet. En endret atferd kan være et uttrykk for at eleven opplever skolen som utrygt. Det kan tenkes at systemperspektivet vil bidra til et mer helhetlig syn og forståelse på elevens

situasjon. På den andre siden er det viktig å ikke bare rette fokusere på alt rundt eleven, og ikke eleven selv, slik som også Bronfenbrenner (2005) har kritisert seg selv for. Espelage og Swearer (2010) beskriver at ved å forstå mobbing i et sosialøkologisk perspektiv rettes fokuset mot påvirkningen voksne har på barn. Dette gjelder voksne i alle deler av barnets liv, som i familien, på skolen og generelt i samfunnet. Barn oppholder seg på skolen store deler av sin hverdag. Dette fører til at skolen, og skolens ansatte har stor påvirkning på barnet. I den sammenheng er det viktig at skolens ansatte tar seg tid til å bli kjent med eleven utover det som vises i skolen.

Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske modell kan brukes som en forståelsesramme. For elever som opplever mobbing i skolen vil foreldrenes synspunkter og forståelse av situasjonen påvirke eleven, som også presiseres i Espelage og Swearer (2004) sin modell. Elevens familie er tilstede i elevens mikrosystem, som innebærer at de har en direkte påvirkning på barnet. Dersom foreldrene fremmer en holdning at dette er noe barnet må tåle, vil det ha innvirkning på hvordan barnet selv møter situasjonen det står i. Dette kan gjelde både elever som mobber, og som blir mobbet. Videre har også medelever og miljøet på skolen en påvirkning. Medelever kan være i elevens mikro- og mesosystem. De kan ha en direkte påvirkning på eleven, eller en mer distansert og indirekte påvirkning. Her fremstår skolekulturen som sentral. Dersom skolen fremmer en kultur og et skolemiljø som slår ned på mobbing, har gode kunnskaper om det og tydelig viser at det ikke tolereres, vil det påvirke hvordan situasjonen håndteres. Skolens leder vil være en viktig pådriver i dette arbeidet, og har indirekte påvirkning i de enkelte mobbesakene på skolen gjennom føringene som legges for miljøet.

Systemperspektivet på mobbing kan være særlig sentralt for de særskilt sårbare elevene. Elever som er sårbare er ekstra utsatt for å oppleve mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017), og kan også mobbe andre (Carter & Spencer, 2006). I den sammenheng kan det være viktig å ha et fokus som retter blikket utover eleven og situasjonen som oppstår. Dersom skolen klarer å identifisere sårbarhetsfaktorer hos elevene, vil de lettere kunne være i forkant og forebygge en negativ atferd. I følge Prop 57L kan særskilt sårbarhet være knyttet til religion, kjønnsuttrykk, seksuell orientering, funksjonsevne, atferdsvansker eller sosio-emosjonelle utfordringer. Identifisering av sårbarhet som atferdsvansker og sosioemosjonelle utfordringer kan være vanskelig, da de kan omfatte mange ulike faktorer som skaper denne sårbarheten. For å identifisere sårbarhetsfaktorene er det viktig at skolens ansatte har kunnskaper om dette, og hvordan de kan oppstå og påvirke barnet. Slik som det poengteres av

Espelage og Swearer (2010) har voksne stor påvirkning på barn. Voksne kan dermed påvirke barnas sårbarhetsfaktorer dersom de identifiserer dem, og klarer å forstå vanskene bak barnets atferd. Det er en asymmetri i maktforholdet i skolen da barn har plikt til å være der. Dermed er de prisgitt de voksne som er der og deres forståelse av slike situasjoner. I denne sammenheng kan det tenkes at tverrfaglighet i skolen vil være av nytte. Ansatte med ulike bakgrunn kan inneha kunnskaper og erfaringer som sammen bidrar til å lettere kunne se det helhetlige bildet rundt eleven.

4.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Samarbeid i er en stor del av hverdagen i skolen. I denne sammenheng blir samarbeid mellom skole og hjem sentralt. Samtlige av rektorene betegner samarbeidet med foreldre og foresatte som bra. Alle har et stort fokus på at det skal være lav terskel for kontakt mellom skolen og hjemmet, og motsatt. Samarbeidet beskrives på følgende måte:

Generelt så opplever jeg samarbeidet som veldig positivt. Altså foreldre kommer hit til skolen med det kjæreste de har. Det mest dyrbare i livet. Og har stor tillit til at skolen skal stort sett gjøre jobben sin på best.. at vi skal gjøre jobben vår på best mulig måte (..) (Rektor 2).

Videre presiseres viktigheten av å bygge relasjoner med foreldrene over tid, som kommer til uttrykk i følgende uttalelse:

(..) Også vet en jo at det er lurt å bygge gode relasjoner i fredstid, for det kommer konflikter av og til. Det er nødt til å komme noen utfordringer, og det å da kunne klare å ha et godt utgangspunkt å bygge videre på er kjempe viktig (Rektor 3).

En av rektorene poengterer også viktigheten av rektors synlighet i dette samarbeidet rundt elever som trenger ekstra oppfølging og der samarbeidsbehovet er stort.

Jeg må mye tidligere inn, for faktisk når rektor er inne så gir det en annen dimensjon. Og for foreldrene, det kan være nok det av og til, til at «Åja, nå er rektor orientert», når er rektor inne (Rektor 4).

Når rektor involveres kan det bidra til at foreldrene opplever at saken løftes opp et hakk, ifølge rektor 4.

Samarbeid med hjemmet lovfestes i Opplæringslova (1998) §1-1 ved at skolen skal holde kontakten med foreldrene og foresatte gjennom året. For foreldre/foresatte som har barn med spesielle behov er deres foreldrerolle mer krevende og de er avhengig av god kontakt med skolen (Samnøy, 2015). I denne sammenheng er det viktig at skolens ansatte, og rektor som leder viser at elevens og dens utfordringer og behov blir sett. Det er også viktig at skolens ansatte tilegner seg kunnskap om barnets utfordringer (Westergård, 2018). Ved å gjøre dette stiller skolen og de ansatte sterkere til å kunne ivareta eleven på en god måte, og vil bidra til at det skapes et trygt og godt skolemiljø for elevene. Dette understrekes av Mosand og Moen (2017), som sier at et godt samarbeid mellom skole og hjem, vil bidra til en positiv utvikling både faglig og sosialt for elevene. Derimot er det viktig at skolen ikke bare tar kontakt når det oppstår utfordringer i skolen, men også har fokus på positive situasjoner. Rektor 3 påpeker er det viktig å bygge relasjoner i fredstid. Dette underbygges av Dalland og Knutsen (2020) som beskriver at gjennom et godt samarbeid i bunn, vil gjøre det lettere å ta opp utfordrende saker.

Rektors synlighet i dette samarbeidet er av stor betydning. Uttalelsen fra rektor 4 illustrer at rektoren er klar over sin posisjon, og tyngden dette kan bidra med i samarbeidet med hjemmet. Ofte er lærerne og klassekontaktene de som står for kontakten med hjemmet, men dersom det er saker som trenger mer oppfølging, er det viktig at rektoren også involveres. Stormont, Herman, Reinke, David og Goel (2013) presenterer i sin forskning at elevene som har stort behov for støtte i skolen, både faglig og atferdsmessig, ofte har et dårlig samarbeid mellom skolen. I disse tilfellene vil det være ekstra viktig at både lærerne og rektor er tidlig inne og oppdaterte på hva som rører seg i skolehverdagen for disse elevene. Slik som Mosand og Moen (2017) forklarer er skolen den profesjonelle parten i samarbeidet, og har dermed ansvaret for å sikre at det er et godt samarbeid. Foreldre/foresatte kan selv ha en sårbarhet grunnet sitt barn, og dermed må skolens ansatte være varsomme og sensitive i kontakten. Dette vil kunne bidra til å bevare tryggheten og tilliten de opparbeider i samarbeidet.

Foreldrenes og foresattes egne erfaringer med skole, og skolegang kan sette et preg på skole-hjem samarbeidet (Westergård, 2018). Dersom de selv har dårlige erfaringer fra tidligere skoler, eller tidligere lærere enten med seg selv, eller gjennom sitt barn, vil det kunne påvirke hvilke forventninger de har til skolen. Da foreldre/foresatte har stor påvirkning på sine barn, vil disse forventningene kunne overføres til barnet og føre til enda større utfordringer i samarbeidet. Dette viser de komplekse samspillene i elevens mesosystem. Foreldrene er tilstede i elevens mikrosystem, og skolen i elevens mesosystem. Samarbeidet mellom skole og

hjem plasseres i elevens mesosystem, da dette er interaksjoner mellom to av miljøene hvor eleven selv er en aktiv deltaker. Hvordan dette samarbeidet fungerer, vil ha en direkte påvirkning på eleven og elevens skolehverdag. Et trygt og godt skolemiljø, avhenger av at hjem og skole drar i samme retning (Bergkastet et al., 2019).

Informasjonsflyten mellom skole og hjem kan påvirke samarbeidet. I forbindelse med kapittel 9A er skolen pliktig til å informere foreldrene og foresatte om deres rettigheter (Støen et al., 2018). Skolen skal informere om hvordan de kan gå frem dersom deres barn opplever skolemiljøet som utrygt. Dersom skolen gjør en god jobb her, kan det tenkes at det øker tilliten til at skolen tar elevens skolemiljø på alvor, og jobber aktivt for å gjøre det trygt for elevene. Her igjen vil rektors rolle og synlighet i saken være av påvirkning. Ved å tydelig gi uttrykk for at det er lav terskel for kontakt inn til skolen, kan det tenkes at det blir lettere å gi beskjed om hvordan deres elev opplever skolemiljøet. Denne informasjonsflyten er særlig viktig for de med særskilt sårbare barn. Dersom de opplever at skolen informerer på en god måte, kan det bidra til en større trygghet til skolen når det gjelder deres barn. Samtlige av informantene fremhevet en lav terskel for kontakt som viktig, og jobbet for å vise dette til foreldrene. Lav terskel for kontakt, både med lærerne, sosiallærer og rektor selv. Fokuset på samarbeid i intervjuene i studien fremstiller kun rektorenes syn på foreldresamarbeidet. Det kan tenkes at dersom foreldrene/foresatte hadde uttalt seg, kunne dette fremstilt et annet syn på samarbeidet. I foreldresamarbeidet spiller skolekulturen en rolle. Hvilke holdninger, prioriteringer og innstillinger skolen har, kan påvirke kontakten skolen har med foreldrene (Nordahl, 2007a). Rektor som skolens leder spiller en stor rolle i hvilke føringer som legges fra ledelsen om hvordan dette samarbeidet skal foregå. Dersom skolelederen fremmer positive holdninger til foreldrene, kan det tenkes at det vil påvirke lærernes innstillinger til samarbeidet.

4.5 Særskilt sårbare elever

Særskilt sårbare elever vil ha et ekstra stort behov for et trygt og godt skolemiljø. En av rektorene fremhever at sårbarhet kan være mye, og at det kan handle om ting som skjer på fritiden, i familien, hvordan man har det med seg selv eller andre vanskelige situasjoner. Følgende kom til uttrykk fra rektor 3:

Vi har jobbet litt i kollegiet med å definere hva er spesielt sårbare elever. Og det er jo veldig interessant, for det er jo nesten like mange definisjoner da som det er voksne.

En av informantene forteller at synet på elever som viser utfordrende atferd har endret seg ettersom kompetansen på relasjonsskader og tilknytningsvansker har blitt større blant personalet. Fokuset på forståelsen bak atferden er mer aktuell nå enn den var tidligere, og fører til at skolen har bedre forutsetninger for å møte elevene på en god måte. Flere av informantene beskriver at de ser en sammenheng mellom særskilt sårbare elever og mobbing. Samtlige ser også en sammenheng mellom elever som kommer fra ustabile og konfliktfylte hjem og deres særskilte sårbarhet. En av rektorene beskriver følgende erfaring med de særskilt sårbare elevene:

Men det en kanskje ser er at de som er på et vis kanskje mest sårbare, de er av og til så sårbare at de kanskje blir akseptert likevel (Rektor 3).

Dette understrekes også av rektor 2, at disse elevene ofte blir en slags maskot i klassen. Rektoren forklarer at denne avstanden kan øke med årene, som illustreres med følgende uttalelse:

Jeg ser at spesielt etterhvert som de blir eldre, når avstanden mellom elevene med særskilt sårbarhet og de andre elevene blir større liksom. Så er faren for mobbing eller hvert fall utestengelse som jeg også kaller for mobbing da, større. Den øker.

Særskilt sårbarhet kan som tidligere nevnt være knyttet til religion, kjønnsuttrykk, seksuelle orientering, funksjonsevne, atferdsvansker eller sosio-emosjonelle utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Det kan også handle om familiære vansker og utfordrende hjemmesituasjon. Dette viser at elevenes utfordringer kan være knyttet til omfattende aspekter i deres liv. Skolens ansatte må være bevisst på at elevenes uttrykksformer med for eksempel mistriivsel på skolen, kan være ulike fra elev til elev. Dette medfører at de ansatte må ha inngående kunnskaper om aktuelle sårbarheter som kan oppstå i elevenes liv, for å kunne hjelpe dem på best mulig måte. Skolens holdninger til de særskilt sårbare elevene er av stor betydning for hvilken forståelse disse elevene får. Kunnskapen om elevenes særskilte sårbarhet vil påvirke videre tiltak som settes inn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette viser hvor stor betydning det har at det tas opp i plenum, og diskuteres slik at en oppnår en felles forståelse. Dersom elevene fanges opp på et tidlig tidspunkt, kan det bidra til at skolen kan jobbe forebyggende til den negative atferden, om den er gjort av dem eller mot dem, tidlig i skoleløpet. Dersom skolen klarer å se eleven og atferden ut ifra konteksten eleven er i, vil det bidra til en større forståelse for elevenes vansker. Det fremheves at

sårbarhetsfaktorene kan deles inn i det individuelle, familie, jevnaldrende og miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan overføres inn i Bronfenbrennes (1979) sosial-økologiske modell ved at sårbarhetsfaktorene kan oppstå i ulike systemer i individets liv. Dette medfører at skolen må ha et helhetlig perspektiv for å klare å identifisere aktuelle faktorer som kan påvirke at en elev har et utrygt skolemiljø.

Elever som er sårbare og har spesielle behov er ekstra utsatte for mobbing i følge Walker, Calvin og Ramsey (1995) i Rose et al. (2011). Dette medfører at skolens ansatte har et ekstra ansvar for å sørge for at disse elevene opplever skolemiljøet som trygt og godt. Særskilt sårbarhet hos elever kan medføre at de trenger ekstra oppfølging i skolen, som kan innebære spesialpedagogisk hjelp. Rose et al. (2011) beskriver at elever som ikke er integrert i klassen grunnet deres spesialpedagogiske behov, er mer utsatt for mobbing. Dersom elever som er særskilt sårbare er i behov av ekstra undervisning eller tettere oppfølging i skolen, kan det medføre at deres sårbarhet blir sterkere og dermed også i større fare for å utsettes for mobbing. I Barneombudets (2017) rapport kommer stemmen til elevene som har spesialundervisning frem, og deres opplevelse av det. Elevene rapporterer selv om et dårligere psykososialt miljø enn andre elever, og opplever krenkelses, mobbing og utestengelse fra medelever (Barneombudet, 2017). Dette viser at elevene selv opplever at blant annet mobbing kan komme som en konsekvens av at de tas ut av det ordinære opplæringstilbudet. Dette indikerer at skolens ansatte må bevisst på konsekvensene det kan medføre for elever som kanskje allerede er særskilt sårbare, og i hvilken grad det kan påvirke skolemiljøet negativt.

Elever med spesielle behov kan også mobbe andre (Carter & Spencer, 2006). Dette er et viktig aspekt når det kommer til forebygging av mobbing. Elever med diagnoser kan en atferd som kan tolkes som mobbing av medelever, uten at det er intensjonen. Dersom det er barn med atferdsvansker kan de tidvis vise en utagerende atferd preget av aggresjon, noe som kan føre til at andre elever blir redd. Carter og Spencer (2006) poengterer at barn med spesielle behov kan ha lave sosiale ferdigheter og dårligere språk. Dårlig språk kan påvirke elevens forståelse av det som blir sagt, og det kan tenkes at det kan føre til at eleven kan være utsatt for mobbing grunnet sin lave forståelse. Lav sosial kompetanse hos en elev kan medføre at eleven ikke forstår sosiale situasjoner like godt som sine medelever. Det kan tenkes at dette blir mer synlig jo eldre elevene blir. I skolesammenheng er derfor arbeid med sosial kompetanse en viktig del når det kommer til å forebygge mobbing og skape et godt skolemiljø.

4.5.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er en viktig læring for elevene i skolen, og rektorene fikk spørsmål om hvordan de jobbet med dette. En av skolene bruker et konkret opplegg som de følger, og har brukt over flere år. Rektor 4 opplyser at de bruker deler av et program, men ikke følger det til punkt og prikke. En av skolene har timeplanfestet arbeid med sosial kompetanse, hvor lærerne velger ut aktuelle tema uke for uke. Rektor 1 beskriver arbeidet med sosial kompetanse på følgende måte:

Vi har systematikk i det ved at vi har sosiale ferdighetsmål på ukeplanene. Og som vi henger opp i klasserommene.

Læring av sosial kompetanse skjer ved at barna lærer av hverandre (Glavin & Lindbäck, 2014). For elevene i skolen er sosial kompetanse en stor del av deres hverdag. Elevenes sosiale kompetanse påvirker deres muligheter til en positiv deltagelse i fellesskapet og å få venner (Ogden, 2015). Det kan tenkes at skolen som har timeplanfestet dette, og slik som rektor 1 beskriver at de har ferdighetsmål på ukeplanene, bidrar til en større systematikk og oppfølging rundt læring av sosial kompetanse. Derimot kan det også føre til at disse timene fort kan ende opp med å benyttes til saker som haster i løpet av en skoleuke. Gjennom å sette opplæringen i system slik som skolen som følger et konkret program gjør, kan det bidra til forutsigbarhet for elevene og en større forpliktelse for lærerne å gjennomføre det. Ved å følge et program med ferdige oppsett, vil lærerne slippe å bruke sin plantid til å planlegge disse timene. Dette kan være en fordel som gjør at det blir enklere for lærerne å gjennomføre det. På den andre siden kan det tenkes at det kan bli noe fastlåst, og at læreren ikke vil ha samme fleksibilitet til å ta opp aktuelle tema. En annen side av dette er dersom en skole velger å ikke følge et systematisk program, så vil det være opp til hver enkelt lærer hvor mye tid og anstrengelse som legges i læring av sosial kompetanse. Dersom en lærer ikke ser på dette som viktig, kan det fort ende opp med å bli valgt bort. Her vil skolelederen spille en rolle i forhold til hvilke føringer som legges fra ledelsen. Dersom rektoren legger frem at dette er en viktig læring som det skal prioriteres tid på, kan det føre til at lærerne overtar disse holdningene og bruker den avsatte tiden som tiltenkt.

For elever med spesielle behov er denne læringen ekstra viktig. God sosial kompetanse kan bidra til å forebygge problematferd (Ogden, 2015). Denne opplæringen vil for elever med

spesielle behov ha påvirkning for om hvorvidt de inkluderes i klassemiljøet og blir akseptert (Ogden, 2015). Det kan tenkes at disse elevene kan være i behov av tilpasset opplæring på dette området. Da vil det være viktig at de aktuelle lærerne vet hvilket nivå elevene ligger på, og hvilke temaer det kan være hensiktsmessig å ha fokus på. Elevenes utbytte av denne opplæringen kan være vanskelig å vurdere (Glavin & Lindbäck, 2014). I den sammenheng kan en sosial læreplan være et godt hjelpemiddel. Den sosiale læreplanen vil da settes i system for hver enkelt elev, og vil bli lettere å følge opp for lærerne som arbeider med eleven. Opp-læringen vil da kunne bli mer målrettet og tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger.

4.5.2 Forebygging av mobbing for særskilt sårbare elever

I arbeidet med forebygging av mobbing, er kartlegging en sentral del. Arbeid med kartlegging var noe alle skolene hadde stort fokus på. Rektorene beskrev at kartlegging gjøres ved hjelp av observasjon, både i klasserom, friminutt og generelt hele skoledagen. Samtlige av rektorene har fokus på elevundersøkelser og trivselsundersøkelser, og bruker disse som et utgangspunkt i arbeidet med skolemiljøet. To av rektorene opplyser at de benytter sosiogrammer for å kartlegge klassemiljø, og beskriver god erfaring med dette, og da det bidrar til en innsikt i miljøet som kan være vanskelig å observere. Viktigheten av å være bevisst på når kartleggingene gjennomføres, påpekes av to av rektorene, som illustreres med følgende uttalelse:

(..) gjennom våres kartleggingsstandard så har vi blitt mye mer bevisst på tidspunkt når vi gjennomfører noe. Hva skjedde den dagen? Hvorfor ble resultatene sånn? (..) Så vi er mye mer, mye flinkere til å stille de riktige spørsmålene (Rektor 4).

I forlengelsen av dette presiserte rektorene at skolegården og den daglige kontakten i klasserommet er viktige i dette arbeidet. Arbeidet med forebygging burde skje på lavest og mest naturlig nivå, ifølge rektor 2. Hvordan elevens stemme kommer frem i dette arbeidet, illustreres med følgende uttalelse:

Jeg tenker jo at elevene er de viktigste informantene både om hva som skjer og hva som er mulig å gjøre med det. Så elevens stemme inn i alle saker, den er super viktig. Og der tenker jeg jo at den enkelte lærer har ansvar for at klassemiljøet, læringsmiljøet i klassen er positivt og åpnet og fritt, sånn at alle tør å si i fra (Rektor 2).

Elever som er særskilt sårbare i skolen er mer utsatt for mobbing, og i den sammenheng fremheves relasjon og godt tverrfaglig samarbeid som viktig. Dette illustreres med følgende sitat:

Jeg tenker både det å trygge de som er sårbare kanskje, med å skape en ekstra relasjon for å få de til å mestre og blomstre litt, når de har anledning til det (Rektor 3).

Det tverrfaglige samarbeidet må styrkes og utvikles, ifølge rektor 4. Det problematiseres at skolen er ofte den siste instansen som kobles på når det gjelder barn som er sårbare og trenger ekstra oppfølging.

I spesialpedagogisk sammenheng er viktigheten av tidlig identifisering og kartlegging av risikofaktorer stor (Arnesen & Sørli, 2010). Ved en tidlig identifisering, vil tiltakene bli mer effektive og målrettede (Arnesen & Sørli, 2010). Ogden (2015) presiserer at når problematferd skal kartlegges, må det forstås i konteksten rundt. Dette samsvarer med rektor 4 sin uttalelse om hvordan kartleggingen må foregå. Dersom fokuset rettes på hva som skjer rundt eleven, og ikke bare mot eleven selv, vil det kunne bidra til en ny forståelse av hvorfor atferden oppstår. Orpinas og Horne (2006) retter også fokuset mot styrker og svakheter som eksisterer i selve skolemiljøet. Igjen kommer en tilbake til skoleledelsen og deres føringer på hvordan det er ønskelig at miljøet på skolen skal være. Det er viktig at elevene kjenner på en tilhørighet i skolen. Sosiogramkartlegging vil kunne bidra til å gi et oversiktlig bilde av hvordan elevene selv opplever miljøet i klasse. Dette kan være en god start for å forebygge mobbing i den enkelte klasse, ved å kunne sette inn tiltak rundt elevene som vises at ikke inkluderes på lik linje med resten av klassen. Inkludering i klassemiljøet kan være en utfordring for elever med spesialundervisning. Dersom de tas ut av klassens ordinære undervisning, kan det være vanskeligere for dem å føle like stor tilhørighet til klassen som resten har. Her spiller skolekulturen en stor rolle. Hvordan den inkluderende opplæringen gjennomføres, og hva som har vært praksis for skolen, vil påvirke hvordan elevene med spesialundervisning inkluderes. Buli-Holmberg et al. (2015) fremhever at for å best mulig møte mangfoldet på en skole, må tilpasningen til opplæringen øke.

Forebygging av mobbing i skolen handler om å forebygge at det skjer, for å ivareta både en eventuell mobber og offeret. Skolen ses på som en god arena når det kommer til forebygging av problematferd, på grunn av at skolen når ut til alle familier og barn (Ogden, 2015). Slik

som rektor 2 poengterer, er det viktig at forebyggingen skjer på lavest mulig nivå. Dette innebærer at dersom det oppstår en situasjon, hvor en av elevene opplever seg krenket eller mobbet, vil det være mest hensiktsmessig at det tas tak i umiddelbart. Det vil kunne bidra til at elevene føler seg sett, og opplever at de voksne er observante og bryr seg. Dersom det kan løses på lavest mulig nivå, vil det kunne føre til at elevene får en god opplevelse med problemløsning og dermed ha større mulighet til å ta tak i lignende situasjoner senere. Forskning gjennomført av Roland og Galloway (2002) rettet fokus mot klassens sosiale struktur i arbeidet mot mobbing. Resultatene viste en sterk sammenheng mellom klassens sosiale struktur, klasseledelse og mobbing. En lærer som er tilstede med hele seg i klassen, viser omsorg, er observant og er tydelig på hvordan det er ønskelig at klassemiljøet skal være, kan tenkes at er i en god posisjon til å forebygge mobbing i en klasse. Dette underbygges av Roland (2014) som sier at god klasseledelse vil være forebyggende i seg selv. Rektor 3 sitt fokus på relasjon, kan tenkes at er en viktig og stor del av arbeidet med forebygging av mobbing. Dersom elevene kjenner seg trygge på de voksne, vil det være lettere for dem å ta kontakt dersom de opplever skolemiljøet som utrygt.

Det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet, vil være særlig viktig for å oppnå god oppfølging av elever med særskilt sårbarhet. Opplæringslova (1998) §15-8 presiserer at skolen skal samarbeide med kommunale tjenester, når det gjelder barn og unge med vansker av helsemessig, personlig, sosial eller emosjonell art. Samarbeidet skal omhandle vurdering og oppfølging. Involvering av andre ressurser kan det bidra til at saken får et mer helhetlig bilde og faglig tyngde, og dermed også kan hjelpe eleven på en bedre måte. Når det gjelder forebygging av mobbing, kan det være nyttig å hente inn eksterne ressurser for å for eksempel undervise i klassen, ha samtalegrupper eller bistå skolen på andre måter. Barn som får spesialpedagogisk hjelp kan regnes som sårbare i skolen. PPT kan bidra til at den spesialpedagogiske undervisningen og støtten gjennomføres på best mulig måte, slik at eleven får god hjelp til sine vansker, og dermed reduserer sin sårbarhet. Dette samsvarer med det Tangen (2012) presenterer som en del av spesialpedagogikkens, nemlig å avhjelpe og redusere vansker som finnes hos eleven. I Meld. St. 6 vektlegges fokuset på det tverrfaglige samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Kompetansen skal være nær barna, og det skal bygges et lag rundt dem som inkluderer lærere, PPT, skolehelse-tjenesten og spesialpedagogiske ressurser. Dette underbygger hva rektor 4 presiserer med at det er ønskelig å styrke og utvikle det tverretatlige samarbeidet, for å kunne hjelpe de særskilt sårbare elevene best mulig.

4.5.3 Konkrete tiltak i skolene

I arbeidet med forebygging av mobbing beskrev rektorene konkrete tiltak som gjennomføres. Rektorene presiserte viktigheten av gode overføringsmøter ved overgang fra barnehagen. Alle skolene fokus på skolestart, og det nevnes blant annet «Myk skolestart», innskriving med nye elever og generelt stort rom for kontakt i forkant av skolestart, både med rektor og aktuell klassekontakt. Andre konkrete tiltak som nevnes er «Vennskapsuke», som har fokus på skolemiljø, åpen skole, trivselsleker og trivselsvakter i friminuttene og styrket vakthold ute. Viktigheten av elevenes stemme nevnes igjen, og illustreres med følgende uttalelse:

Vi har klar forventning om hvordan demokratiet skal fungere på trinnene, altså dette med elevråd, klassens time, elevstemmen i forhold til utviklingssamtaler er timeplanfestet slik at alle elever skal få mulighet til å snakke med sin kontaktlærer eller en voksen (Rektor 4).

Elevrådet fremheves som en god sparringspartner for de ansatte når det kommer til skolemiljøet. På et mer overordnet nivå nevnes det av rektor 2 at det er viktig at forebyggingsarbeidet ikke blir «topptungt» med foreldremøter, FAU og elevråd, men at det også når ned på det enkelte klassenivå. En av skolene bruker pedagogisk analyse i arbeidet skolemiljø.

Uttalelsene viser at skolene har konkrete tiltak som er satt i system for å forebygge mobbing. For særskilt sårbare elever er dette særlig viktig, da de kan ha et større behov for forutsigbarhet. Tiltak som «Myk skolestart» bli særlig viktig for deres trygghet når det kommer til skolestart på høsten. Trivselsleker i friminuttene som involverer hele skolen kan også bidra til å skape et fellesskap på skolen. Det kan på den ene siden tenkes at dette fellesskapet kan være lettere å oppnå på de skolene med litt færre elever, da det vil være lettere å involvere elever fra alle trinn uten at det blir for mange. På den andre siden kan det tenkes at det er en fordel på de større skolene, da disse elevene ikke kjenner hverandre i like stor grad, og dermed kan gå inn i en lek uten en forforståelse om hvordan de andre elevene er. Fellesskap og tilhørighet presiseres som viktig av Bergkastet et al. (2019) for å oppnå et trygt og godt skolemiljø. Tiltakene skolen setter inn for å fremme et positivt skolemiljø, vil kunne bidra til et fellesskap og inkluderende praksis blant elevene. Dette kan føre til større aksept for hverandre, og dermed mindre mobbing. Hvilke tiltak som settes inn blir til en viss grad styrt av skoleledelsen og rektor, og deres prioriteringer for hva som skal være i fokus på de enkelte skolene. Skolene får også føringer fra kommunene, og lovverket. Her synliggjøres hierarkiet som eksisterer i skolen, gjennom hvordan de ulike nivåene legger føringer for hvordan

skolemiljøet kan bli for de enkelte elevene, som samsvarer godt med Bronfenbrenners (1979) modell.

Overgangen mellom barnehage og skole kan være kritisk for mange barn, særlig for elevene med særskilt sårbarhet. Alle rektorene hadde fokus på skolestart, noe som viser at de bevisst på hvor viktig denne overgangen er for mange elever. Overgangen handler like mye om hvorvidt systemene rundt eleven er klar for overgangen, som det gjør om eleven selv er det (Fandrem & Roland, 2013). Dette innebærer at de ansatte må forberede seg i forkant av skolestart, særlig når det handler om elever med særskilt sårbarhet. Disse elevene er ofte avhengig av forutsigbarhet, og en skole som er godt forberedt kan bidra til en lettere overgang. Informasjonsflyten mellom barnehagen og skolen er essensiell her. Dette fører til at det kreves et tverrfaglig samarbeid på tvers av aktører i elevens mikrosystemer jf.

Bronfenbrenner (1979). Her vises hvor stor påvirkning de ulike systemene i barnets liv kan ha på barnet selv. En slik overgang kan ha nytte av tett kontakt med PPT dersom de har fulgt barnet i barnehagen. Systematisk arbeid, med observante lærere som får med seg hvordan elevene har det på skolen, vil bidra til at utfordringer som er i skolemiljøet kan oppdages tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Dette viser viktigheten av at tiltak som nevnt ovenfor settes i system. For barn med spesielle behov er det ekstra viktig at de ivaretas i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

En av skolene benytter pedagogisk analyse i sitt arbeid med skolemiljø. Pedagogisk analyse bygger på en forståelse av at atferd skal forstås i sammenheng med de sosiale systemene atferden foregår i (Tinnesand, 2013). Analysen tar utgangspunkt i aktørperspektivet, individperspektivet og et kontekstuellt perspektiv, og ser på sammenhengen mellom dem. Dette er et eksempel på en konkret systematisk fremgangsmåte på analyse av atferd. Dette samsvarer med Bronfenbrenners (1979) modell, hvor er det presiseres at individet påvirkes av faktorer og systemene rundt. Pedagogisk analyse fremhever viktigheten av å se på sammenhenger, relasjoner og prosesser (Tinnesand, 2013). I forbindelse med barn med særskilt sårbarhet, kan dette være en særlig viktig fremgangsmåte da disse elevene kan vi se en atferd som ikke aksepteres i skolen. Ved bruk av pedagogisk analyse vil skolen kunne opparbeide seg en god tilnærming til blant annet utfordrende atferd. Dette kan videre bidra til å finne utløsende og eventuelle opprettholdende faktorer for atferden, og gi skolen et så bredt perspektiv som mulig. Tiltakene som settes inn kan da være målrettet på det som kan være opprettholdende faktorer for atferden.

5. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Formålet med studien var å utforske hvordan rektorer i grunnskolen jobber systematisk med skolemiljø, og på hvilken måte arbeidet kan bidra til å forebygge mobbing for særskilt sårbare elever. Fokuset i studien baseres på Opplæringslova (1998) Kapittel 9A, med hovedvekt på §9A-3. I det følgende vil det presenteres en oppsummering fra resultater og drøfting sett i lys av problemstillingens to deler. Videre belyses studiens styrker, begrensninger og implikasjoner.

Første del av problemstillingen som søkes besvart er *hvordan rektorer i grunnskolen arbeider systematisk med skolemiljø*. Studien viser at skolene har et stort fokus på arbeidet med skolemiljø. Rektorene er tydelig på hvordan det er ønskelig at et trygt og godt skolemiljø skal være. Med utgangspunkt i rektorenes beskrivelser av egen praksis, viser resultatene at de arbeider systematisk med skolemiljø gjennom å inneha et langsiktig perspektiv, og rette fokuset mot det daglige arbeidet. Alle rektorene fremhever sin rolle i dette arbeidet som særlig sentral. Deres posisjon som skolens leder legger klare føringer for hvordan arbeidet skal gjennomføres, og hvilket fokus skolen velger å ha når det kommer til skolemiljø. Etter endringen av Kapittel 9A i Opplæringsloven, har skolene brukt tid på begrepsavklaring av begrepene som fremheves i lovteksten, slik som nulltoleranse og krenkelser. Dette har bidratt til en større felles forståelse av begrepene. Rektorene beskriver også at dette har vært et utfordrende arbeid, som må jobbes med kontinuerlig. Holdninger og kunnskap hos de ansatte trekkes frem som svært sentralt både av rektorene og litteraturen. Hvilke holdninger skolens ansatte har i møte med elever som opplever et utrygt skolemiljø, vil ha stor påvirkning for hvordan eleven blir møtt og ivaretatt, og situasjonen håndtert.

I det systematiske arbeidet med skolemiljø viser resultatene at informasjon og kartlegging er sentralt. Skolene benytter ulike inngangsporter når det kommer til informasjon om elevenes skolemiljø. Sosiallærer trekkes særlig frem som sentral i dette arbeidet av to av skolene, og samarbeidet beskrives som nyttig. Elevene fremheves også som en av de viktigste informasjonskildene skolen har, da de opplever miljøet daglig. Varsling av et utrygt skolemiljø er en stor del av det systematiske arbeidet. Resultatene viser at skolene har noe ulik gjennomføring på dette, og det er varierende hvem som har ansvar for å ta imot varsling. Skolene har stort fokus på at det skal være lav terskel for kontakt, både gjensidig med foreldre, og med rektor. Intern kompetanse og ressurser fremheves som sentralt å benytte for å

oppnå et best mulig miljø. Flere av rektorene poengterte også viktigheten av å evaluere og revidere arbeidet de gjør, slik at det alltid er i forbedring. Samarbeid mellom skole-hjem trekkes frem som en viktig del av arbeidet. Et godt samarbeid med foresatte vil bidra til et mer positivt skolemiljø for elevene, både sosialt og faglig.

Skolekulturen viser seg som svært sentral i denne sammenheng, både gjennom studiens resultater og presentert teori. Dette var ikke et fokus i intervjuene, men samtlige av rektorene fremhevet viktigheten av lærerens holdninger og verdier. De ansattes iboende holdninger og verdier kan påvirkes av den enkelte skoles skolekultur. NOU 2015:5 i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet og forebygging av mobbing, er skolekulturen den faktoren som har størst betydning. Higgins-D'alessandro og Sath (1998) presiserer at i utviklingen av skolekulturen, er skolelederen sentral. Kulturen og holdninger som bidrar til at alle kan være en del av et skolemiljø hvor alle opplever et fellesskap og inkludering, er viktig. Et trygt og godt skolemiljø er viktig for alle, men særlig viktig for de særskilt sårbare elevene. For å oppnå dette, er systematisk og langsiktig arbeid som er satt i system nødvendig.

Studiens andre del av problemstillingen som søkes besvart er *på hvilken måte et systematisk arbeid med skolemiljø kan bidra til å forebygge mobbing for særskilt sårbare elever.*

Spesialpedagogikkens formål presenteres av Tangen (2012), hvor det presiseres at en del av dette arbeidet er å jobbe forebyggende slik at slik at vansker og barrierer ikke oppstår, og får mulighet til å utvikle seg. Studiens resultater viser at identifisering av de særskilt sårbare elevene er sentralt for å kunne jobbe mest mulig forebyggende mot mobbing for denne elevgruppen. Samtlige av skolene har brukt tid på å diskutere og prate om hvilke elever som defineres som sårbare. I denne sammenheng er kunnskap som særskilt sårbarhet og mulige utløsende faktorer essensielt. Sosial kompetanse fremstår som en viktig faktor som kan bidra til større aksept og inkludering av de særskilt sårbare elevene, noe som i seg selv kan virke forebyggende mot mobbing. Resultatene viser at alle skolene har fokus på læring av sosial kompetanse i skolen, men det gjennomføres på ulike måter. I det forebyggende arbeidet fremheves relasjon og godt tverrfaglig samarbeid. Gode relasjoner til de voksne i skolen er viktig for alle elever, men særlig viktig for disse elevene. Særskilt sårbare elever vil ha behov for, og utbytte av, et godt tverrfaglig samarbeid internt på skolen, og med eksterne aktører.

Når det kommer til å ivareta elever med særskilt sårbarhet har skolen et skjerpet ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2019). I arbeidet med denne elevgruppen trekkes skolekulturen igjen

frem som sentral, og viser at skolens arbeid med grunnleggende verdier og holdninger vil være av betydning i deres møte med elevene. Mange av disse elevene kan være i behov av ekstra støtte i hverdagen. Spesialpedagogisk hjelp kan også bli aktuelt dersom elevene trenger støtte utover det ordinære opplæringstilbudet i skolen. Skolens holdninger til dette vil også påvirke støtten og hjelpen elevene vil få. Konsekvenser av mobbing kan medføre ulike skadevirkninger slik som redusert selvfølelse, lavere prestasjonsnivå og skolevegring (Olweus, 2010). Dette viser at i skolesammenheng kan mobbingens konsekvenser i seg selv utløse behov for spesialpedagogisk støtte for elever i skolen.

Bronfenbrenner (1979) sin sosialøkologiske modell tas inn som relevant bakgrunnsteori gjennom diskusjonen. Skolen består av et hierarkisk system, og styres av regelverk og sentrale føringer. Rektor er skolens leder, og har i sin posisjon stor påvirkning på sine ansatte og elever. Den sosialøkologiske modellen kan benyttes for å fremheve at arbeidet med skolemiljø og forebygging av mobbing kan ikke bare foregå med hver enkelt elev. Føringer som legges i makronivået, skaper handlingsrammer på mikronivå (Frønes, 2018).

Bronfenbrenner (2005) har kritisert seg selv for å ha lagt mer vekt på miljøene rundt individet, enn individet selv. Dette er et viktig aspekt, da arbeidet med elevene ikke bare må foregå rundt dem, men også med dem som individ. Gjennom et sosialøkologisk perspektiv, rettes blikket mot hele elevens liv, som kan bidra til å identifisere mulige risikofaktorer og eventuelle opprettholdende faktorer for atferd. Forskning viser at et positivt skolemiljø er nødvendig for å kunne forebygge mobbing, og viser dermed den sentrale sammenhengen mellom dem (Lee & Song, 2012; Wang et al., 2013). Som vi ser av dette vil det systematiske arbeidet som gjøres for å bygge et trygt og godt skolemiljø, vil være viktig for alle, men særlig viktig for de særskilt sårbare elevene. I forlengelsen av dette vil det være sentralt at skolens rektorer er klar over hvordan særskilt sårbare elever beskrives i lovens forarbeider, og er informert om det ekstra ansvaret de har for å ivareta dem på en god måte.

5.1 Studiens styrker, begrensninger og implikasjoner

Etter innskjerpingen av Kapittel 9A i 2017 har det vært det vært rettet et stort fokus mot hva som skal gjøres dersom en elev opplever skolemiljøet som utrygt. En styrke ved studien er at den belyser hvordan skolene jobber for å oppnå et trygt og godt skolemiljø, og dets forebyggende funksjon mot mobbing. Det rettes også et særlig fokus mot de særskilt sårbare elevene, og hvilken betydning skolemiljøet har for de elevene som allerede er sårbare.

Valgene som ble gjort i studien når det kommer til problemstilling, teori og metode har ført til en naturlig avgrensning på hva som ble vektlagt i undersøkelsen. Dette medfører også noen begrensninger. Studien tar kun for seg rektors erfaringer og opplevelser om skolemiljø. Det kan tenkes at et bredere utvalg som inkluderer andre ansatte på skolen som lærere, spesialpedagoger og sosiallærer ville gitt et mer nyansert og variert bildet over hvordan arbeidet gjennomføres. Foreldrenes stemme kommer heller frem i studien, som innebærer at synet på foreldresamarbeid kun presenteres fra skolen, og da rektors side. Dersom studien hadde involvert foreldre til særskilt sårbare barn, ville det bidratt til en større forståelse av hvordan deres opplevelser med utdanningssystemet er, og hvordan de opplever arbeidet med skolemiljø. Når det gjelder praktiske implikasjoner understreker resultatene viktigheten av rektors rolle i dette arbeidet. I forlengelsen av dette fremheves også viktigheten av lovens forarbeider. Prop. 57 L presenterer en klar definisjon av hva elevers særskilte sårbarhet kan være knyttet til, og bidrar til en forståelse av hvordan lovverket er bygd opp og dets intensjon.

5.1.1 Implikasjoner for videre forskning

Viktigheten av skolekultur fremstår som et interessant funn basert på intervjuer og teori. Videre forskning kunne tatt sikte på å se betydningen skolekultur har for det systematiske arbeidet med skolemiljø, og for skolens satsningsområder og utvikling. Særskilte sårbare elever i skolen avhenger av voksne med kunnskap om sårbarhet, og mulige utløsende faktorer. Det kunne være interessant å rette fokuset mot begrepet særskilt sårbarhet, og skolens forståelse av dette.

Opplæringsutvalget foreslår i NOU 2019:23 (2019) at kravet om systematisk arbeid ikke videreføres i den nye opplæringsloven. De fremmer forslag om å videreføre kravet om et kontinuerlig forebyggende arbeid, men uten krav til system eller internkontroll. Det fremheves at et forebyggende arbeid i skolene er avgjørende for hvorvidt elevenes rett til et skolemiljø som er trygt og godt oppfylles. Viktigheten av kartlegging av skolens særskilte sårbare elever presiseres, slik at skolen kan sørge for å være i forkant av en eventuell situasjon. Interessant videre forskning kunne ta sikte på å undersøke hvordan kartlegging av særskilte sårbare elever i skolen gjøres. Det fremmes forslag i NOU 2019:23 (2019) om at ansvaret for det forebyggende arbeidet ikke lengre skal ligge hos rektor, men skal flyttes til kommunen.

Litteraturliste

- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: inkludering faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carter, B. B. & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, C. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*.

- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 195-214.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. I D. L. Espelage & S. M. Swearer (Red.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah: Routledge.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of bullying in schools; an international perspective*. New York: Routledge.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen : om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing : gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne». *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-03), 148-158. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-06>
- Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Higgins-D'alessandro, A. & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International*

Journal of Educational Research, 27(7), 553-569. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)00054-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)00054-2)

- Idsøe, T. & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jahnsen, H. (2013). Utvikling av skolens kultur. I E. K. Vold (Red.), *Rom for læring: læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke, utdannings og forskningskomiteen (2016-2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. (Innst. 302 L). Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-3021/?s=rektor&m=0#match_21
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2001-2002). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Ot.prp. 72)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-72-2001-2002-/id169160/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. nr 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Prop. 57 L 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvarme, L. G. (2017). *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I R. Karlsdóttir & I. Lysø Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. Innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- Lee, C.-H. (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Lee, C.-H. & Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437-2464.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta didactica Norge*, 11(3), 19-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I G. Berg & Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mehlbye, J. (2004). *De gode eksempler*. København: AKF forlag.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mosand, G. & Moen, E. (2017). *Håndtering av mobbing i skolen: hvordan skape et trygt skolemiljø i praksis?* Oslo: Pedlex.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 20.02.2020 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007a). *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007b). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I O. Hansen (Red.), *Skoleledelse og læringsmiljø*. Frederikshavn: Dafolo, 2007.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:5. *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2019). Utdanningspolitiske føringer for et psykososialt miljø. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2010). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl>
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quaglia, R. J. (2017). *Rektors stemme: lytt, lær og ta ledelsen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Roland, E. (1983). *Strategi mot mobbing*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rose, C., Monda-Amaya, L. & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (Red.). (2017). *Kapittel 9A. Opplæringsloven. Elevenes skolemiljø*. Oslo: Pedlex.
- Stette, Ø. (Red.). (2019). *Jussen i skolemiljøaker: skolens juridiske plikter i arbeidet med å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø etter opplæringsloven kapittel 9 A*. Oslo: Pedlex.
- Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., David, K. B. & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195.
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, E. (2018). Mobbing i et systemperspektiv. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Støen, J. & Midthassel, U. V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svele, A. M. (Red.). (2018). *Juss for skoleledere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thoresen, I. T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon: elev, hjem og skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tinnesand, T. (2013). Pedagogisk analyse IE. K. Vold (Red.), *Rom for læring : læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994* Unesco.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Veland, J. & Hamm, M. (2015). Sårbare barn i skolen. *Bedre skole*, 3, 52-61.
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Warp, S. (2012). Elevens psykososiale skolemiljø. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf
- Westergård, E. (2018). «En svale gir ingen sommer» Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerrud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 8, 1-7.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING
AV PERSONOPPLYSNINGER

Prosjekttittel

Forebygging av mobbing i grunnskolen etter Opplæringsloven Kap. 9A

Referansenummer

447039

Registrert

09.01.2020 av Malin Johansen - malinj12@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Herlofsen, camilla.herlofsen@uia.no, tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Johansen, malinj12@student.uia.no, tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

06.01.2020 - 29.05.2020

Status

18.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

18.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020.

Vi har nå registrert 29.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

10.01.2020 - 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 den 10.01.2020 med vedlegg. 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 15.05.2020.

TAUSHETSPLIKT: Vi vil minne om at informantene (rektorer) har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Rektorer kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuter personvern i forkant av intervjuet.

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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
*«Systematisk arbeid med skolemiljø og forebygging av mobbing av
mobbing for særskilt sårbare elever i grunnskolen, etter
Opplæringsloven Kap. 9A»*

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt hvordan skoler systematisk arbeider med skolemiljø og forebygging av mobbing i grunnskolen etter Opplæringsloven Kap. 9A. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet inngår i utdanningsløpet på master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder, våren 2020. §9A-3 i Opplæringsloven påpeker at skolen skal arbeide systematisk og kontinuerlig for å fremme helse, miljø og trygghet til elevene, slik at kravene i Kap. 9A oppfylles. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort. Fokuset i prosjektet er avgrenset til krenkelser i form av mobbing. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skoler arbeider med forebygging av mobbing med bakgrunn i Kap. 9A i Opplæringsloven. Informasjonen vil bli gitt av rektorer fra ulike grunnskoler (trinn 1-7.). Innhenting av data vil foregå ved intervju.

Problemstillingen er som følgende; *«Hvordan jobber rektorer i grunnskolen systematisk med forebygging av mobbing etter Opplæringsloven kap. 9A?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Veileder for forskningsprosjektet er Camilla Herlofsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervju er datainnsamlingsmetoden som benyttes i prosjektet. Dette innebærer et intervju med prosjektleder og deltaker. Opplysningene som samles inn omhandler prosjektets tematikk

og deltakerens opplevelser og erfaringer med det. Det vil utarbeides en semistrukturert intervjuguide på forhånd, som innebærer forberedte spørsmål med mulighet for oppfølging av andre temaer som eventuelt kommer frem under intervjuet. Følgende temaer inngår i intervjuguiden, Kap. 9A i Opplæringsloven, systematisk forebygging av mobbing, elever med særskilt sårbarhet og samarbeid. Opplysningene registreres ved lydopptak ved hjelp av en diktafon, og notater. Det settes av en time til intervjuet.

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

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som beskrives i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Veileder Camilla Herlofsen ved Universitetet i Agder, og masterstudent Malin Johansen vil ha tilgang til datamaterialet.

Alle intervjuene anonymiseres. Ingen informasjon om navn, navn på skole eller annen identifiserbar informasjon vil bli gjengitt. I avhandlingen vil informantene presenteres med pseudonymer eller nummerert deltaker. Intervjuene transkriberes. Når intervjuene er gjennomført vil de lagres på ekstern minneenhet uten tilkobling til internett.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes 15.05.20. Datamateriale, bestående av lydfil vil bli slettet ved prosjektslutt.

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 mastergradstudent Malin Johansen, Epost: malinj12@student.uia.no, telefon: [REDACTED] eller veileder ved Universitetet i Agder Camilla Herlofsen, telefon: camilla.herlofsen@uia.no.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, ina.danielsen@uia.no, telefon [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla Herlofsen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Malin Johansen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet forebygging av mobbing i grunnskolen, 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.

15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som rektor
 - o Hvor lenge har du jobbet som rektor på nåværende skole?

Kapittel 9A – Skolemiljø

- Hva tenker du kjennetegner et godt skolemiljø?
- Hvordan får du som rektor innsikt i miljøet på skolen?
- På hvilken måte har endringene i Kap. 9A endret din arbeidshverdag som rektor? (positive og negative sider)
- Det benyttes store og omfattende ord i lovteksten som krenkelser (herunder mobbing) og nulltoleranse. Hva er din opplevelse av at personalet har samme begrepsforståelse?

Systematisk arbeid

§9A-3 påpeker at skolen skal arbeide systematisk og kontinuerlig for å fremme helse, miljø og trygghet til elevene, slik at kravene i Kap. 9A oppfylles. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort.

- Hva legger du i systematisk arbeid?
- Hva er din rolle i skolens arbeid med forebygging av mobbing?
- Hvordan jobber skolen og du som rektor systematisk med forebygging av mobbing?
- I hvilken grad opplever du føringer fra høyere ledd i skolestrukturen når det kommer til mobbing og tiltak rundt det?
- Hvordan jobbes det med kompetanseheving hos de ansatte når det gjelder forebygging av mobbing?
- Hvilken kompetanse ser du på som nødvendig at skolen har for å best mulig kunne forebygge og håndtere mobbing? (for eksempel tverrfaglighet blant ansatte)
- Er du som rektor ofte direkte involvert i mobbesaker på skolen? (hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hvordan jobbes det med å avdekke mobbing?

- Hvordan bidrar du som rektor til at de ansatte har en felles forståelse og nødvendig kompetanse når det kommer til forebygging av mobbing?
- Har skolen noen felles konkrete forebyggende tiltak som det jobbes med nå?
- Hvilke arenaer på skolen ser du på som særlig viktig når det kommer til forebygging av mobbing? (klasserommet, friminutt, skoleveien eksempelvis)

Elever med særskilt sårbarhet

- Hvordan jobber skolen med å fange opp elever med særskilt sårbarhet?
- På hvilken måte kan skolen jobbe med å redusere sårbarhetsfaktorer hos elevene?
- Hvordan jobber skolen for sosial og emosjonell læring blant elevene?
- Hva er din erfaring med sammenhengen mellom elever med særskilt sårbarhet og mobbing?
- Hvordan kan skolen og du som rektor forebygge mobbing for elever med særskilt sårbarhet?
 - o Opplevs dette mer utfordrende? Hvorfor/hvorfor ikke?

Samarbeid

- Hva tenker du skal til for å tilrettelegge for og opprettholde et godt samarbeid blant de ansatte på skolen når det kommer til forebygging av mobbing?
- Hvordan opplever du samarbeidet med foresatte i saker som omhandler mobbing?
 - o Hva kan føre til at dette samarbeidet blir utfordrende?
- Hva skal til for å oppnå gode relasjoner med foreldrene til elevene?
- Har du opplevd endringer i samarbeidet med foresatte etter endringen i Kap. 9A?

Oppsummering

- Har du noe å tilføye etter det vi har pratet om nå?