

Skolen som veksthus

*Systemrettet arbeid for et godt psykososialt miljø.
Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?*

Tøri Catharina Brøvig Dybesland

Masteroppgave i utdanningsvitenskap
Profil spesialpedagogikk

Institutt for grunnskolelærerutdanning,
idrett og spesialpedagogikk
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I STAVANGER

Vår 2016



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, profil Spesialpedagogikk	Vår, 2016 Åpen
Forfatter: Tøri Catharina Brøvig Dybesland (signatur forfatter)
Veileder: Janne Støen	
Tittel på masteroppgaven: <i>Skolen som veksthus. Systemrettet arbeid for et godt psykososialt miljø. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?</i> English title: <i>Schools as Greenhouses. Creating culturally positive learning environments with a systems approach. How do schools nurture the quiet and vulnerable students?</i>	
Emneord: Psykososialt miljø, systemrettet arbeid, stille elever, sosiale og emosjonelle vansker, psykisk helse, klasseledelse, relasjoner, skoleledelse, Opplæringslovens §9a, skolekultur	Antall ord: 39487 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 10.06.2016

FORORD

Da har en spennende og lærerik studietid kommet ved veis ende. Det har vært en tid fylt med inspirasjon og utvidet kunnskap og perspektiv for videre arbeid i feltet.

Jeg vil med dette forordet få lov til å takke institusjoner og personer som har hatt stor betydning for dette arbeidet. Takk til Institutt for Grunnskoleopplæring (IGIS) og Læringsmiljøsentret i Stavanger for inspirerende og relevante forelesninger på studiet i spesialpedagogikk, med særlig takk til CIESL-prosjektet med Sigrun i spissen for konstruktive bidrag i oppstart av studien. Ikke minst en stor takk til Janne for tålmodig og god veiledning i hele prosessen! Jeg vil videre takke mine ”portåpnere” for gode tips om aktuelle skoler, og særlig takk til skolene og informantene som tok meg imot med åpenhet, og bidro velvillig med sine erfaringer og refleksjoner i intervjuene. Takk til gode medstudenter for godt samarbeid underveis, og til Hege for en super serviceinnstilling som studieveileder. Takk til gode venninner for støtte og inspirasjon, og til familien min - ikke minst Svein Bertil, Erle og Olav- for å hjelpe til underveis, oppmuntre og vise forståelse særlig i en travel innspurt! Det har vært både gleder og utfordringer med å ha en student i huset.

Jeg håper at denne studien kan gi et lite innblikk i hvilken betydning skolenes læringsmiljø har for elevenes trivsel og læring i samspill med andre, og kan få bidra til mer oppmerksomhet på spekteret av elever vi i skolen står ovenfor hver dag, med særlig vekt på den stille elevgruppen.

Klepp, 7.juni 2016

Tøri C. Brøvig Dybesland

SAMMENDRAG

Tema og problemstilling

Temaet og problemstillingen for studien har vært:

Systemrettet arbeid for et godt psykososialt miljø. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?

Formål

Formålet med studien har vært å få økt kunnskap om hvilke systemrettede tiltak som gjøres i skolen for å skape et godt psykososialt miljø, og hvordan de stille og sårbare elevene blir sett, forstått og tilrettelagt for av skolene.

Metode

Det er brukt en kvalitativ metode med semistrukturert intervju. Utvalget besto av rektorer, sosiallærere og lærere ved to ulike ungdomsskoler, med tilsammen syv informanter. Analysen var temabasert med kategorier fra teori og data.

Hovedfunn

Hovedfunn i studien var at skolene arbeidet systemrettet for det psykososiale miljøet med særlig fokus på klasseledelse og relasjoner. Tiltak satt i system kombinert med god relasjon til eleven så ut til å best sørge for at elevene ble sett og fanget opp. Rutiner kunne fremme denne målsetningen. Sosiallærer hadde en sentral rolle i arbeidet for det psykososiale miljøet, og for de stille elevene. Andre sentrale faktorer var skoleledelsen, og samarbeidet med hjemmet.

Informantene gjenkjente elevgruppen *stille og sårbare elever*, og opplevde at elevene kunne bli oversett, deltok lite sosialt, og uttrykte manglende trivsel på skolen. Lærerne opplevde at de manglet nok kompetanse på symptomer, tilrettelegging og relasjonsbygging til de stille og sårbare elevene. Temaer knyttet til psykisk helse ble arbeidet med i tilknytning til enkeltelever, men var ikke felles tematikk ved skolene.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORSIDE	1
FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1. INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn og tema	6
1.2 Studiens formål og aktualitet	7
1.3 Problemstilling og avgrensning	8
1.4 Begrepsavklaring	8
1.5 Studiens oppbygning	9
2. TEORI	11
2.1 Systemrettet arbeid	11
2.2 Psykososialt miljø	15
2.2.1 Læringsmiljø	15
2.2.2 Det psykososiale miljøet.....	15
2.2.3 Lovverk om det psykososiale miljøet	16
2.3 Rektor og ledelsens arbeid for det psykososiale miljøet	17
2.4 Lærerens betydning for et godt psykososialt miljø	20
2.4.1 Klasseledelse og klassemiljø.....	20
2.4.2 Relasjonen mellom lærer og elev	22
2.5 Samarbeid skole-hjem	24
2.6 De stille, sårbare elevene og utfordringer	26
2.6.1 Betegnelser, kjennetegn og omfang.....	26
2.6.2 Ungdomstiden som en sårbar fase.....	30
2.6.3 Stille atferd som ressurs.....	31
2.7 Emosjonelle og sosiale vansker, og psykisk helse	31
2.8 Oppsummering	36
3. METODE	38
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	38
3.1.1 Hermeneutikk	38
3.1.2 Fenomenologi.....	39
3.2 Forskningsdesign	39
3.2.1 Semistrukturert intervju	40
3.2.2 Godkjenning fra NSD	42
3.3 Utvalg	42
3.3.1 Utvalgsriterier	43
3.3.2 Rekruttering av informanter	43
3.4 Innsamling av data	44
3.4.1 Gjennomføring av intervju	44
3.4.2 Lydopptak.....	45
3.4.3 Forskerrollen	45
3.4.4 Transkribering.....	46
3.5 Analyse	46
3.6 Forskningsetiske vurderinger	48
3.7 Vurdering av forskningskvalitet	49
3.7.1 Validitet.....	49
3.7.2 Reliabilitet	51
3.7.3 Generaliserbarhet.....	52
3.8 Oppsummering av metodekapittelet	53

4. RESULTATER	54
4.1 Systemrettet arbeid for det psykososiale miljøet på skolenivå	54
4.1.1 Systemarbeid.....	55
4.1.2 Systematisk arbeid.....	56
4.1.3 Ledelse og skolekultur	59
4.2 Klasseledelse og klassemiljø	61
4.2.1 Kollektivt arbeid med klasseledelse.....	61
4.2.2 Lærernes arbeid med klasseledelse	63
4.2.3 Klassemiljøarbeid.....	63
4.3 Relasjoner mellom lærer og elev	66
4.3.1 Kjennetegn på god relasjon lærer-elev	66
4.3.2 Relasjonsbyggende tiltak på skolenivå	67
4.3.3 Relasjonsbyggende tiltak mellom lærer og elev	69
4.4 Skole-hjem-samarbeid.....	72
4.5 De stille, sårbare elevene.....	75
4.4.1 Skolenes opplevelse av de stille, sårbare elevene	75
4.5.2 Arbeid med de stille elevene på skolenivå	80
4.5.3 Lærernes arbeid med de stille elevene	82
4.6 Emosjonelle og psykiske vansker som tema i skolen	87
4.7 Sosiallærerens rolle.....	90
4.7 Oppsummering av resultatkapittelet	91
5. DISKUSJON.....	93
5.1 Arbeid for det psykososiale miljøet på skolenivå	93
5.2 Klasseledelse og klassemiljø	97
5.3 Relasjonen lærer-elev	99
5.4 Samarbeid skole-hjem	100
5.5 Ivaretagelsen av de stille og sårbare elevene.....	101
5.6 Kompetanse på emosjonelle, sosiale og psykiske vansker	104
5.6 Studiens implikasjoner og videre behov for forskning	106
5.7 Oppsummering av diskusjonskapittelet	108
6. KONKLUSJON	110
REFERANSER.....	112
VEDLEGG.....	117
VEDLEGG I.....	118
VEDLEGG II.....	120
VEDLEGG III	121
VEDLEGG IV.....	123
VEDLEGG V	127

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og tema

Noen må forstå når det er grunn til bekymring.

Denne setningen var overskriften på en kronikk i Aftenposten der lederne for en lærerorganisasjon og en fagforening for psykologer uttrykte en felles sterk bekymring for om skolen har nok psykologisk kunnskap og kompetanse til å se alle barn og unge (Hofgaard & Paulsen, 2014). Kronikken satte ord på en magesfølelse jeg selv hadde gått med en stund, både fra min bakgrunn i læreryrket, og som masterstudent i spesialpedagogikk. Fra mine år som lærer i ungdomsskolen og barneskolen har jeg opplevd lite felles faglig fokus på kunnskap om barn og unges psykiske helse og symptomer på vansker. Noen barn og unge viser at de har det vanskelig og er sårbare for omgivelsene med sin utagerende atferd. De blir lett synlige i en klasse, og det er viktig å gi god hjelp til disse elevene. Men hvordan kan man, se, hjelpe og håndtere de elevene som man føler det er noe med, som trekker seg tilbake, som deltar lite faglig eller sosialt, og som man kan oppleve som stille og sårbare elever?

Jeg har sett hvor stor betydning det har hatt for elever at lærere har sett og fanget de opp, men det har opplevdes som at det har vært et utslag av rett lærer til rett tid. Kan skolen gjøre noe med sitt system for å sikre at alle elever blir fanget opp? Undersøkelser som Ungdata-rapportene (Nova, 2014, 2015) viser tendens til økte psykiske vansker hos ungdom, og at det er elever som føler seg ensomme på skolen. Dette er tema som skolen kan og bør ta tak i med tanke på kompetansen om psykiske vansker og oppfølgingen av elever som strever.

Skolen er den arenaen hvor alle barn og unge tilbringer mye av sin tid i oppveksten. Elever i skolen viser et mangfold med tanke på bakgrunn, behov, læringsmåter, atferd, og helse. Vi har en opplæringslov som presiserer at alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova §9a). En viktig faktor for å skape trivsel, og dermed læring, er å føle seg trygg, ivaretatt, og oppleve seg sett av læreren (Lund, 2004). Noen elever kan av ulike grunner være sårbare av natur, eller i en sårbar fase i livet, og kan utvise en stille og tilbaketrukket atferd. Den stille atferden kan føre til at eleven ikke får den personlige og faglige hjelpen hun trenger, og kan bli oversett i skolen (Lund, 2004; Iversen, 2006).

Arbeidet med et godt psykososialt læringsmiljø er betydningsfullt for trivsel og motivasjon for læring. Faktorer som gode relasjoner mellom lærere og elever, god klasseledelse, og kompetanse om emosjonelle, sosiale og psykiske vansker, er sentrale for å kunne forebygge,

fange opp, og hjelpe elever som strever emosjonelt, sosialt og faglig (Lund, 2004; Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011; Pianta & Hamre, 2009). Systemrettet arbeid for å arbeide med det psykososiale læringsmiljøet og for å øke den psykologiske kompetansen hos skoleledere og lærere, kan være en mulig vei å gå. Forebyggende tiltak i en tidlig fase er sentralt (Fandrem & Roland, 2013). Det gjelder både for iverksettelse av tiltak tidlig i skoleløpet, og i en begynnende sårbar fase for elevene.

På bakgrunn av mine erfaringer, og studier i emnet om emosjonelle og sosiale vansker på masterstudiet i spesialpedagogikk, ønsket jeg at temaet for denne studien skulle være det systemrettede arbeidet med det psykososiale miljøet på skoler, med vekt på ivaretagelsen av de stille og sårbare elevene.

1.2 Studiens formål og aktualitet

Opplæringslovens § 9a-1 (Opplæringslova §9a) handler om elevenes rett til et godt psykososialt miljø, og med denne loven som ramme er studiens formål å undersøke skolers systemrettede arbeid, tiltak og kompetanse for å skape et godt psykososialt miljø for alle elever, med vekt på ivaretagelsen av den stille elevgruppen. Med bakgrunn i andre studier som er gjort i forhold til temaene psykososialt miljø og innagerende, stille elever, ønsker jeg å undersøke mer om betydningen av systemrettet arbeid for den stille elevgruppen, og se på hva skoler som har utmerket seg i sitt arbeid for et godt psykososialt miljø har gjort, i lys av teori om temaene. Jeg har også et ønske om at dette temaet skal få økt oppmerksomhet hos ledere og lærere i skolen, samt hos Praktisk-pedagogisk tjeneste (PPT), som med sitt mandat har ansvar for et forebyggende arbeid i skolen.

Studien er aktuell i forhold til systemrettet arbeid i skolen, og med tanke på mange stille elevers utfordringer. Psykiske vansker i ungdomsalderen er en utfordring både for individet det gjelder, og i et samfunnsperspektiv. Psykiske vansker kan føre til frafall i videregående skole og store økonomiske belastninger for samfunnet, som er et aktuelt tema politisk og i media (Hofgaard & Paulsen, 2014). Med et godt læringsmiljø kan skolene være med på å forebygge og dempe negativ atferd hos barn og unge, og spiller derfor en betydningsfull rolle for elevene og deres fremtidige utvikling og muligheter.

Forebyggende arbeid, avdekking av vansker, og hjelp for problemene så tidlig som mulig kan hindre at barnets vansker får utvikle seg (Fandrem & Roland, 2013). Studien ser på skolens oppdrag i et helhetlig og langsiktig perspektiv. Våre myndigheter ønsker systemrettet arbeid for å kunne komme individene til gode (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

1.3 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av tidligere forskning på de stille og sårbare elevene, og med et systemteoretisk perspektiv, ønsket jeg å vite mer om hvordan disse elevene møtes i skolen i dag.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er:

Skolens systemrettede arbeid for det psykososiale miljøet. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene ?

I denne studien velger jeg å se på arbeidet i ungdomsskolen, da forskning viser at det er i denne aldersgruppen antallet unge med emosjonelle og psykiske vansker tiltar (Aune, 2006). Studiet kunne også vært utført på videregående, der psykiske vansker og frafall er størst, men med en forebyggende tilnærming til elevenes vansker har jeg valgt å fokusere på årene *før* videregående. Tanken er at arbeidet som gjøres i ungdomsskolen for tilrettelegging for denne elevgruppen kan danne et grunnlag for elevenes videre utvikling og utdanningsløp.

En annen avgrensning er hvem betegnelsen den stille og sårbare elevgruppen gjelder for. I studien velger jeg å avgrense fokus til elever med generelle symptomer på tilbaketrukket og stille atferd. Jeg går ikke spesifikt inn på spesielle diagnoser med slik atferd i denne sammenheng.

1.4 Begrepsavklaring.

Det er tre sentrale begreper i studien. Med *systemrettet arbeid* menes i denne studien både det systematiske arbeidet skolene gjør for å sikre et godt psykososialt miljø, slik som faste kartlegginger og rutiner, men også det systemarbeidet skolene gjør for å utvikle sin organisasjon i forhold til det psykososiale miljøet.

Med bruk av begrepet *det psykososiale miljøet* menes den delen av skolens læringsmiljø som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever opplever trivsel og trygghet (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen, og er et produkt av undervisningen og miljøet på skolen som helhet, i den enkelte klasse, og i relasjonene på alle nivåer på skolen. Det psykososiale miljøet vil være vanskelige å beskrive, og vil avhenge av den enkeltes subjektive opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2006).

De stille og sårbare elevene omhandler i denne studien de elevene som viser en tilbaketrukket atferd. De betegnes også som innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Et felles kjennetegn er at de ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige både for lærere og medelever, der den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven personlig, enten sosialt eller faglig. Det gis en nærmere beskrivelse av disse elevene i teoridelen

1.5 Studiens oppbygning

I denne studiens teorikapittel presenteres et utvalg relevante teorier og forskning som kan gi økt forståelse og innsikt i tematikken, med vekt på systemperspektivet og det systemrettede arbeidet i skolen, det psykososiale miljøet og lovverket for dette, rektor og ledelsens betydning for arbeidet, klasseledelse og klassemiljø, relasjonen mellom lærer og elev, samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og de stille og sårbare elevene og deres utfordringer, med innblikk i emosjonelle og sosiale vansker, og psykisk helse.

Metodekapittelet omhandler studiens vitenskapsteoretiske forankring med kombinasjonen av hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Jeg beskriver videre studiens forskningsdesign med vekt på semistrukturert intervju, prosessen av utvelgelse av syv informanter på skolens ulike nivå, gjennomføring av innsamling av data, og transkriberingen, analysen og kategoriseringen av tema, samt vurdering av studiens forskningsetiske spørsmål og forskningskvaliteten på studien.

Resultatkapittelet tar for seg hovedfunn fra intervjuene og dokumentene i tilknytning til problemstillingen. På bakgrunn av data fra intervjuene og teori har jeg kategorisert data etter funn og teori, og temaene er forsøkt å være samsvarende med temaene i teorikapittelet. En del av funnene er eksemplifisert med hjelp av sitater fra de ulike informantene, med min forståelse og tolkning av noen av funnene. Jeg har latt dette kapittelet få et større omfang med vekt på ulike eksempler skolene og informantene kom med i sitt arbeid for et godt psykososialt miljø, og for de stille elevene.

I drøftingskapittelet drøfter jeg noen av funnene fra resultatkapittelet opp mot aktuell teori, samt egne refleksjoner knyttet til tematikken. Kapittelet er strukturert etter sammenfallende kategorier som i teori- og resultatkapitlene. Her trekkes noen sentrale funn frem med fokus på bruk av system for å se de enkelte elevene, og i forhold til lærernes arbeid og kompetanse på de stille elevene. Oppsummeringsvis presenteres noen sentrale implikasjoner fra studien, og konklusjon.

2. TEORI

For å kunne forstå, tolke og diskutere sammenhengen mellom studiens problemstilling og resultatene fra intervjuene i studien, er det noen begreper og teorier som må avklares, avgrenses og utdypes i forhold til temaet og hovedproblemstillingene.

Først i teorikapittelet går jeg inn på begrepet systemrettet arbeid i skolen, med fokus på både systemarbeid og systematisk arbeid. Deretter ser jeg på nærmere definisjon av begrepet psykososialt miljø, hva dette innebærer, og hva sentral forskning og teori sier om hvordan skoler kan arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø på ulike nivåer i skolen som organisasjon. Nivåene jeg har valgt ut henger sammen som system, og jeg vil først gå inn på det overordnede nivået i skolen som organisasjon, representert ved rektor og ledelsen, inkludert sosiallærer. Neste nivå er lærernivået, både ved klasseledelse og ved individuelt relasjonsarbeid med den enkelte elev, og til slutt presenteres teori rundt samarbeidsnivået mellom skolen som organisasjon og foreldre. Sentrale teorier og forskningsfunn vil bli presentert omkring betydningen arbeidet gjøres, og kan gjøres, på disse ulike nivåene.

Av hensyn til studiens omfang har jeg valgt å fokusere på de nivåene som arbeider tettest på elevene. Skoleeiers betydning for elevene og andre faktorer på lokalt og nasjonalt samfunnsnivå er utelatt i denne studien, med unntak av vekt på lovverket som Opplæringsloven (Opplæringslova §9a) og forståelsen av denne, som gir en ramme rundt skolens arbeid i praksis i forhold til ivaretagelsen av elevene og deres psykososiale miljø. Denne studien er avgrenset til de voksnes arbeid for et godt psykososialt miljø. Dermed vil heller ikke elev-elev-relasjoner omfattes som eget tema i denne studien, selv om denne også er sentral for elevenes opplevelse av trivsel og læring. Derimot vil lærernes arbeid for et godt klassemiljø også omfatte arbeidet for relasjoner i klassen, og enkelte sider ved temaet elev-elevrelasjoner blir dermed berørt.

Den siste delen av teorikapittelet er viet til de stille og sårbare elevene, og ivaretagelsen av disse i skolens arbeid for det psykososiale miljøet. Her presenteres valget av begrepet, og forskning og teori omkring sentrale sider ved denne elevgruppens utfordringer.

2.1 Systemrettet arbeid

Det systemrettede arbeidet i skolen omfatter både det systematiske arbeidet og det systemarbeidet skolene gjør som organisasjon. Det systematiske arbeidet som gjøres gjennom kartlegging og rutiner henger sammen med skolens utviklingsarbeid som organisasjon, som kan gjøres ved hjelp av systemarbeid. Jeg vil først beskrive nærmere hva systemteori er, og

hvordan denne kan brukes til å forstå elevene i skolen. Deretter presenteres hva teori og forskning legger i begrepene systemarbeid og systematisk arbeid i skolesammenheng.

Systemteori

Systemteorien tar utgangspunkt i en tankegang om at det er et samspill mellom miljøet og individet, og søker å forklare et fenomen ut i fra en relasjon mellom ulike deler innenfor et system, med bruk av et helhetsperspektiv (Skyttner, 2005). Samspillet mellom de ulike faktorene påvirker hverandre gjensidig i utviklingen. For en organisasjon vil mennesker, strukturer og prosesser være ulike systemer som arbeider sammen i et større system.

Systemperspektivet har fokus på endring, og kan brukes som tilnærming til problemløsning og organisasjonsutvikling, slik som utviklingsarbeid i skolen. Ved å anse problemet for å være en del av relasjonene i systemet, bør tiltak settes inn mot systemet som helhet, ikke bare for problemet isolert, eller for enkeltindivider (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Pianta, 1999; Skyttner, 2005).

Systemteoretisk perspektiv i skolen

Skolen er en arena for alle barn og unge, og den kan ha en forebyggende rolle for barn og unges sosiale og helsemessige utfordringer (Sørli, Frønes & Befring, 2010). Dagens bruk av systemteoretisk perspektiv i skolen har bakgrunn i ulike systemteoretiske modeller, slik som Urie Bronfenbrenners (1979) *utviklingsøkologisk modell*. Denne forståelsesmodellen for barns oppvekst og utvikling tar for seg fire sosiale og kulturelle systemnivåer som er i relasjon til hverandre. Innerst i modellens sirkler er barnet kjernen. Barnet må forholde seg til sitt nærmeste miljø med foreldre og venner, kalt *mikrosystemet*, den innerste sirkelen i modellen. I skolesammenheng vil lærere og skolens ledelse være det andre systemet lenger ut i sirkelen kalt *mesosystemnivå*. Skolen er videre i relasjon med blant annet skoleetaten på det fjerde nivået, *ekosystemnivået*. Dette nivået er igjen påvirket av politiske vedtak og lover, både lokalt og nasjonalt, det vil si på *makronivå*. Det er gjensidig kontakt, påvirkning og samspill mellom nivåene (Bronfenbrenner, 1979; Von Tetzchner, 2001).

Synet på barnets utvikling som gjensidig påvirkning med dets miljø kommer også frem i en annen modell, *Transaksjonsmodellen* (2009). Teorien kan brukes som et utviklingspsykologisk verktøy for å forstå blant annet utvikling av barns og unges personlighet, sosiale relasjoner og følelser, der man ser på denne utviklingen som et resultat av gjensidig påvirkning mellom individet og miljøet (Von Tetzchner, 2001; Sameroff, 2009).

Robert Pianta og Daniel Walsh (1996) har utviklet en systemteoretisk modell med tanke på elever i skolen kalt *Contextual Systems Model* (CSM). Teorien gir et forståelsesperspektiv i møtet mellom skole og barnet, med fokus på å tenke forebyggende tiltak og riktig intervensjon. Bakgrunnen for modellen er at de opplevde at elever som er i stor risiko for negativ utvikling ikke ble godt nok ivaretatt av samfunnet og skolen. For å skape endringer i synet på barnet, har de presentert et teoretisk perspektiv der de ser på relasjonen mellom skolegangen og barnet, og kvaliteten på relasjonen, med mål om at skoler kan bli mer omsorgsfulle og fleksible i forhold til elevene (Pianta & Walsh, 1996). Teorien legger vekt på skolen som nøkkelfaktor for suksess for at såkalte risikoelever, det vil si barn og unge som er i fare for å mislykkes på skolen eller i livet generelt, skal klare seg godt videre i livet. Pianta og Walsh (1996) hevder at skolen kan bidra til å forsterke eller forminske risikofaren for elevene. Særlig for sensitive barn er kvaliteten på møtet mellom skolen og barnet av stor betydning, både det første møtet, og møtet hver dag når de er i en ekstra sårbar periode (Pianta & Walsh, 1996).

Med et systemteoretisk perspektiv må skolene vurdere sin egen virksomhet, og ikke utelukkende finne forklaringer på utfordringer utenfor skolen, som ved barnet eller den unge selv, eller ved hjemmeforhold. Faren med et individperspektiv vil være å overse samspillet mellom barnet, den voksne og kontekstuelle forhold (Overland & Nordahl, 2013).

Grunnlaget for et systemteoretisk perspektiv er at det ikke finnes en objektiv virkelighet, men ulike virkelighetsoppfatninger ettersom hva man vektlegger. Ved å se utfordringer med et felles perspektiv, vil det lette kommunikasjonen mellom skolen, eleven, og hjemmet, slik som i arbeidet ved mistriksel, eller høyt skolefravær (Overland & Nordahl, 2013). Det kan tyde på at systemperspektivet fortsatt ikke er fullt innarbeidet i dagens skoler. Ofte knyttes forklaringer til ungdommen selv, sjeldnere til faktorer knyttet til skolen og utdanningssystemet som helhet, slik som ved elevers frafall fra skolen (Markussen, Froseth & Sandberg, 2011).

Den systemteoretisk tilnærmingen har blitt kritisert for å bli for generell, abstrakt, og forenklet (Overland & Nordahl, 2013; Skyttner, 2005). Et forsvar for det systemteoretiske perspektivet er at man ved bruk av tilnærmingen kan heve fokuset fra de enkelte faktorene til å se på en integrert helhet av faktorer i relasjon til hverandre (Overland & Nordahl, 2013).

Systemarbeid i skolen

Med synet på skolen som et sosialt system vil arbeidet for en positiv utvikling være basert på å tenke endringer og utvikling i det sosiale samspillet mellom ulike nivåer i systemet. Synet på skolen som en kompleks organisasjon, og kunnskap om organisasjon, ledelse og endringsarbeid, er sentrale faktorer i det systemrettede arbeidet i skolen (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007). Skolens valg av forståelsesperspektiv, det vil si om de velger et individperspektiv eller et kontekstuelts perspektiv, vil påvirke valg av handling og intervensjoner i læringsmiljøet (Lund, 2011).

De forskningsbaserte skoleprogrammene har vist seg å ha best effekt for vedvarende utvikling, og noe skoler bør legge vekt på ved valg av programmer for å utvikle seg på områder i det psykososiale og faglige læringsmiljøet (Ertesvåg, 2012). Disse programmene er skoleomfattende, systematiske, forebyggende, og rettet mot alle elever og ansatte i organisasjonen. De ulike programmene tar for seg sentrale sider ved skolen som helhet, men kan vektlegge ulike faktorer ettersom hva skolen har behov for, slik som anti-mobbetiltak, klasseledelse, og relasjonsbygging. Det er derimot noen faktorer som er sentrale for at disse programmene skal ha best mulig effekt, slik som implementeringskvaliteten ved den enkelte skole, det vil si at man følger de rådende premisene for hvordan programmet skal gjennomføres med dets prinsipper (Ertesvåg, 2012; Sørli et al., 2010).

Systematisk arbeid i skolen

Med perspektivet om at holdning og handling i skolen på ulike nivåer har en effekt på barnet på individnivå, kan skolene ta ansvar for læringsmiljøet ved å tenke forebyggende, intervensjonerende, og oppfølgende. Dette kan gjøres ved å sette tiltak i system, som ved at man gjennom systematisk kartlegging og rutiner fokuserer på tidlig avdekking av vansker og tiltak for å forhindre eller dempe en negativ utvikling (Sørli et al., 2010). Dette kan gjelde både faglig og sosialt. Eksempler på skolers systematiske arbeid er kartleggingsprøver av ferdigheter i enkelte fag, trivselsundersøkelser blant elever og foreldre, utvikling av standarder for forventet atferd i timer, rutiner i møte med elevene, i trinnsamarbeid, sosiale årshjul med felles fokus på og arbeid med sosiale ferdigheter, og andre systematiske tiltak med mål om å gjennomføre en felles holdning og praksis på skolen. Ertesvåg (2012) gir eksempler på hvordan man kan systematisk arbeide med resultatene fra kartlegginger og involvere hele kollegiet ved å benytte fellessamlinger der gjerne flere lærere eller team involveres for å presentere resultatene, drøfte disse i kollegiet, og prioritere områder for forbedring.

Et systematisk forebyggende arbeid ved det psykososiale miljøet kan være å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer fellesskapet ved skolen, slik som månedlige samlinger, et aktivt elevråd, belønning eller anerkjennelse for positiv atferd for hele klasser, holdningsarbeid blant elever, ansatte og foreldre, og trening av sosial kompetanse (Lund, 2011; Morrison & Allen, 2007).

Lund (2011) påpeker at for de sårbare elevene kan rutiner og tiltak på skolenivå settes inn, som å ha rutiner for tidlig identifisering av sårbare grupper, der skolen gjennom tidlig innsats kan skape motstandsdyktighet hos barna og hindre en negativ utvikling. For de sårbare elevene vil også et aktivt holdningsarbeid på skolen i forhold til mobbing, mangfold, inkludering, psykisk og fysisk helse ha betydning, der disse skal gjenspeiles i planer, regler, og i arbeidsmiljøet (Lund, 2011). Identifisering og utvikling av gode beskyttelsesfaktorer på skolenivå krever et systemperspektiv med tro på at på at barns motstandsdyktighet fremmes i samspill med omgivelsene (Morrison & Allen, 2007).

2.2 Psykososialt miljø

Dette kapittelet formidler hva et læringsmiljø i skolen er, med fokus på den psykososiale delen av læringsmiljøet som denne studien omhandler. Fokuset er på hvilken betydning et godt psykososialt miljø har for alle elever generelt, da dette også vil komme de stille og sårbare elevene til gode.

2.2.1 Læringsmiljø

Begrepet *læringsmiljø* betegner elevenes fysiske og psykososiale miljø på skolen. Den kalles også elevenes *skolemiljø* og omhandler alle sider ved skolen som organisasjon som kan påvirke elevenes trivsel, helse, og læring (NOU 2015:2). Ertesvåg (2012) definerer gode læringsmiljø med fokus på fravær av problematferd som mobbing, disiplin vansker og konsentrasjonsvansker, og at et slikt miljø er sentralt for at elevene skal kunne utnytte læringspotensialet sitt. I Læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 1993) beskrives en bred forståelse av begrepet læringsmiljø, der også elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn er inkludert.

2.2.2 Det psykososiale miljøet

I denne studien er hovedfokuset i læringsmiljøet den psykososiale delen av miljøet. Det psykososiale miljøet omhandler relasjoner i skolen, og elevens opplevelse av lærings situasjonen.

”Med psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen.” (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Videre vektlegges det at det er mange faktorer som kan ha betydning for elevenes oppfatning av det psykososiale skolemiljøet, at det kan være vanskelige å beskrive, og at det er den enkeltes subjektive opplevelse som legges til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Et godt psykososialt miljø er ut fra et systemteoretisk perspektiv et produkt av et samspill mellom barnet og egenskaper i miljøet, og den gjensidige påvirkningen av disse (Kvelling, 2009). Djupedalsutvalget (Nou 2015:2) definerer det psykososiale skolemiljøet til å bestå av psykologiske forhold, sosiale forhold på skolen, og spillet mellom disse.

Mennesket har et grunnleggende behov for trygghet. Et trygt og omsorgsfullt miljø i klassen er bygget på tillit og respekt, og har betydning for elevens læring (Hattie, 2013; Lund, 2011). Lund (2011) ser på sammenhengen mellom de to begrepene trygghet og tillit som grunnleggende for læringsmiljøet, der sårbarhet vil si at tilliten blir utfordret på bakgrunn av negative og lite tillitsskapende relasjonserfaringer. Er barnet sårbart eller sensitivt, vil omgivelsene rundt barnet ha større påvirkningskraft på barnets hverdag og utvikling enn for et mer robust barn. I samme grad kan et godt miljø fremme motstandsdyktighet hos barna (Kvelling, 2009; Lund, 2011).

Arbeid med det psykososiale miljøet bør ha et forebyggende perspektiv, og skolene må handle med vekt på tidlig innsats ved avdekking av blant annet krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering (Nou 2015:2; Sørli et al., 2010).

2.2.3 Lovverk om det psykososiale miljøet

For å ivareta elevenes rettigheter til et godt skolemiljø, er skolene pålagt i Opplæringslovens § 9a å arbeide for og fremme et godt fysisk og psykososialt miljø (Opplæringslova § 9a). I den generelle delen av lovens paragraf § 9a-1, står det:

”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel, og læring.”

Videre står det i § 9a-3 om *Det psykososiale miljøet* (Opplæringslova §9a):

”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elevene kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Her understrekes retten elevene har til et trygt miljø, og at en sentral rolle ved skolens arbeid er å arbeide aktivt for elevenes psykososiale miljø. At dette arbeidet skal settes i et system med vekt på skoleledelsens ansvar, understrekes videre i §9a-4 om *Systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane (Utdanningsdirektoratet, 2014)*.

”Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.”

Det er den enkelte elevs opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet som legges til grunn, det vil si at det er elevene selv som avgjør om miljøet oppleves trygt. Lovverket skal sikre elevenes miljø, og legger grunnlag for skolens reglement, forebyggende arbeid, og tiltak ved brudd på loven, slik som eksempelvis ved krenkende atferd som diskriminering, rasisme og mobbing. Kommunen har plikt til å utvikle et skolereglement i tråd med opplæringslovens paragrafer (Opplæringslova §9a).

Skolene er pålagt å arbeide både individrettet og systemrettet for å fremme elevenes helse, miljø og sikkerhet etter Opplæringslovens §9a (Opplæringslova §9a). Hensikten med et kontinuerlig og systematisk arbeid er å sikre et godt miljø og å kunne oppdage og ta hånd om utfordringer tidlig. Skolene må omgjøre kravene i Opplæringslovens paragraf 9a til konkrete mål og handlinger, og ha planer og rutiner for hvordan elevenes rett skal oppfylles. Det stilles krav til at skolene gjennomfører internkontroll, dokumentasjon og rutiner for å følge med på skolemiljøet og den enkelte elevs opplevelse av miljøet gjennom systemarbeid med kartlegging, fastsettelse av mål, oppfølging, implementering av systemet, kontinuitet og evaluering (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Disse bestemmelsene understreker den enkelte skoles ansvar for å sikre at elevens rett etter Opplæringslovens §9a-1 oppfylles.

2.3 Rektor og ledelsens arbeid for det psykososiale miljøet

I kapitlet om systemarbeid ble perspektivet om systemtenkning i skoler presentert. I dette kapitlet vil jeg se på hva teori og forskning sier om hvilken betydning skolen som organisasjon med ledelsen har å si for det psykososiale miljøet og elevenes trivsel og ivaretagelse på ulike nivåer i skolen.

Fullan (2007) hevder det finnes godt drevne og dårlig drevne skoler, og at en kan endre de skolene som ikke lykkes. Som en organisasjon består skoler av ulike personer, kulturer og prosesser, og har flere beslutningsnivåer. I tillegg til de lovpålagte oppgavene skolene er forpliktet til å følge, har de også en del frihet til valg av organisering, vektlegging av ulike sider ved skolens faglige og psykososiale arbeid, og gjennomføring av arbeidet. Denne friheten kombinert med pålagte oppgaver gjør at skolene må fremlegge egne planer og styringsdokumenter for sin skole om hvordan de velger å gjennomføre arbeidet, slik som arbeidet for et godt psykososialt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Også skoleeier setter en del rammer og krav, og kan være viktige pådrivere og støttespillere i forhold til skolers arbeid (Fullan, 2007). Som tidligere beskrevet vil jeg av hensyn til denne studiens omfang ikke gå nærmere inn på skoleeiers betydning for arbeidet med det psykososiale miljøet.

til betydningen for det psykososiale miljøet. Den ene er betydningen av rektoren og ledelsen ved en skole. Den andre er betydningen av læreren på klassenivå med fokus på klasseledelse og klassemiljøarbeid. Den tredje er relasjonen mellom den enkelte lærer og elev. I tillegg ser jeg på betydningen av samarbeidet mellom skolen som organisasjon og hjemmet. I avgrensning av studien har jeg fokusert på betydningen av de voksnes arbeid for et godt psykososialt miljø.

Ledelsens rolle

En ledelse med rektor i spissen har en sentral rolle i forhold til skolens overordnede mål og oppgaver. En rektor har en nøkkelfunksjon for skolens helhetlige arbeid og retning, bør ha et samlende fokus, og er forventet å lede skoleutviklingen. Rektor kan tilrettelegge for å øke den profesjonelle kapasiteten i personalet, og ha fokus på elevenes læring på organisasjonsnivå. Rektorens ledelsesstil har betydning for skolens læringsmiljø og elevenes utbytte. Kjennetegn på vellykkede rektorer er at de er relasjonsorienterte, har fokus på profesjonelle standarder, søker ideer utover egen organisasjon, følger med på skolens og elevenes prestasjoner, er støttende, viser åpenhet for råd og spørsmål, og har fokus på samarbeid. Rektoren må også ha organisatoriske evner, og sette klare mål (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Hattie, 2013). I tillegg bør ledelsen være oppgaveorientert, med fokus på planlegging, oppfølging, og de daglige arbeidsoppgavene (Ertesvåg, 2012). Dette er noen sentrale kjennetegn ved en rektors oppgaver og lederstil.

Det er flere måter å organisere ledelse ved en skole på. De senere år har det vært fokus på betydningen av å dele på lederoppgavene i organisasjonen gjennom *distribuert lederskap*. Det

vil si at flere ansatte får ansvar enn de formelle lederne (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Overland & Nordahl, 2013). Fullan (2007) mener rektorer ofte har for mange roller og ansvar, noe som kan hindre fokus og utvikling. Det er også en fordel for kontinuiteten i skoleutviklingsarbeidet dersom en i ledelsen slutter i jobben. Samarbeid og et profesjonelt læringsfellesskap er sentralt for denne ledelsesorganiseringen. (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007).

Skoleutvikling

Med stadige endrede behov og kunnskap i skolen, er det behov for skoleutvikling ved skolene. Systemrettede måter skolene kan arbeide på for å skape et godt psykososialt miljø, er gjennom kartlegging og evaluering, og å benytte seg av systemarbeid som omfatter hele skolen som organisasjon, går systematisk til verks, og har fokus på forebygging (Ertesvåg, 2012; Overland & Nordahl, 2013).

En ledelses oppgave i skoleutviklingsarbeidet kan beskrives ved tre sentrale områder for ledelsen. Den skal gi retning for arbeidet, endre organisasjonen, og utvikle kapasiteten til de ansatte. Ledelsens arbeid for en kollektiv kultur som er preget av samarbeid er sentral for et vellykket skoleutviklingsarbeid for å bedre undervisningen og læringsmiljøet (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007). Andre viktige faktorer for vellykket skoleutviklingsarbeid, er delte normer og verdier i kollegiet (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007).

Skolekultur

En skoles evne til å gjennomføre langsiktige endringer for elevene er avhengig av flere faktorer. Skolekulturen setter rammer for hva som er akseptabelt, og hvordan menneskene oppfører seg mot hverandre (Nou 2015:2). Skolekulturen handler om skolens ideologi, kunnskap om egne rutiner, evne til selvrefleksjon, og grad av åpenhet i forhold til diskusjoner og konstruktiv kritikk fra både ansatte, elever og foreldre for å tenke nye løsninger. Skolekulturen kan være preget av ulike holdninger til samarbeid (Ertesvåg, 2012). Skoler med opplevelse av en profesjonell skolekultur har en felles forståelse av regler, rutiner, akseptabel atferd og felles konsekvenser (NOU 2015:2).

Skolens kapasitet for langsiktig og vedvarende utviklingsarbeid og evne til å utvikle seg til beste for elevene, er avhengig av skolens fokus på læring for hele organisasjonen. Skoler med mål om å bedre elevenes læring, samt skolens sosiale og strukturelle læringsmiljø, vil ha kapasitet for et slikt langsiktig utviklingsarbeid (Stoll, 2009). Ledelsen kan utvikle kapasiteten hos de ansatte ved å sørge for at lærere utvikler seg på flere områder i tillegg til det faglige, slik som på samarbeid, klasseledelse, og utvikling av et godt læringsmiljø. Ledelsen bør ha

kontinuerlig utvikling av organisasjonen i fokus for endrede behov og ny kunnskap. Kapasitetsbygging handler også om at de ansatte tror på at endringen kan skje, og vet hvordan de skal gjøre det (Ertesvåg, 2012).

2.4 Lærerenes betydning for et godt psykososialt miljø

Forskning viser at læreren har stor betydning for læringen og miljøet i klassen gjennom sin ledelse, væremåte, og tilrettelegging for klassemiljøet (Hattie, 2013; Marzano, 2009; Pianta & Hamre, 2009). Relasjonen mellom lærer og elev er sentral i god klasseledelse, både for gruppen og for den enkelte elev med tanke på trivsel og læring.

2.4.1 Klasseledelse og klassemiljø

Klasseledelse

Klasseledelse handler om å legge til rette for god faglig og sosial læring i skolen (Marzano, 2009; Nou 2015:2). Forskning på klasseledelse bygger på ulike tradisjoner og perspektiver, slik som systemperspektivet, der klasseledelse sees på som en del av skolens helhetlige arbeid (Emmer & Sabornie, 2015). Emmer og Sabornie (2015) definerer klasseledelse som den handlingen lærere gjør for å skape et miljø som støtter og tilrettelegger for både faglig og sosioemosjonell læring, hvor sistnevnte kan innebære å lære om kommunikasjon, følelshåndtering og konfliktløsning. Den systemteoretiske tradisjonen vektlegger betydningen av relasjoner, og hvordan miljøfaktorer ved skolen påvirker elevenes atferd og læringsutbytte (Emmer & Sabornie, 2015). Det legges særlig vekt på betydningen av en god balanse mellom støttende relasjoner og grensesetting, hvor læreren skal være en tydelig voksen med klare regler og forventninger (Pianta & Hamre, 2009).

Pianta og Hamre (2009) trekker frem tre faktorer som har betydning for kvaliteten på arbeidet i klasserommet, for samhandlingen mellom lærer og elev, og for miljøet elevene imellom. Disse tre er klasseromsorganisering, læringsstøtte, og emosjonell støtte.

Med *klasseromsorganisering* menes hvordan undervisningen er organisert, og hvordan læreren utviser god atferdshåndtering ved å fremme positiv atferd, og ved å forutse og tidlig stoppe negativ atferd. Læreren bør tilrettelegge for effektiv undervisning og aktiviteter, og for aktiv deltakelse og læring hos elevene (Marzano, 2009; Pianta & Hamre, 2009).

Den andre faktoren for god klasseledelse hos Pianta og Hamre (2009) er lærerens utøvelse av *læringsstøtte*. Dette innebærer å styrke elevenes læring gjennom å legge opp undervisningen til å skape økt forståelse hos eleven. Det innebærer også å gi faglig støtte til elevene gjennom

tilbakemelding på innhold og prosess, slik at elevene kan utvikle en dypere forståelse, læring, evne til analyse, og vurdering.

Den tredje sentrale faktoren ved klasseledelse hos Pianta og Hamre (2009) er *emosjonell støtte*, der lærer er hjelpsom og støtter elevene sosialt og personlig. Læreren kan bidra til å skape et positivt miljø preget av varme og omsorgsfulle relasjoner. Det innebærer også en lærers evne til sensitivitet overfor elevenes individuelle behov og signaler, samt å kunne bruke elevperspektiv i arbeidet i klassen. Slik kan et godt miljø skapes hvor elevene føler seg trygge, og tør å prøve og feile i sitt arbeid. En lærer kan skape et slikt klima gjennom blant annet å tilpasse bruken av stemmeleie og språket etter situasjonen og eleven. Vektleggingen av den varme relasjonen og undervisning i sosioemosjonelle emner oppfattes i dag som sentrale faktorer ved klasseledelsen for å skape et godt psykososialt miljø (Emmer & Sabornie, 2015; Hattie, 2013; Lund, 2011; Pianta & Hamre, 2009). Videre i studien er det særlig denne siden av klasseledelse som vektlegges med tanke på arbeid skolene gjør for å skape et godt psykososialt miljø.

God klasseledelse handler om å tilrettelegge for et godt emosjonelt klima, der barna føler seg trygge på å kunne spørre om hjelp. Den voksne setter tonen ved bruk av vennlighet, høflighet og respekt, og griper inn dersom andre elever ler av eller plager andre (Hattie, 2013; Lund, 2011). Klasselederen bør kjenne til elevenes situasjon, personlighet og sårbare trekk, og ønske å fremme elevenes psykososiale så vel som faglige utvikling (Midthassel, 2011).

Autoritativ klasseledelse

Lærere har ulike måter å utvise sin lærerrolle på. Den lærerstilen som viser best resultater hos elevene med tanke på deres sosiale utvikling og læring, er den *autoritative* klasseledelsesstilen (Kvelling, 2009; Walker, 2009). Teorien om ulike lærerstiler bygger på Baumrinds (1991) teori om ulike foreldrestiler og konsekvensen de har for barns utvikling og atferd. Denne teorien har vist seg å ha god overføringsverdi til læreres ulike ledelsesstiler, og kan sees på som et rammeverk for forståelsen av sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og elevenes faglige læring og sosiale utvikling (Walker, 2009). Teorien kombinerer de to faktorene *varme* og *kontroll*, og kombinasjonen av disse to faktorene i høy eller liten grad. *Den autoritative* læreren viser høy grad av både kontroll og varme. Med denne stilen stiller læreren forventning til en moden oppførsel hos eleven, forklarer grenser, og er omsorgsfull og støttende i relasjonene til eleven. Denne stilen regnes som den optimale for elevens trivsel, utvikling og læring. *Den autoritære* læreren har høy grad av kontroll,

forventer lydighet, men gir mindre varme og emosjonell støtte til eleven. *Den ettergivende* læreren har få grenser eller krav, men viser stor grad av omsorg. I et slikt klasserom kan den negative atferden få større spillerom. *Den forsømmende* læreren utøver liten grad av kontroll, men er også lite involvert i eleven, og evner ikke å gi den støtten og kontrollen elevene har behov for (Kvvello, 2009; Walker, 2009)

Med bruk av autoritativ klasseledelse vil elevene i en klasse kunne oppleve stor grad av mestringstro, få medvirkning, bli engasjert i læringen, og få godt læringsutbytte. Lærerstilen gir seg utslag i en positiv tone i klassen, og støtte til elevene i læringsprosessen. En autoritativ lærer vil ikke komme med støtende eller negative utsagn som skaper frykt eller konflikt (Walker, 2009). Lærerens klasselederstil har fokus på relasjonsbygging, kvalitet på undervisningen, og en grensesettende atferd med regler og prosedyrer (Marzano, 2009). Betydningen av elevenes medvirkning i klassen trekkes også frem som positive for elevenes trivsel og læring (Hattie, 2013; Marzano, 2009).

Klassemiljø

Klassemiljøet handler om hvordan miljøet er mellom lærer og elever, og elevene seg imellom. Lærers klasseledelsesstil og handlinger setter ramme for miljøet med sin ledelsesstil, eksempelvis med den autoritative, som hindrer at negativ atferd og holdninger skal få spillerom. Et positivt og anerkjennende klassemiljø vil være der man lærer at det å være forskjellig er normalt, noe som øker holdninger som toleranse og aksept av ulikheter (Lund, 2012). En kan skille mellom to typer læringsmiljø, det konkurranseorienterte læringsmiljøet, og det mestringsorienterte. Elever med emosjonelle og sosiale vansker kan være sårbare i et konkurranseorientert læringsmiljø, mens et mestringsorientert læringsmiljø er gunstig for de emosjonelle og innagerende elevene, med fokus på deltakelse, balanse mellom mestring og krav, og aksept. Aktiviteter som fremmer fellesskapsfølelsen og mestring er spill, og aktiviteter som teater og rollespill (Bru, 2011; Doll, Zucker & Brehm, 2004). Også fokus på anerkjennelse skaper trygghet og trivsel.

2.4.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Kjennetegn

Senere tids forskningen har vist hvor sentral betydning relasjonen mellom lærer og elev er for elevens læring, trivsel og atferd (Hattie, 2013; Marzano, 2009). *Relasjon* handler om forståelse, samhandling og kommunikasjon mellom mennesker. Den er preget av et gjensidig samspill, og er ikke statisk, men i en kontinuerlig prosess (Drugli, 2012; Nou 2015:2). Den

gode relasjonen mellom lærer og elev kjennetegnes av tillit og anerkjennelse, og bygges av at lærer gir både faglig, emosjonell og sosial støtte. Faktorer som bidrar til en positiv relasjon er at lærer bryr seg og viser varme og interesse for den enkelte eleven som gir en opplevelse av å bli sett, er støttende faglig og emosjonelt, er empatisk, sensitiv ovenfor elevens signaler og behov, tilpasser støtten til eleven med lite eller mye utfordringer, og har forventninger til eleven. En god relasjon skaper god tilknytning, og støtter eleven (Bru, 2011; Marzano, 2009; Pianta, 1999).

For eleven kan en positiv relasjon kjennetegnes av at eleven føler seg trygg, sett, verdifull, og akseptert.

Betydning

En god relasjon fremmer en positiv utvikling, fører til at eleven lettere respekterer regler, og er betydningsfull gjennom hele utdanningsløpet. En støttende relasjon har betydning for elevens læring og sosiale tilhørighet, og er særlig viktig for elever som kan streve på skolen. Fokus på relasjonen er viktig fra første møte med eleven, gjerne i forkant av skolestart, og ved overganger. En god relasjon er også viktig for å kunne identifisere elever med vansker ved å kjenne eleven godt. Ved at relasjonen er preget av gjensidig anerkjennelse og respekt, vil eleven føle mestring og økt motivasjon for læringen og skolen, slik som ved å få medvirkning. Lærer signaliserer at elevene er verdifulle ved å ønske å bygge relasjon, og ved at lærer er tilgjengelig, trygg, forutsigbar, og gir riktig respons til elevens signaler. Relasjonen er særlig viktig for ungdom med utrygg relasjonshistorie, der en trygg relasjon til lærer øker muligheten for å delta sosialt i klassen, og har betydning for utvikling av elevens mentale helse. For disse vil en stabil relasjon være viktig. Omsorg og støtte kan gi eleven mestringstro og motivasjon til å utføre oppgavene sine (Marzano, 2009; Morrison & Allen, 2007; Nou 2015:2; Pianta, 1999).

Utfordrende relasjoner og tiltak

En negativ relasjon mellom en elev og lærer kan derimot øke elevens risiko for negativ utvikling, trivsel og læring. Dersom man opplever en anstrengt relasjon, er det lærer som har hovedansvaret for å forbedre relasjonen (Drugli, 2012; Lund, 2004; Pianta, 1999). Pianta (1999) fokuserer på at man kan endre relasjonen gjennom systemarbeid og intervensjon. Han

mener videre at et skolekultur preget av åpenhet for diskusjoner, refleksjon, og vurdering av forhold i skolen vil kunne fange opp og endre relasjonene. En vei å gå er å gi økt kompetanse hos lærerne på barns sosiale og emosjonelle utvikling, både for å forstå atferden til barn og unge, og kjenne til hvilket samspill som støtter eller hindrer barns utvikling (Pianta, 1999).

For å bedre relasjonen kan den voksne også søke veiledning hos ledelsen, en kollega, sosiallærer eller helsesøster, som kan bistå lærer med råd, samt praktisk tilrettelegging for sosial og emosjonell trening for elevene. Andre tiltak som lærer kan gjøre er å øke frekvensen av positivt samspill, og forsøke nye undervisningsmetoder som passer bedre til eleven. Skolen kan også legge opp til hyppigere elevsamtaler, og tenke muligheter rundt organiseringen av klasserommet og undervisningen for å fremme relasjoner. Lærer kan systematisk sikre noen minutter hver dag med hver elev for oppmerksomhet, håndhilsning og øyekontakt, som igjen kan åpne opp for bedre dialog og relasjon. Andre tiltak er ukentlige klassemøter der elevene og lærer blir kjent med hverandre, som også kan bedre klassemiljøet. Lærer kan systematisk vurdere egen relasjon til eleven gjennom refleksjon (Doll et al., 2004; Drugli, 2012; Lund, 2004; Pianta, 1999).

Prinsippet om å bygge relasjoner mellom lærer og elev, kan settes i system. En metode for økt frekvens av positivt samspill kalles *Banking Time*, og bygger på at lærer systematisk setter av tid med en elev, der eleven bestemmer en lystbetont aktivitet de gjør sammen. Denne investeringen i en relasjon gjør at relasjonen har noe å gå på når det oppstår en negativ situasjon eller utfordringer for den unge. Metoden kan også brukes for hele klassen ved å dele elevene i grupper, der lærer sitter på en gruppe og får mer tid med den enkelte, hvor elevene velger en aktivitet, for eksempel fra en liste (Pianta, 1999).

Relasjonsbyggingen mellom lærer og elev er preget av ytre faktorer i systemet rundt på klasse- og skolenivå, som er påvirket av skoleledelsens strukturelle og organisatoriske grep. På klassenivå vil trening av emosjonelle og sosiale ferdigheter og atferd gjennom forskningsbaserte programmer kunne påvirke både relasjonene og klassemiljøet (Haugen, 2008). Relasjonen mellom lærer og elev påvirker videre elevens relasjon til medelever, elevens faglige utvikling, og relasjonen mellom skolen og hjemmet (Hamre & Pianta, 2006).

2.5 Samarbeid skole-hjem

Foreldresamarbeidet handler om at skolen og hjemmet sammen skal bygge en god relasjon som kan fremme elevens læring og utvikling, der samarbeidet kan styrke det psykososiale læringsmiljøet ved skolen (Drugli, 2013; Lund, 2012; Nou 2015:2). Dette er nedfelt i

Opplæringslovens §1-1 og §13-3d. I forskriften til Opplæringsloven (Opplæringslova) står det presisert at :

”Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring.”

Et godt samarbeid med hjemmet har vist seg å ha gode effekter på elevenes trivsel og resultater på skolen. Det er skolens ansvar å etablere et godt samarbeid, å bygge forholdet, og å ta tidlig kontakt ved utfordringer. Relasjonsbygging i en tidlig fase kan være lurt før problemer melder seg, som i oppstartfasen av et nytt skoleår, eller i overganger til ny skole. Ledelsen kan tilrettelegge for å øke lærernes profesjonelle kompetanse på foreldresamarbeid, med fokus på relasjons- og kommunikasjonsbygging, gode planer og strukturer for samarbeidet, fokus på holdning til samarbeid, og foreldremedvirkning. Skolen kan arbeide systemrettet og forebyggende ved å ha en langsiktig og målrettet plan for skole-hjem-samarbeidet i løpet av skoleåret. (Marzano, 2009; Nou 2015:2; Westergård, 2010, 2012).

Skolens holdning til foreldrene er sentral. Der foreldrene opplever imøtekommelse og å bli tatt på alvor, vil samarbeidet ha større sjanse for å lykkes. Dette kan oppnås gjennom bruk av anerkjennende kommunikasjon i møte med elever så vel som foreldre. Gjennom å vise interesse og åpenhet, respekt og tillit, vil det kunne utvikle seg en gjensidig tillit og dialog, der foreldre opplever seg tatt på alvor, og får medinnflytelse i forhold til samarbeid om og bestemmelser som omhandler eleven (Lund, 2005; Westergård, 2013).

Foreldreinvolvering kan ha effekt på læringsmiljøet (Lund, 2011; NOU 2015:2). Foreldrene kan involveres i samarbeidet omkring eleven og skolens arbeid på ulikt vis som gjennom skoleaktiviteter for hele familien, og med jevnlig foreldresamtaler der det utveksles tilbakemeldinger og informasjon fra både skolen og hjemmet (Morrison & Allen, 2007). Skolen skal se på alle foreldre som ressurs, og foreldre kan bidra med sine sterke sider til undervisningen, prosjekter og aktiviteter ved skolen. Opplever skolen en bekymring for barnets psykiske eller fysiske helse, skal det finnes klare henvisningsrutiner på skolen for kontakt med hjemmet og andre instanser (Lund, 2005; Morrison & Allen, 2007; Nou 2015:2; Utdanningsdirektoratet, 2012).

Sårbare elever

Et systemrettet arbeid for et godt skole-hjemsamarbeid kan være sentralt for alle elever, og særlig for sårbare elever. Hvordan relasjonen er mellom lærer og elev, påvirker relasjonen til

foreldrene. Dersom eleven opplever faglige problemer eller sosiale vansker kan det oppstå utfordringer i samarbeidet (Lund, 2005; Westergård, 2012).

Elever med utfordrende atferd, en vanskelig familiesituasjon, eller med dårlig mental helse opplever mindre grad av lærerstøtte enn andre elever. Elevene som sliter på skolen bør identifiseres for å gi tidlig hjelp, og styrke og tilpasse foreldresamarbeidet (Bru, 2011; Drugli, 2012; Westergård, 2012).

Grunner til vanskelige samarbeidsforhold kan være når foreldre og skole har ulikt perspektiv på en sak, eller foreldre kan ha negativ erfaringer fra egen skolegang og tidligere møter med skolen. Lærerne kan også oppleve mangel på kompetanse på foreldresamarbeid, og kan oppleve samarbeidet som utfordrende og tidkrevende. Skolen kan ha en strategi for å håndtere konfliktfylte samarbeidsrelasjoner (Westergård, 2012).

Lund (2012) påpeker at eleven bør inkluderes i møter mellom skole og hjem som omhandler dem selv. De kjenner på vanskene, og kan bidra med ønsker om løsning ved å delta på møtene, eller ved å skrive ned eller formidle til en annen person sine synspunkter og opplevelser. Det krever at de voksne er klare på når den unge eventuelt ikke skal delta (Lund, 2012)

2.6 De stille, sårbare elevene og utfordringer

Mange barn og unge kan utvise liten deltakelse i skolesammenheng, enten faglig i klasserommet, eller sosialt med jevnaldrende og voksne. Elevene som her kalles *de stille og sårbare elevene* er en sammensatt gruppe. Et hovedtrekk ved gruppen er at de har en stille atferd. Noen av disse unge kan ha emosjonelle, sosiale eller psykiske vansker. I dette kapittelet vil jeg forsøke å gi en nærmere beskrivelse av de stille og sårbare unge og deres vansker og utfordringer. Stille atferd kan også omfatte elever med ulike diagnoser, slik som selektiv mutisme, utviklingsforstyrrelser, sosial angst, og andre lidelser. Denne studien er avgrenset til fokus på elever som utviser symptomer på stille atferd generelt, uavhengig av grad av vanske, eller årsaker til atferden. Jeg vil likevel presentere noen teorier og kunnskap om emosjonelle og sosiale vansker og betydningen av god psykisk helse, da teori om dette gir en bakgrunnsforståelse for en del stille og sårbare elevers atferd og behov, og vil ha betydning for tilrettelegging og ivaretagelse av denne elevgruppen i ungdomsskolen.

2.6.1 Betegnelser, kjennetegn og omfang

Barn og unge som oppleves som stille i skolesammenheng kan beskrives i

forskningslitteraturen med ulike betegnelser som innagerende, emosjonelle, sjenerte, sårbare, eller stille.

Sårbarhet

Sårbarhet kan beskrives som en tilstand der man har liten motstand mot ytre faktorer (Lund, 2011; Merriam-Webster, [s.a.]). *Sårbare unge* kan beskrive personer som er i risiko for å bli skadet fysisk eller psykisk, og kan ha vansker med tilpasning i belastende situasjoner (Lund, 2011). Sørli, Frønes og Befring (2010) bruker begrepet om de mest sårbare barn og unge som utviser samhandlingsproblemer, kommer til kort i skolen, får problemer med alkohol, rus, kriminalitet, psykiske og fysiske vansker, ensomhet, arbeidsledighet, og som kommer inn under barnevernet. Sårbarheten kan oppstå i en livssituasjon, og betraktes ikke som statisk.

Det er vanskelig å definere hvem som går inn under betegnelsen, og hvem som skal definere hvem som er sårbare. Begrepet *sårbare* kan gjelde en mye større andel barn med ulike sårbarhetsfaktorer og vansker enn denne studiens fokus. Eksempelvis kan barn med atferdsvansker vise utagerende atferd som en følelsesmessig reaksjon på sin sårbarhet. I denne studiens sammenheng knyttes sårbarhetsbegrepet opp mot kjennetegnet *stille*, da det ikke umiddelbart er en vanske å være stille, men der stillheten kan skyldes faktorer rundt eleven slik som en sårbar situasjon, sårbare trekk ved eleven som gir en stille atferd, eller den stille atferden kan skape vansker som gjør eleven sårbar. Mennesker er forskjellige i forhold til sårbarhet og hvordan man håndterer dette. Noen har en større medfødt sensitivitet, og man opplever ulike terskler for emosjonelt stress (Flaten, 2015).

Innagerende atferd

Betegnelsen *innagerende barn og unge* kan benyttes som et samlebegrep på elever med en atferd hvor følelser, opplevelser og tanker holdes for en selv, og kan uttrykkes gjennom tilbaketrekking, avvisende atferd, sosial isolasjon, depresjon, angst, usikkerhet, og psykosomatiske plager (Iversen, 2006; Lund, 2006). Mange innagerende barn og unge kan bli stille i sosiale sammenhenger, men mange reagerer ikke på denne måten, men vil kunne virke deltakende sosialt i skolesammenheng på tross av sine vansker. Derfor er heller ikke dette begrepet fullt dekkende for elevgruppen i denne studien.

Sjenanse

Sjenanse er et personlighetstrekk som er preget av frykt for nye sosiale situasjoner og sterk selvbevissthet i forhold til situasjoner med fokus på sosial vurdering. Barn og unge med sterk

grad av sjenanse kan reagere på nye situasjoner med negativ følelsesregulering slik som tilbaketrekking og passivisering. Dette kan gi negative konsekvenser som svake eller manglende vennskap, emosjonelle eller innagerende vansker slik som sosial angst, depresjon, unngåelsesatferd, samt vansker med skoletilpasning, manglende skolefaglige prestasjoner, og skolevegring. Sjenanse kan bli sett på som en naturlig reaksjon på nye situasjoner, men kan også bli et problem som kan føre til isolering, ensomhet og selvforaktelse, og kan være utfordrende både i relasjon til andre, og for individets egen del (Doey, Coplan & Kingsbury, 2014; Feng, Shaw & Moilanen, 2011; Lund, 2010).

Sosial tilbaketrukkethet

Et kjennetegn ved den stille atferden er sosial tilbaketrukkethet, hvor eleven trekker seg tilbake fra fellesskapet, slik som i friminutt, eller ved sosiale arrangementer (Lund, 2004). Sosial tilbaketrukkethet kan være et kjennetegn ved personligheten, men kan og være tegn på vansker i hjemmemiljøet. I sterk grad kan eleven ha diagnosen *sosial angst*, en diagnose som gjelder når en person utviser en markant og vedvarende frykt for en eller flere sosiale situasjoner, eller situasjoner der den unge skal prestere (Aune, 2006). Som nevnt vil ikke denne studien gå nærmere inn på spesifikke diagnoser, men lærere må vurdere hvor hemmende atferden er for eleven for eventuell videre henvisning.

Stille og sårbare elever

Begrepet som jeg har valgt som fellesbetegnelse på de stille elevene som er i fokus i denne studien, er *de stille og sårbare elevene*. Et felles kjennetegn er at de ofte krever lite oppmerksomhet. Begrepet omhandler de elevene hvor denne stillheten og mangelen på deltakelse går ut over elevens læring, trivsel og personlige utvikling, og gjør dem sårbare. Denne gruppen elever inkluderer elever som kan delta noe faglig i undervisningssammenheng, men ikke sosialt i klassen. Det motsatte kan også være tilfelle, der begrepet dekker elever som har noen få, nære venner og deltar noe sosialt, men ikke faglig i klassen eller i forhold til lærer. Begrepet inkluderer også elever som verken deltar faglig eller sosialt. De stille elevene er i fare for å bli usynlige for både lærere og elever. Andre kjennetegn er at de kan virke nervøse, hemmet, kan ha angst, bekymre seg over nye situasjoner, kan vise unngåelsesatferd eller være triste, og er ofte preget av overkontroll. Å være stille handler om å ikke bruke verbal kommunikasjon i situasjoner andre gjør det. Elevene begrepet skal dekke, kan utvise noen av trekkene, men ikke alle (Doey et al., 2014; Joffe, 2011; Lund, 2004; Sørli & Nordahl, 1998).

De stille og sårbare elevene kan ofte være triste, men viser sjelden de store følelsene, heller ikke glede og spontanitet. Eleven kan vise mer trygghet i liten enn i stor gruppe. Noen har få venner, noen mangler nære vennskap (Lund, 2004). Lund (2004) påpeker at elevene kan på grunn av sin usikkerhet og sårbarhet gi uttrykk for ikke å bry seg eller ønske kontakt, og et trekk ved de stille elevene kan være at de kan ha lav selvfølelse. De stille elevene kan reagere på arbeidsoppgaver i skolesammenheng, og bli fort bekymret eller engstelige for om de mestrer oppgaven (Bru, 2011; Lund, 2004). Elevene kan også bli stille på bakgrunn av at de tidligere negative relasjonserfaringer som fører til at de strever med å etablere nye relasjoner, på grunn av psykisk sykdom, eller av frykt for å mislykkes (Marzano, 2009).

Det er samtidig en rekke utfordringer for elever som har en stille atferd i skolesammenheng. De kan i større grad enn medelever oppleve utrygghet, ha lav selvfølelse og lav selvtillit, oppleve isolasjon, ensomhet og tristhet. Manglende deltakelse kan gjøre det utfordrende for lærer å gi en faglig vurdering av elevens kunnskap gjennom manglende prestasjoner. Lite respons til medelever kan også hemme sosial deltaking, og mulighet til å opprette vennskap (Lund, 2004; Spring & Spring, 2012).

Den stille atferden kan være tegn på at eleven strever med noe. Ogden (1987) mener at når atferden er et problem avhenger av dens varighet og intensitet, og er avhengig av alder, person og kontekst. En må altså avgjøre om atferden skiller seg fra forventet atferd, og graden av hvor hemmende atferden er i hverdagen for elevens læring og utvikling, både sosialt, faglig, og for egen trivsel (Ogden, 1987; Sørli & Nordahl, 1998).

I motsetning til elever som er trygge på seg selv og hevder sine meninger, kan stille elever virke utydelige på seg selv og andre. Det er derfor en fare for at de ikke blir så synlige i en større samling med mennesker (Lund, 2004). Lund fant i sin studie at de unge med slik atferd anså seg selv som ubetydelige sammenlignet med andre, og kunne oppleve en følelse av manglende tilhørighet til fellesskapet. Dette kan føre til opplevelsen av ensomhet, lite inkludering, og utenforskap. Eksempelvis viser nyere studier at omtrent en av ti ungdomsskoleelever opplever at de mangler nære venner (Nova, 2014, 2015).

Begrepet dekker derfor elever med mange ulike årsaker til den stille atferden. Denne studien har fokus på stille eller tilbaketrukket atferd i et generelt perspektiv, men elevgruppen kan inndeles i ytterligere ulike kategorier ettersom hva årsaken eller kjernen til stillheten skyldes (Spring & Spring, 2012; Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Når en har blitt kjent med eleven vil en da kunne forstå eleven bedre og tilpasse tiltakene.

Omfang

Begrepet *stille elever* har mange kjennetegn som er overlappende med ulike diagnoser, og det er derfor en utfordring å avgrense begrepet og måle omfanget (Spring & Spring, 2012).

Hvordan man ser på hva som er normal atferd er kulturavhengig (Doey et al., 2014; Lund, 2004). For eksempel er sjenanse mindre sosialt akseptabelt for gutter enn jenter i Nord-Amerika og Europa (Doey et al., 2014). Men undersøkelser tyder på at omkring 15% av barn og unge opplever så sterk grad av hemmende atferd, sjenanse eller beskjedenhet at den hindrer positiv sosial samhandling. Atferden kan være omtrent like utbredt som utagerende atferdsvansker. Flertallet er jenter, og vanskene er størst i ungdomsalderen (Iversen, 2006; Lund, 2004; Sørli & Nordahl, 1998).

2.6.2 Ungdomstiden som en sårbar fase

Ungdomstiden kan være utfordrende for mange, og særlig for den stille elevgruppen (Lund, 2004). Puberteten er en sensitiv periode, der fokuset rettes mer inn mot seg selv, egen selvbevissthet og fremtreden. Betydningen av jevnaldrende er viktig i denne fasen, og elevene skal etablere sin identitet og sosiale tilhørighet (Aune, 2006; Lund, 2011).

” Ungdomstiden kjennetegnes også ved å være en søken etter identitet og etter å høre til i grupper. Dette kan føre til marginalisering, for eksempel som en konsekvens av mobbing, kulturell bakgrunn, bruk av rusmidler eller psykiske helseproblemer.”(Meld. St. 22, 2010-2011)

Flere kan oppleve å være utenfor fellesskapet på bakgrunn av blant annet ovennevnte faktorer, noe som kan føre til en stille og tilbaketrukket atferd. Studier viser at flere elever utvikler sosial angstlidelse i ungdomstiden (Aune, 2006).

Lund (2004) peker på at konformitetspresset kan oppleves stort i ungdomstiden. Det kan føre til at elever de blir stille i frykt for å skille seg ut. Særlig kan overgangen fra barneskole til ungdomsskole være sårbar for de stille elevene, der de kan miste etablerte, trygge relasjoner til medelever og lærere. Dette kan være en sårbar fase for de fleste elever, der flere opplever å bli usikre og tilbaketrukket, noe som kan hindre faglig læring, trivsel, og sosial utvikling (Lund, 2006). Den innagerende atferden, der man skjuler følelsene for andre, kan bli til en emosjonell vanske, eller i alvorligere grad en psykisk lidelse. Forstyrrelser i sinnstemning kan virke passiviserende, det vil si man kan bli nedtrykt, vise liten aktivitet, interesse eller initiativ (Haugen, 2008). Elever med tilbaketrukket atferd kan også ha en sosial vanske.

2.6.3 Stille atferd som ressurs

Selv om det kan være mange utfordringer knyttet til stille elever som gjør dem sårbare, er det viktig å poengtere at stille atferd i seg selv ikke behøver å være problematisk. En stille, introverte atferd kan være positiv både for eleven selv, og i skolesammenheng. Stille, lett sjenerte, eller innadvendte elever kan være mer sensitive for andres behov, gode til å lytte, samarbeidsvillige, og i lite konflikt med andre. Spring og Spring (2012) trekker parallellen mellom introvert og stille atferd, og at kjennetegn ved de introverte kan være evnen til å fordype seg, lytte, og reflektere. Verdsettingen av en stille atferd kan sees på som kulturbetinget, der det i den vestlige verden forventes mer utadvendt atferd i dag, mens eksempelvis noen asiatiske kulturer verdsetter stille atferd i større grad (Doey et al., 2014). I skolesammenheng er det gunstig at elevene utviser en rolig atferd uten å forstyrre andre i sitt arbeid. Dette kan være et positivt personlighetstrekk dersom eleven samtidig arbeider faglig og deltar sosialt når det er forventet, og gir uttrykk for å trives.

En person kan uttrykke seg både verbalt og non-verbalt. Bruk av ord kan både være til nytte i kommunikasjon og samhandling, men kan også virke begrensende i forhold til hva man ønsker å uttrykke. Den non-verbale kommunikasjonen bør også vektlegges i kommunikasjon med elever med en rolig atferd (Iversen, 2006; Lund, 2004).

2.7 Emosjonelle og sosiale vansker, og psykisk helse

Begrepene emosjonelle og sosiale vansker samt psykisk helse kan være nært knyttet opp til den stille atferden. For å forstå mange av de stille og sårbare elevene, presenteres noen psykologiske teorier og kunnskap om mulige årsaksforklaringer som kan fremme forståelsen for utfordringene og tilretteleggingen av undervisningen for elevene i skolen, samt systematiske tiltak som kan iverksettes for å forebygge eller dempe reaksjonene og trygge elevene i skolehverdagen.

Emosjonelle vansker

En definisjon på emosjonelle vansker er:

” Emosjonelle vansker kjennetegnes ved en affektiv reaksjonsform som utgjør et markert misforhold med den reaksjonsformen som kunne forventes fra miljøbegivenheten og /eller en generell sinnstilstand som klart avviker fra normal sinnstilstand” (Haugen, 2008, s.28).

Det er en vidtfavnende kategori av ulike underkategorier som enten er diagnosebaserte, eller baserer seg på trekk av disse, slik som angstlidelser, stemningslidelser, spiseforstyrrelser, og

depresjon. Det finnes mange grader av emosjonelle vansker. I sterk grad vil den hindre læring (Haugen, 2008).

Noen elever med emosjonelle vansker kan vise en tilbaketrukket og stille atferd, mens andre kan uttrykke sine vansker med aggresjon (Lund, 2009). I forhold til de stille og sårbare elevene er det viktig at lærer vet om at elever kan dekke over sine følelser og vansker selv om de deltar faglig og sosialt på skolen. (Lund, 2004).

Faktorer i omgivelsene påvirker følelsene. Eksempler på negative følelser er tristhet, irritabilitet og engstelse, eller i sterkere grad raseri, depresjon eller sterk angst. Positive følelser kan være glede, entusiasme, og trivsel. Personlighetsforskjeller påvirker hvilken reaksjonsmåte man oftere reagerer med. Når disse emosjonene blir en vanske, er påvirket av reaksjonens styrke og varighet, det vil si at det ikke er samsvar mellom hendelsen og reaksjonsformen. En innagerende reaksjonsform kan resultere i tilbaketrekking, angst, frykt, og isolasjon, som gjør skoledagene vanskeligere med hensyn til trivsel, faglig og sosial deltaking (Haugen, 2008).

Selv om denne studien er avgrenset til å omhandle det psykososiale miljøet, kan det nevnes at det fysiske læringsmiljøet, slik som utførelsen av skolebygget og uteområder, kan ha en betydning for emosjonelt sårbare elever. Dette kan gjelde for størrelsen på rom, oversiktlighet ute og inne, eller støy og akustikk. Omgivelsene kan støtte eller regulere barns temperament og personlighet, og gi ro (Kvvello, 2009; Lund, 2011).

Sosiale vansker

Sosiale vansker kan uttrykkes både gjennom utagerende og innagerende atferd (Haugen, 2008). Når det gjelder de stille elevene er det ikke snakk om antisosial atferd som går ut over andre, men den atferden der elevene gjør lite ut av seg, blir stille, og har lite sosial samhandling. Sosialt passive eller tilbaketrukne elever trenger ikke samtidig ha emosjonelle vansker. Noen foretrekker å jobbe alene, trives i eget selskap, og har ikke behov for mye sosial omgang (Lund, 2004). Lund mener likevel at en må bli kjent med elevene for å vite om de trives, og at alle har behov for *noe* deltakelse i fellesskapet.

Stille elever med sosiale vansker kan ha behov for trening i sosial kompetanse med tanke på videre skolegang og yrkesliv. Når en ikke mestrer sosial samhandling, kan det påvirke evnen til å bygge relasjoner til andre, muligheten til å etablere vennskap, og skape følelsen av ensomhet. Betydningen av vennskap med jevnaldrende er sentral, særlig i ungdomstiden (Iversen, 2006).

Kjennetegn på at eleven har utviklet frykt for å delta sosialt, kan være at eleven slutter å rekke opp hånden i undervisningen, blir redd for å lese, skrive eller spise sammen med andre, slutter med idrett, unngår sosiale situasjoner, og oppnår dårligere skolerresultater. Ved sosiale vansker hos ungdom kan atferden bli preget av mer stille atferd, mens mindre barn kan reagere med gråt og sinne (Aune, 2006).

Sosiale og emosjonelle vansker kan få negativ konsekvens for elevens trivsel, læring og sosiale relasjoner. Symptomene kan registreres av lærere og andre ansatte i skolen for å fange opp elever som strever (Haugen, 2008).

Psykisk helse

Emosjonelle og sosiale vansker er tett knyttet opp til elevens psykiske helse. Det å ha god psykisk helse har betydning for elevens sosiale og skolefaglige fungering.

”God psykisk helse betyr at en person er i en slik psykisk tilstand at hun fungerer sosialt og at hun er i stand til å utføre og mestre dagliglivets oppgaver og utfordringer. En elev med god psykisk helse er i en tilstand som gjør at hun kan nå de målene hun setter seg. Dårlig psykisk helse gjør at eleven ikke er i læringsposisjon”. (Utdanningsdirektoratet, 2011)

God psykisk helse kan også beskrives som *trivsel*, som i tillegg til fravær av negative følelser også kan beskrive en tilstand som innebærer at en får brukt egne evner, opplever mening, selvstendighet, og delte verdier (Helsedirektoratet, 2015; WHO, 2014).

Begrepenes mental eller psykisk helse omfatter alle menneskers positive og negative psykiske tilstand. En dårlig psykisk helse vil være hemmende, og hindre eleven i trivsel, sosial og faglig utvikling. En nyere undersøkelse tyder på at lærerne opplever å ha kjennskap til hvilken atferd hos elevene de skal legge merke til, men at de ønsker mer kompetanse for tilrettelegging, ressurser og tilrettelegging fra skoleledelse og skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Samtidig viser en annen studie at begrepet mental helse er et lite benyttet begrep i den norske skolen. Kunnskapen om og bruken av begrepet er større på de høyere enn på de lavere skoletrinnene. Studien viser også at skolens fokus på mental eller psykisk helse på ledelses- og organisasjonsnivå har betydning for lærernes fokus på og arbeid for å fremme mental helse (Ekornes, Hauge & Lund, 2012).

Omfanget av psykiske helseplager ser ut til å øke hos de unge, slik som symptomer på stress og depressive symptomer, og jenter har størst økning av symptomer (Nova, 2015). I ungdomsskolen er utbredelsen av depresjon på over 20% blant jenter i 15-16 års alderen

(Nova, 2015). Et anslag på 15–20 % av barn og unge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske vansker (Meld. St. 26, 2014-2015).

Manglende kunnskap hos lærere og skolen som helhet om emosjonelle vansker og psykisk eller mental helse kan hindre elever i å få videre henvisning og behandling (Berg, 2007).

Risikofaktorer for psykiske og emosjonelle vansker

Det kan ligge mange årsaksforklaringer bak en stille atferd, både midlertidige, og personlighetstrekk. De fleste barn og unge med emosjonelle, sosiale og psykiske vansker kommer fra vanlige familier uten andre kjente vansker som rus eller psykiatri.

Årsaksforholdene kan være av biologisk, psykologisk eller sosiologisk karakter, det vil si det kan ligge både miljømessige og genetiske forklaringer bak økt risiko hos den unge for atferden, og et samspill av disse med ulik vektlegging i ulike teorier (Haugen, 2008; Lund, 2004).

En *psykologisk* vektleggingen av årsaker til barns utvikling av psykiske helse er *tilknytningsteorien* (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Teorien bygger på hvordan den første erfaringen barnet har i relasjon til sine omsorgspersoner har dannet et mønster for hvordan barnet eller den unge senere møter og bygger relasjon til andre mennesker. Barn og unge trenger voksne rundt seg som ser dem, og som lærer de å regulere følelsene. Teorien går ut på at gode og nære relasjoner til omsorgspersoner er grunnleggende for alle mennesker for å skape trygghet. Negative tilknytningsmønstre gjør barnet utrygt, og kan føre til at hun eller han senere møter voksne med skepsis, eller med en hemmet atferd, og unngår å vise følelsene. Lund (2004) mener at selv om en elev uttrykker at hun ønsker å være i fred, trenger barn og unge voksne rundt seg som ser, bekrefter, og støtter emosjonene. Omkring 40 % av barn og unge har en utrygg tilknytningsstil. Gode erfaringer i møte med andre mennesker kan endre tidligere negative erfaringer, og lærere kan ha en slik sentral rolle (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1997; Kvello, 2009; Lund, 2004; Von Tetzchner, 2001). Hvis barnet eller den unge blir avvist, misforstått eller oversett kan hun bli mer forsiktig, engstelig og avventende i relasjoner til andre (Lund, 2004).

Den *sosiologiske* tilnærmingen til barn og unges utvikling og psykiske helse har fokus på barnet i kontekst, der en vektlegger betydningen av miljøene barnet er en del av for positiv eller negativ påvirkning. Eksempler på faktorer i omgivelsene som påvirker den unges emosjonelle og psykiske helse er vanskelige hjemmeforhold, foreldres sykdom, dårlig familieøkonomi, samlivsbrudd, flytting, sorg, mishandling, eller dødsfall i nær familie. Andre

årsaker kan være skolerelaterte, slik som mistrivsel og få venner på skolen, manglende relasjon til lærer, eller at eleven opplever krenkelser eller mobbing. Noen av disse faktorene kan skape atferdsendringer, eller kan forårsake psykiske vansker (Haugen, 2008; Lund, 2011; Lønberg, 2006; Von Tetzchner, 2001).

Biologiske og medisinske forklaringer for barn og unges psykiske helse legger vekt på genetisk arv, der medfødt temperament, sykdom, funksjonssvikt eller funksjonshemminger kan påvirke barnets utvikling, slik som i samspill med omgivelsene (Haugen, 2008; Lønberg, 2006; Von Tetzchner, 2001). Et barn som viser sterk grad av hemmet temperamentstrekk, vil vise større grad av engstelse, tilbaketrukkethet og sjenerthet også senere i livet, selv om personlighetstrekkene kan endres noe. Barn med hemmet temperamentstype har tendens til å utvikle internaliserte vansker i ungdomsalderen, og får mindre sosialt nettverk og støtte enn andre på samme alder (Von Tetzchner, 2001).

De faktorene som så langt har blitt presentert er ulike risikofaktorer for at den unge kan utvikle innagerende atferd. Samspillet mellom de ulike faktorene er sentralt for å forstå barnets og den unges utvikling og atferd. Lund (2011) peker på at de årsaksforklaringene skolen bruker for å definere og forstå sårbare barn og unge vil prege læringsmiljøet og tilretteleggingen ved skolen.

Beskyttelsesfaktorer og forebyggende tiltak ved skolene

Det er mange faktorer ved barnet selv og i miljøet rundt som kan beskytte barnet fra negativ utvikling på tross av risikofaktorene. Det kan være egenskaper hos den unge selv om gjør det motstandsdyktig på tross av for eksempel omsorgssvikt. En nær relasjon til en voksen regnes som en beskyttelsesfaktor, og dette kan være en voksen på skolen (Doll et al., 2004; Lund, 2006; Pianta, 1999). Skolen kan dermed være både en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor for barnet. Haugen (2008) peker på at beskyttelsesfaktorer ved skolen kan være en demokratisk skoleledelse som er opptatt av trivsel for alle, godt lærersamarbeid og foreldresamarbeid, lærers ledelse og samværs måte ovenfor klassen og elevene, undervisning med tilpasset opplæring, og skolens arbeid med sosiale relasjoner og en aksepterende holdning til alle. I tillegg er mestringsopplevelser, økt selvtillit, og trening av sosial kompetanse for å få venner og gruppetilhørighet sentrale beskyttelsesfaktorer for de innagerende elevene (Lønberg, 2006).

Et sentralt forebyggende tiltak som skolen kan iverksette for å skape et beskyttende psykososialt miljø for elever i risiko for stille atferd, er å arbeide for å skape gode relasjoner

(Drugli, 2012; Pianta & Walsh, 1996). For sårbare elever som er utrygge i relasjonen til voksne på bakgrunn av tidligere erfaringer, kan møtet med en annen atferd endre synet på voksne. Sårbare elever har stort behov for kontinuitet, stabilitet, og forutsigbarhet for å trygges. Ved at den unge kan oppleve en voksen han kan stole på og som bryr seg om eleven, kan tilliten føre til at eleven tør vise sin sårbarhet og tør be om hjelp (Lund, 2011; Pianta, 1999). En autoritativ stil med mye varme og fasthet kan gi opplevelsen av trygghet, og dette kan kompensere for barns genetiske sårbarhet (Berg Nielsen, 2010). Det er betydningsfullt hvordan lærer henvender seg til eleven på og viser emosjonell støtte, slik som ved å bruke en rolig og varm stemme, vise forståelse, og å skape tillit og trygghet (Bru, 2011). Et ikke-
anerkjennende møte vil kunne skape utrygghet og tilbaketrekking, innadvendthet og motstand (Iversen, 2006). Lærer kan hjelpe elever med å bryte ned oppgavene i mindre, mer overkommelige deler, og motivere eleven gjennom blant annet oftere elevsamtaler, godt klassemiljø, og tydelige voksne (Doll et al., 2004). Skolen kan også vektlegge å utvikle den sosiale kompetansen (Ertesvåg, 2003; Iversen, 2006).

Andre måter skolen kan bygge sårbare elevers motstandsdyktighet på, er ved å bygge troen på seg selv og sine faglige ferdigheter, og utvikle selvstendighet. Å utvikle et positivt klassemiljø kan ha mange beskyttelsesmuligheter. Elevene får utvikle sosiale ferdigheter, respekt for individuelle forskjeller, og øve på samarbeid gjennom godt strukturerte oppgaver der alle blir likeverdige deltakere (Morrison & Allen, 2007). For sårbare elever er betydning av tydelig ledelse sentral (Lund, 2011). Alvorlig problematferd på skolen kan være en trussel mot elevers læringsutbytte, psykososiale utvikling, og opplevelsen av trygghet og trivsel (Sørli et al., 2010).

2.8 Oppsummering

I teorikapittelet har jeg presentert ulike begreper og teorier som er sentrale for problemstillingen i studien. Det systemteoretiske perspektivet ligger til grunn for undersøkelsen av ulike fenomener og nivåer i skolen som påvirker og er i samspill med elevene. Jeg har sett på hvordan betydningen av systemrettet arbeid i skolen er sentral for å gjennomføre en felles holdning og praksis i hele skolen. Skolene er pålagt å ivareta elevenes rettighet til et godt fysisk og psykososialt miljø i Opplæringslovens §9a. Skolene kan med ulike tiltak arbeide både forebyggende, intervensjonerende og oppfølgende for å ivareta elevene og deres psykososiale miljø. Rektor og ledelsen kan en sentral rolle og funksjon for dette

arbeidet gjennom fokus på skoleutvikling, skape rammer for en god skolekultur, øke kompetansen hos de ansatte i autoritativ klasseledelse, og fremme positive klassemiljø.

Lærerens klasseledelse har tre hovedfunksjoner, der lærernes klasseromsorganisering, læringsstøtte og emosjonelle støtte er viktige for klassemiljøet og i relasjonen til elevene. Relasjonsbygging mellom lærer og elev er sentral for elevens opplevelse av å bli sett, for trivsel og for læring, og kan også regnes for en beskyttelsesfaktor for elever med utfordringer for å dempe deres risiko for negativ utvikling. Eksempler på elever som er i slik risiko er de stille og sårbare elevene. Dette er en sammensatt elevgruppe med noen felles kjennetegn. Med sin stille atferd er de i fare for å bli usynlige for lærer og medelever, og er sårbare for negativ faglig, sosial og personlig utvikling. En del strever med emosjonelle, sosiale eller psykiske utfordringer.

3. METODE

Det finnes ulike forskningsmetoder for systematisk innsamling av data for å komme frem til ny kunnskap. Hvilken metode som egner seg best til bruk for å belyse problemstillingen, avhenger av hva man søker å finne.

Hovedskillet for de ulike metodene går mellom de kvantitative og de kvalitative metodene. Der de kvantitative metodene søker å finne utbredelse av et fenomen ved å bruke større utvalg, teste årsakssammenhenger, og gjøre statistiske generaliseringer, vil man ved bruk av kvalitative metoder søke å gå i dybden på et mindre utvalg, med fokus på personers egne erfaringer og meninger. De kvalitative metodene vektlegger betydning og mening, hvor fortolkning av funnene står sentralt. Konteksten dataene kommer fram i er sentral, og man søker en helhetlig forståelse. Karakteristisk for kvalitativ metode er å søke forståelse for sosiale fenomener, samt å utvikle årsakshypoteser, ved å forske nær deltakerne gjennom metoder som intervju og observasjon, eller ved å analysere tekster og visuelle uttrykksformer (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013).

Videre i dette metodekapittelet presenteres de metodologiske valgene jeg har gjort med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med studien. Her presenteres vitenskapsteoretisk forankring, valg av forskningsdesign og utvalg, innsamling av data, analyse og tolkning av data, samt etiske hensyn i studien. Avslutningsvis drøfter jeg den forskningskvalitative siden med hensyn til studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Fortolkning står sentralt i de kvalitative metodene for å oppnå forståelse for fenomenene som studeres. Hvordan man fortolker data og forstår hele forskningsprosessen er preget av ulike vitenskapsteoretiske fortolkningsrammer (Thagaard, 2013). *(s. 14 m.m)*. I tolkningen av data må forsker også være bevisst sin egen førforståelse som forskeren har til fenomenet som skal undersøkes (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Jeg vil videre beskrive noen sentrale sider ved to vitenskapsteorier, hermeneutikken og fenomenologien, som ligger til grunn for min vitenskapsteoretiske ramme for studien.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2004). Sentralt i hermeneutisk teori er tolkning på flere nivåer. Man søker å finne et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er synlig. Man anser ikke at det finnes én sannhet, men at det er flere måter å forstå og tolke et fenomen på (Thagaard, 2013). En hermeneutisk analyse veksler

mellom informantens forståelse og fortolkning av sin virkelighet, og forskers førforståelse og fortolkning av data. Dette kalles en dobbel fortolkning, eller *dobbel hermeneutikk* (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Mening skapes ved å se på delene i lys av helheten, og helheten i lys av delene, for slik å komme fram til ny forståelse og mening, kalt den *hermeneutiske sirkel*. Med en hermeneutisk forståelsesramme har jeg forsøkt i denne studien å komme frem til en helhetlig forståelse av studiens funn (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

I metodens analysefase vil utsagnene rekonstrueres innenfor en bredere referanseramme (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne vektleggingen av forskers egen førforståelse skiller hermeneutikken fra fenomenologien. Et annet skille fra fenomenologien er søken etter en helhetlig forståelse. Det vil si at informantenes handlinger og forståelser er deler i en større sammenheng, og må sees i en større kontekstuell ramme, selv om studiens omfang er avgrenset (Grønmo, 2004).

3.1.2 Fenomenologi

Det fenomenologiske vitenskapsperspektivet setter søkelys på den subjektive opplevelsen hos informantene for å oppnå en forståelse av dypere mening i den enkeltes erfaringer og virkelighetsforståelse. Forskeren søker å få innsikt i og er åpen for de erfaringer som informantene har. Den fenomenologiske metoden baserer seg på meningsfortetting, der data blir komprimert og systematisert til noen utvalgte kategorier i analysen (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Forskerens egne erfaringer og for-forståelse skal komme i bakgrunn for informantenes egne erfaringer og opplevelser (Grønmo, 2004).

Videre i studien bruker jeg trekk fra begge vitenskapsteoriene. Jeg har en fenomenologisk tilnærming i møte med informantene med vekt på deres opplevelse og forståelse, mens jeg i analysen og diskusjonen trekker deres forståelse inn i en større forståelsesramme og kontekst. Den fenomenologiske metoden med meningsfortetting og kategorisering er sentral i analysedelen av studiens funn.

3.2 Forskningsdesign

Hovedformålet med studien var ønsket om å se på hvordan skolers arbeid med det psykososiale miljøet er satt i system, og hvordan skoler ivaretar de stille og sårbare elevene i arbeidet med det psykososiale miljøet, og individuelt. Med bakgrunn i studiens formål og problemstilling valgte jeg å gjøre en kvalitativ studie. Det var nettopp den kvalitative metodikkens egenart med vekt på søken etter å forstå sosiale fenomener, samt å få muligheten til å kunne spørre informanter direkte om deres erfaringer og refleksjoner, som gjorde at jeg

valgte den kvalitative forskningsmetodiske tilnærmingen for denne studien. Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju som metode for denne studien.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Intervju er en mye anvendt kvalitativ forskningsmetode, der forsker møter informantene og kan spørre direkte i forhold til et fenomen. Med bruk av intervju vil informantene kunne gi utfyllende informasjon om personlige erfaringer, refleksjoner og perspektiver i forhold til tematikken, slik som det psykososiale miljøet og de stille elevene, og non-verbal kommunikasjon kan også registreres (Thagaard, 2013).

Det finnes ulike perspektiver på hvordan man forstår intervjudata. Den positivistiske holdningen anser informasjonen som informantens forståelse og holdninger, der forsker er ”nøytral”. Den konstruktivistisk forståelsen anser intervjudataene som en sosial konstruksjon mellom informant og forsker, der begge bidrar til ny kunnskap i interaksjonen. Alternativt kan man innta en mellomposisjon, kalt abduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Det er denne siste tilnærmingen jeg har hatt gjennom denne studien. Der informantene svarte direkte på intervju spørsmål, har jeg beholdt deres forståelser og holdninger i analysen og resultatdelen. Samtidig ble det en utveksling av oppfølgingsspørsmål og refleksjonsspørsmål som kan ha skapt nye tanker og ideer hos informantene, og svarene fra informantene kan der ha blitt påvirket i dialog med forsker.

Relevant teori, samt egen førforståelse, var bakgrunnen for utvelgelsen av tema og spørsmålene til intervjuguiden, der jeg ønsket å undersøke erfaringer, holdninger og refleksjoner hos skolens ledelse og lærere gjennom å intervju dem. For å sikre at noen sentrale emner ble berørt i alle intervjuene, samtidig som det ville være rom for informantenes egne refleksjoner, individuelle innspill, og konstruksjon av forståelse og perspektiver underveis i intervjuet, valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, men en kombinasjon av disse. Det vil si at ved bruk av intervjuguiden kan en sikre at alle felles tema blir gjennomgått. Samtidig åpner forsker opp for at informantene kan komme inn på det de opplever som relevant, egne refleksjoner, samt en mulig dialog mellom informant og intervjuer.

Forundersøkelser

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg en uformell observasjon av en elevgruppe ved en annen skole enn i studien, samtale med lærere til elevgruppen, et prøveintervju med en tredje lærer tilknyttet en annen skole enn denne og de to i studien, en førsamtale ved skole A, samt tilgang til dokumenter som omhandler arbeidet for det psykososiale miljøet ved begge skolene.

Elevgruppen som har blitt kalt de stille og sårbare elevene, kan være omfangsrik og noe uklar. For å klargjøre begrepet, observerte jeg to klasser i to timer på en annen skole enn i studien, med mål om å tydeliggjøre definisjonen av elevgruppen. Jeg tok utgangspunkt i en del av Ingrid Lunds bok *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge* (2004), basert på studier og intervju med stille ungdom selv og deres lærere. Med dette som forforståelse, observerte jeg trekk ved tre elever som utmerket seg som stille. Observasjonene, samt samtalene med lærerne, bidro til avklaring av at elevgruppen kan være stille enten faglig, eller sosialt, eller begge deler. Observasjonene gjaldt både i friminutt og undervisning.

I tillegg gjennomførte jeg et prøveintervju med en annen lærer for å klargjøre intervju spørsmålene. Her fikk jeg tilbakemeldinger på om spørsmålene var tvetydige eller begrepsmessig uklare. På bakgrunn av prøveintervjuet valgte jeg å beskrive i intervjuguiden og temaguiden hva jeg la i begrepene for å sikre at vi snakket om elever som falt inn under den samme kategorien *stille og sårbare*.

Etter ønske fra rektor ved den ene skolen hadde jeg et informasjonsmøte med mulige informanter to dager før selve intervjuene, der jeg presenterte formålet med studien, og annen informasjon som kom i informasjonsskrivet. Møtet varte omtrent en time, og skolen selv presenterte en case som de brukte som eksempel på utfordringer de så i forhold til den stille, sårbare elevgruppen. Dette var ikke avtalt med den andre skolen i studien, og det lot seg også vanskeligere gjennomføre på grunn av avstand.

Som bakgrunnsforståelse til intervjuene ved skolene i studien, fikk jeg tilgang til skolenes egne relevante dokumenter, som ble en tilleggsopplysning til intervjuene. Noen fant jeg på skolenes hjemmesider, andre ble tilsendt, eller vist på skolen. De fleste av disse fikk jeg tilgang til før intervjuene, slik at spørsmålene ble formet etter hva som trengtes av mer informasjon, eller funn som jeg ønsket å gå i dybden på. Dette gjaldt mobbeplaner, ordensregler, skriftlige standarder for elever og lærere ved skolene, resultater fra

Elevundersøkelsene, samt *Det er mitt valg*, et opplæringsprogram om skolemiljø, sosiale ferdigheter og forebyggende arbeid som ble benyttet ved skole A.

Intervjuguide

Som et redskap for gjennomføring av intervjuene for å sikre felles tema til alle deltakerne, ble hovedtema og hovedspørsmålene gitt i forkant av intervjuene til informantene som en temaguide (Vedlegg II, III og IV).

Utvelgelsen av intervjuguidenes tema og spørsmål er basert på teori og forskning på emnene, samt min egen forforståelse og hypoteser (Vedlegg V, VI, VII). Spørsmålene ble forsøkt å være åpne for å oppmuntre informantene til å fortelle fritt med hensyn til hvordan de ønsket å svare, og spørsmålene inviterte til å beskrive informantens egne erfaringer og synspunkter. Selv om hovedspørsmålene ofte var generelle, ble det stilt oppfølgingsspørsmål som kunne være mer konkrete knyttet til spesifikke hendelser, elever, eller erfaringer (Thagaard, 2013).

Intervjuguidene jeg selv benyttet under intervjuene, inneholdt både de på forhånd gitte hovedspørsmålene som informantene fikk utdelt i temaguiden, samt oppfølgingsspørsmål. Mange av oppfølgingsspørsmålene ble gitt til alle informantene, om enn i ulik rekkefølge, tilpasset hvor vi var i intervjusamtalen.

3.2.2 Godkjenning fra NSD

Da studien omhandlet personopplysninger, var studien meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som er personvernombudet for forskning. Søknad om å gjennomføre studien, informasjonsskriv og intervjuguidene ble meldt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og godkjent 30.1.2015 (Vedlegg I, II).

3.3 Utvalg

Barn og unge som er stille og sårbare er sjelden omtalt som en egen elevgruppe i skolens dokumenter. Hvordan disse elevene blir ivaretatt henger sammen med hvordan både lærerne og skolens psykososiale miljø er, og kriterier for hva som blir ansett som et godt miljø for både disse og andre elever. I dette kapitlet har jeg sett på noen kriterier for utvelgelsen av informanter, og hvordan de ble rekruttert.

3.3.1 Utvalgskriterier

For å finne informanter som kunne bidra med relevant informasjon og refleksjoner omkring problemstillingen, fikk jeg anbefalinger fra fagpersoner ved Universitet i Stavanger om skoler som har deltatt på systemrettede utviklingsprogrammer ved Universitetet i Stavanger, og som har jobbet systematisk over tid med utvikling av ulike sider ved læringsmiljøet. Min tanke var at disse skolene også ville kunne bidra med tiltak og refleksjoner knyttet til den stille elevgruppen. Jeg har derfor benyttet meg av et strategisk utvalg, det vil si at utvelgelsen av informanter baserer seg på kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013).

Jeg ønsket med oppgaven å ha fokus på skolenes arbeid som organisasjon, og anså derfor ledelsen som sentral i studien. Rektor og sosiallærer ved hver skole ble spurt om å delta, da de jobber med hele skolens læringsmiljø, utviklingsarbeid, og langsiktige strategier. Videre i oppgaven vil disse bli referert til som medlemmer av ledelsen. I tillegg er det lærerne som arbeider tettest på elevene i det daglige, og jeg ville også ha deres perspektiver på arbeidet, som også kan gi et bilde av bredden i arbeidet med det psykososiale miljøet og de stille elevene ved den enkelte skolen.

Samtidig ønsket jeg å se på erfaringer fra mer enn én skole for å få frem aktuelle fellestrekk og variasjon i erfaringer, praksis, refleksjoner og holdninger til tematikken. Av hensyn til studiets omfang og tidsramme, begrenset jeg utvalget til to skoler, med til sammen syv informanter, hvorav begge rektorene, de to sosiallærerne ved disse skolene, samt tre lærere deltok. Den ene skolen er en middels stor barne- og ungdomsskole i sentrale strøk, den andre en noe større kommunal ungdomsskole i en mindre by, der ungdomstrinnet var i fokus ved begge skolene.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Rektor ved de respektive skolene ble kontaktet per mail med en beskrivelse av prosjektet og med forespørsel om å delta, samtidig som de fikk informasjonsskrivet som jeg sendte til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Rektorene kontaktet sosiallærerne, og utvalgte lærere som enten hadde kjennskap til problemstillingen med stille elever, eller som av praktiske årsaker var tilgjengelige på intervjudagen. Mine kriterier for utvelgning av lærere var at de hadde arbeidet noen år, men jeg hadde ingen innflytelse på om utvelgelsen foregikk etter mine anbefalinger. Jeg ønsket å snakke med minst en lærer ved hver skole. På den ene skolen delte to lærere en klasse hvor problemstillingen med stille elever var kjent. Kontaktlæreren for

den stille eleven var ny, mens den andre kontaktlæreren i klassen hadde mange års erfaring. Rektor foreslo å intervju begge, noe jeg valgte å gjøre for å få et bredere bilde av læreres oppfatning og arbeid med problematikken. Slik fikk jeg syv informanter, noe som sikret nok kilder dersom en informant ønsket å trekke seg fra studien.

Alle fikk informasjonsskrivet i forkant om hva studien gikk ut på, hvordan den skulle gjennomføres, og med mulighet for å trekke seg til enhver tid. Informantene skrev under på samtykkeerklæringen i informasjonsskrivet (Vedlegg I).

3.4 Innsamling av data

Med data menes det materialet som benyttes videre i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Data for denne studien ble innhentet gjennom intervjuer, samt enkelte dokumenter for bakgrunnsforståelse.

3.4.1. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på skolene, og hvert intervju tok i underkant av en time. Jeg informerte i starten av intervjuet om intervjuets gang, og oppfordret informantene til å være åpne og ærlige i svarene. Det ble informert om anonymiseringen og ivaretagelsen av innholdets konfidensialitet, det vil si at eventuell sensitiv informasjon bare var tilgjengelig for forsker, og at en videre gjengivelse av slik informasjon ville bli omskrevet.

Intervjuene fulgte hovedsakelig oppsettet i intervjuguiden og spørsmålene ble lest i sin helhet til informantene. I tillegg benyttet jeg meg av korte spørsmål, kommentarer og nikk underveis i intervjuene som kunne bidra til flyt i samtalen, såkalte prober (Thagaard, 2013). Dette ble gjort for å trygge informantene, og oppmuntre til videre informasjon.

Det ble gitt en pause på inntil fem minutter i de fleste intervjuene for å gi meg anledning til å reflektere over svarene, vurdere om noe skulle klares opp i, og tenke over hvordan tiden og intervjuet videre skulle forløpe for å sikre at alle temaer ble berørt (Thagaard, 2013). Samtidig ga det informantene tid til å ta en kort pause, og vurdere om det var mer de ønsket å formidle til de foregående temaene. I et tilfelle ble det ikke gjennomført slik pause av hensyn til tidsrammen. Dette anså jeg som greit, siden jeg opplevde pausene var mer av nytte for meg for å strukturere videre intervjuet, enn at informantene kom med nye opplysninger.

Avslutningsvis fikk alle informanter spørsmål om de ønsket å supplere med andre opplysninger om temaene i intervjuet.

3.4.2 Lydopptak

Jeg valgte å benytte meg av digitalt opptak av intervjusamtalene. Slik kunne jeg ivareta mest mulig korrekt gjengivelse av hva og hvordan ting ble formidlet, noe som ville kunne påvirke videre transkribering og analyse av data. Samtidig ga det meg muligheten til å kunne observere kroppsspråk underveis i samtalen, samt ha økt oppmerksomhet for oppfølgingsspørsmål, og bidra med prober. Det ble tatt en test av utstyret i forkant av hvert intervju for å sikre god lyd kvalitet for den enkelte. Alle opptak var tydelige. Opptakene ble overført til sikkerhetskopi som ble oppbevart i et låsbart skap. Intervjuene ble umiddelbart slettet fra opprinnelig opptaker etter at data var sikkert lagret.

3.4.3 Forskerrollen

Måten forskeren opptrer på i forhold til informantene og i intervjusituasjonen kan påvirke utfallet av intervjuene og datainnsamlingen. Jeg har i forkant og underveis forsøkt å overveie min egen atferd og rolle overfor informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har hatt et ønske om å være interessert, aksepterende og forståelsesfull for å få tillit hos informantene, da kroppsspråket også har betydning for relasjonen i intervjuet. Jeg har søkt å nedtone personlige meninger. Jeg har også forsøkt å utvise forståelse og sensitivitet overfor informantene, slik at det ble et samspill og noe dialog i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2009) mener samtidig at kvaliteten på intervjuet er preget av forskerens kvalifikasjoner, med kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, mestring av sosiale relasjoner, og faglig kunnskap og dyktighet. Som masterstudent er jeg uerfaren med å gjennomføre forskningsintervju. Jeg har forsøkt å forberede meg godt faglig og personlig til rollen.

I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg opp på skolenes hjemmesider, som er tilgjengelige for alle, for å få forhåndskunnskap om skolene. Likevel valgte jeg i enkelte tilfeller å spørre om informasjon som var oppgitt i dokumentene, da det kunne være nyttig å høre hvordan dette ble håndtert og vektlagt av informantene selv, og ikke bare på papiret.

Både Kvale og Brinkmann (2009) og Den nasjonale forskningsetiske komité (2006) problematiserer relasjonen som oppstår mellom forsker og informant i et intervju som kjennetegnes ved nærhet til informanten. Vil forsker på tross av en god relasjon klare å holde en analytisk distanse og beholde uavhengigheten? Jeg har vært bevisst utfordringen, og forsøkt på en balanse mellom en god tone og profesjonell distanse i intervjusituasjonene.

3.4.4 Transkribering

For å klargjøre intervjumaterialet for analyse, ble alle intervjuene transkribert fra muntlig tale til skriftlig tekst etter at intervjuene ble gjennomført. Intervjupersonene og skolene ble anonymisert i transkripsjonen.

I følge Kvale & Brinkmann (2009) er det ikke nødvendig med detaljert transkribering av hvordan pausene er og annen detaljert informasjon ved hvordan selve samtalen foregår når en velger meningsanalyse som analyseform, slik som jeg gjorde, i motsetning til konversasjonsanalyse. Jeg har valgt å transkribere alle uttalte setninger, med unntak av en liten sekvens der det var sensitive opplysninger som ikke var relevante for mitt studie. En omskriving i transkripsjonen kan bety at noe av tolkningen kan gå bort. Jeg valgte å notere pauser, og å beskrive stemmeleie, trykk på ord, latter eller annet dersom dette utmerket seg på lydopptaket, noe som kunne påvirke tolkningen. Jeg gjentok lytting av hele seksjoner for kontroll av at transkriberingen ble korrekt. Det var få uttalelser på opptakene som var vanskelige å høre.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at også punktumsetting og hvor man avslutter en setning i fra muntlig tale til skriftlig tekst kan være en del av fortolkningsprosessen. Jeg valgte å følge en transkripsjon som var tett opp mot skriftlig språks tegnsetting.

Tolkningen starter i kvalitativ forskning allerede med intervjusituasjonen, og fortsetter i transkriberingen og analysen. Jeg valgte underveis i transkriberingen å ta tid til å notere fotnoter med hensyn til de første refleksjoner jeg gjorde meg til analyse- og drøftingsdelene mens materialet var ferskt.

3.5 Analyse

Å analysere det innsamlede materialet forstås som å søke etter mening i data gjennom et systematisk arbeid. Mens tolkningsprosessen er mer en refleksjon over data der man tillegger innholdet en mening, består analyseprosessen i å systematisere innholdet. Analyseprosessen for kvalitative metoder kan ved hjelp av dataverktøy deles inn i tre hovedfaser. Den første er å utvikle et system for organisering av data, den andre er å segmentere eller dele opp data, mens den tredje fasen består i å lage koblinger mellom data (Denzin & Lincoln, 1994).

Analyse betyr å deler noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2009). De peker videre på at det er vanskelig å skille tolknings- og analyseprosessen, da disse er flettet inn i

hverandre gjennom hele forskningsprosessen som refleksjon over datamaterialet. Et kjennetegn ved kvalitative studier er den fleksible og dynamiske forskningsprosessen, der endringer kan gjøres underveis i henhold til nye tolkninger og analyser (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) fremhever systematikkens betydning for valg av hvordan data skal samles inn, analyseres og tolkes for å oppnå en helhetlig forståelse av det sosiale fenomenet som studeres, samtidig som at ideer kan komme spontant utover i prosessen. Valg av analysemetode styrer intervjuingen og tolkning underveis (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den kvalitative analysen jeg har valgt baserer seg både på empiri og teori. En slik kombinasjon av induktiv og deduktiv analytisk tilnærming kalles abduksjon (Thagaard, 2013). Jeg har latt problemstillingen og teorien styre valg av analyseform. Jeg valgte en temabasert analyse, der jeg ser på data knyttet til de enkelte temaene på tvers av datamaterialet. I arbeidet med analysen har jeg hatt fokus på å finne mening gjennom koding, meningsfortetting og tolkning. Med meningsfortetting menes å omskrive og forkorte materialet for å få frem essensen i innholdet. Jeg har tatt utgangspunkt i begrepsstyrt koding, der jeg har kategorisert etter begreper fra sentrale faglige teorier knyttet til problemstillingen, men samtidig har empiriske funn bidratt til nye kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009).

En styrke med temasentrert analyse er at den går i dybden på de enkelte temaene ved å sammenlikne informasjonen de ulike deltakerne gir omkring hvert tema (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) er det et grunnleggende premiss for temasentrert analyse at alle informantene får de samme emnene, og et semistrukturert intervju er egnet for slik analyse, slik jeg har benyttet. I tillegg gir analyseformen et grunnlag for å se sammenhenger mellom temaene, noe jeg har forsøkt å gjøre (Thagaard, 2013).

Ved kodingen av informasjonen i ulike temaer, skiller Dalen (2011) mellom å summere og å kategorisere. Første ledd i analyseprosessen i min studie var å finne sentrale kategorier, der jeg primært benyttet hovedtemaene fra intervjuguiden basert på teori. Dette blir en form for summering av data ved å føre opp hvor mye datamateriell som omhandler de ulike temaene. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguidenes spørsmål, samlet svarene fra de ulike informantene på de samme spørsmålene, og analyserte og kategoriserte dette materialet videre for å finne og systematisere data i relevante kategorier og underkategorier fra datamaterialet.

Jeg har benyttet en hermeneutisk tilnærming der jeg har sett på delene og helheten i forhold til hverandre for å komme fram til tolkningene. Thagaard (2013) mener at å se delene i sammenheng med konteksten er for å unngå bruddstykker av mening, noe som den

temasentrerte analysen har vært kritisert for. Men tilnærmingen benyttes også for å kunne se delene i sammenhengen med hele datamaterialet for å få en helhetlig forståelse.

En utfordring jeg opplevde, og som Thagaard (2013) også påpeker, har vært å finne et passende antall kategorier som fanger opp det interessante i datamaterialet. Det var flere kategorier som kunne vært interessante å se på, men har avgrenset disse til å gjelde de som har utmerket seg som mest sentrale i forhold til problemstillingen. En annen utfordring har vært å ikke være for bundet til teorien i tolkningen av tekster, men kunne være åpen for nye tolkninger, det vil si å være bevisst ens egen førforståelse som bakgrunn for studien. Jeg har forsøkt etter beste evne å være åpen for andre tolkninger og innspill enn egne erfaringer i intervjuene. Det medførte et par ekstra kategorier.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

I all forskning vil det være etiske utfordringer og dilemmaer som kan knyttes til selve forskerprosessen, og til presentasjonen av resultatene studiet har kommet fram til (Gilje & Grimen, 1995). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnskunnskap og humaniora (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskning, der formålet er at forskere skal få en hjelp til å reflektere over de valg og hensyn de må ta for å ivareta samfunnets, grupper og individers behov (Nesh, 2006). Kvale og Brinkmann deler forskerprosessen inn i ulike faser, og påpeker at det knytter seg etiske dilemmaer til hver fase (Kvale & Brinkmann, 2009).

I forkant av studiet ble det sendt brev til NSD om godkjenning, da det skulle innhentes personopplysninger. Når studiet fikk godkjenning, kunne jeg sende forespørsel om deltakelse ved utvalgte skoler. Jeg la ved informasjonsskrivet, som beskrev tydelig studiets formål, hvordan det skulle gjennomføres, hva deltakelsen innebar for deltakerne, hvordan informasjonen ville bli behandlet og oppbevart, og at deltakelsen var frivillig med rett til å trekke seg underveis fra deltakelsen. Slik ble hensynet fra NESH om fritt og informert samtykke fra alle deltakere forsøkt ivaretatt. Deltakerne signerte informasjonsskrivet ved deltakelse.

I tillegg til i informasjonsskrivet, ble det opplyst i starten av intervjuene om anonymiseringen og ivaretagelsen av innholdets konfidensialitet, og at sensitive opplysninger ble omskrevet eller utelatt for å ivareta hensynet til anonymisering. Av etiske hensyn har eksempelvis et par sensitive opplysninger som kom fram i intervjuene blitt utelatt fra nedskrivning i

transkripsjonene der disse ikke har hatt noen betydning for selve temaene, og for å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonen og den som omtales.

Jeg forsøkte å stille spørsmål til intervjupersonene slik at deres taushetsplikt best mulig skulle ivaretas (NSD, 2012). Alle personopplysninger og filer med lydopptak ble lagret separat i låsbart skap, og vil destrueres ved prosjektets slutt.

I hermeneutisk tradisjon vektlegger man at fenomener kan tolkes på flere måter, det finnes derfor ikke én sannhet (Thagaard, 2013). Felles for den kvantitative forskningen, som baserer seg på fortolkninger, er at fortolkninger kan være mer eller mindre sannsynlige (Gilje & Grimen, 2013). Tolkningene vil kunne være preget av forskers egen forforståelse, samt teori og forskning på emnene. I så tilfelle kan informantene oppleve at de ikke kjenner seg igjen i rapporteringen og tolkningene. Jeg har likevel forsøkt å basere analysen og resultatene på bakgrunn av informantenes formidling av egne opplevelser og erfaringer, mens drøftingen knytter seg til funn og knytter disse opp til teori, tolkning og refleksjoner.

3.7 Vurdering av forskningskvalitet

For å vurdere kvaliteten på forskningsprosjektet og den kunnskapen som presenteres, må man se på forskningens styrke, troverdighet og overførbarhet. Jeg vil i dette kapittelet vurdere forskningsprosjektets *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*, og reflektere over styrker og begrensninger.

3.7.1 Validitet

En studies validitet sier noe om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen og validiteten kontrolleres som en gjennomgående del av hele forskningsprosessen i et kvalitativt studie (Grønmo, 2004). I følge Thagaard (2013) handler validitet om å tolke data, og gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til er avhengig av begrunnelsene som gis for tolkningene. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger metodevalget for å sikre god validitet, det vil si i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et sentralt element i styrkingen av studiens validitet er å gjøre rede for fremgangsmåter. Thagaard (2013) hevder at en redegjørelse for forskerens tilknytning til miljøet som studeres, også styrker validiteten. En kjennskap til miljøet øker ikke validiteten i seg selv, men hun

påpeker at tolkningsgrunnlaget blir forskjellig avhengig av om en kommer innenfra eller utenfra miljøet.

I forbindelse med hva som er gyldig, berøres samtidig spørsmålet om hva sannhet og kunnskap er. Dersom kunnskap ansees som en sosial konstruksjon, vil hva som er sannhet avhenge av konteksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantenes utsagn, og min tolkning av denne, skal reflektere gyldigheten på det tidspunkt studien inntraff, men ny kunnskap på et senere tidspunkt vil kunne endre innholdet, og resultatene vil derfor ikke være gyldige til enhver tid, men være kontekstavhengig og preget av dette bestemte utvalget.

Spørsmålene som er stilt i mine intervjuer er forsøkt å skulle gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å sikre valide data, har jeg gjennom transkriberingen gjentatt lytting av store deler av intervjuene for kontroll av korrekt gjengivelse, og slik søkt å sikre kontroll mot feilkilder og feiltolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har forsøkt å øke verifisering av opplysninger og fortolkninger underveis i intervjuene ved å stille oppfølgingsspørsmål for avklaring eller utdyping av informantenes svar.

Jeg har tilstrebet en objektivitet ved å være bevisst min egen førforståelse og fordommer, det vil si min subjektivitet, noe Kvale og Brinkmann (2009) kaller en reflektiv objektivitet. Jeg har oppgitt min kjennskap til fagfeltet ved å ha vært lærer på andre skoler, noe Thagaard (2013) påpeker også kan øke grunnlaget for forståelse av fenomenene.

Mulige svakheter ved validiteten ved min studie er at nettopp min kjennskap til miljøet det forskes på samtidig kan være en begrensende faktor, siden det kan øke muligheten for å overse det som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2013). I tillegg til vurdering av metoden, vektlegger Kvale og Brinkmann (2009) også forskeren som person og dennes håndverksmessige dyktighet og troverdighet i vurdering av en studies kvalitet og gyldighet. Denne studien er en masteroppgavestudie, noe som tilsier at jeg er ny i forskningssammenheng. Jeg har forsøkt å tilegne meg den kunnskapen som trengs for å gi så god håndverksmessig kvalitet som mulig på bakgrunn av hvem jeg er som person, og hva jeg har tilegnet meg av erfaringer og refleksjoner gjennom masterstudiet. Jeg har forsøkt å sette nøyaktighet og kontroll av data i høysete.

Jeg har gjort meg noen refleksjoner over hvordan jeg kan gå fram på en annen måte ved en eventuell neste forskningsintervju. Jeg ville ha hatt et første informasjonsmøte til deltakerne ved begge skolene. Hvorfor jeg ikke gjennomførte denne delen likt, skyldes både geografiske

årsaker, og ledelsespreferanser. Jeg tror jeg ville ha profitert både på det relasjonelle planet og på tidsbruken i selve intervjuene om jeg hadde gjennomført et slikt første møte.

Utdelingen av temaguide i forkant av intervjuene har også sine styrker og svakheter, noe som kan påvirke validiteten. Begrunnelsen for valget om å gi temaguide i forkant var at jeg ønsket at svarene skulle være mer gjennomtenkte og ha større bredde i tidsperspektiv og tiltaksomfang enn det jeg antok informantene ville huske umiddelbart ved muntlig spørsmålsstilling, samt at det ville frigi noe tid i intervjusituasjonen til refleksjon, oppfølgingsspørsmål, gå i dybden, og gå inn på mulige nye emner. Samtidig kan en stille seg kritisk til å dele ut en slik temaguide i forkant, da en vil gå glipp av den umiddelbare tanken informantene får til spørsmålet, og en mulighet er at deltakerne kan snakke sammen, eller lese seg opp på emnene. Min avveining var at med temaguiden som bakgrunn ble det rom for både det gjennomtenkte og det spontane i samspillet i selve intervjusituasjonen, noe som ville gi mulighet til mer dybde og bredde i emnet.

Å dele ut avklaring av begreper i forkant kan også påvirke validiteten. Jeg kunne ha stilt spørsmålene direkte, og forsøkt å avklare hva informantene og jeg la i begrepene underveis, men det ville bli vanskelig å sikre at vi snakket om samme elevgruppe. Jeg valgte å gi en utdyping av hva jeg la i begrepene etter tilbakemelding fra prøveintervjuet og samtale med lærere i observasjonsklassene, der vi så at vi ofte snakket forbi hverandre, og der ulike ord som sjenert, sårbar eller stille ga ulike assosiasjoner.

Definisjonen av elevgruppen i fokus har vært en av de vanskeligste utfordringen i oppgaven, samt å finne spørsmål til informantene som klarer å fange opp kjernen i problemstillingen, det vil si at de måler det de skal måle, med andre ord validiteten. For å sikre at informantene og jeg snakket om samme elevgruppen, opplevde jeg at det måtte en form for avgrensning og definisjon til, og behovet kom tydeligere frem i forundersøkelsene. Samtidig stilte jeg oppfølgingsspørsmål om de kjente seg igjen i elevgruppen, og dette kontrollerte jeg ved å spørre om informanten selv kunne si noe om hva som kjennetegnet elevene de tenkte på. Jeg mener at validiteten ble styrket med kontrollspørsmålet og sammenlikningen med min definisjon for å sikre på best mulig måte at vi videre i samtalen snakket om samme elevgruppe.

3.7.2 Reliabilitet

En studies reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, og er avhengig av gjennomføringens nøyaktighet. For å styrke reliabiliteten er det nødvendig at forsker gjør

rede for gjennomføring av datainnsamling, tolkning og analyse av studien, og at forsker reflekterer over konteksten for innsamling av data, samt relasjonen til informantene (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013).

I kvantitativ forskning testes reliabilitet ved at en annen forsker får de samme data ved gjennomføring av samme metode. En slik repliserbarhet er ikke like relevant i kvalitative studier, siden forskningssituasjonen ikke vil være lik med hensyn til deltakere, konteksten, og relasjonen mellom forsker og informanter. I kvalitative studier er metodisk refleksjon viktig for reliabiliteten (Thagaard, 2013).

Jeg har forsøkt å gi et nøyaktig bilde av gjennomføringen av de ulike prosessene ved studien. Likevel kan en stille seg kritisk til enkelte sider ved egen studies reliabilitet. I forkant av intervjuene ble jeg invitert av rektor ved skole A til å holde et informasjonsmøte for informantene. Et slikt informasjonsmøte ble ikke gjennomført ved den andre skolen. I ettertid ser jeg at et slikt møte kan være lurt å planlegge å ha ved involverte skoler for å gi informantene mulighet til å stille spørsmål i forkant, og for å etablere en forkunnskap og relasjon i intervjusammenheng. Jeg opplevde derimot at intervjuene i seg selv ble gjennomført på så lik måte som mulig, da alt var basert på intervjuguiden, med oppfølgingsspørsmål.

Jeg ønsket å få vinklet temaene ut fra informantenes ulike roller i skolen og ståsted for å se på tiltak og holdninger i organisasjonen som helhet. Derfor ble intervjuguiden laget i tre versjoner med tilpassede spørsmål til de ulike rollene. Temaene og hovedspørsmålene var likevel i stor grad samsvarende. Intervjuguiden til lærerne hadde jeg gjort om til et skjematisk oppsett, men fant ut at dette hadde ingen praktisk betydning for gjennomføringen, og beholdt de opprinnelige intervjuguidene til rektorene og sosiallærerne.

3.7.3 Generaliserbarhet

Med generaliserbarhet menes om studiens funn kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Det stilles strenge krav for overførbarhet i et kvalitativt studie basert på få kilder. Det er avhengig av at konteksten skal være lik for å kunne være gyldig, og at utvalget må knyttes til spesielle trekk som har betydning for hvilke situasjoner tolkningen kan overføres til. I tillegg gir fortolkningen grunnlag for overførbarheten (Thagaard, 2013).

Derimot kan en lesergeneralisering gi studien overføringsverdi, det vil si at en gjenkjennelse hos leser som har erfaring med fenomenet, opplever at lesingen gir en dypere mening eller

forståelse av tidligere kunnskap, som samtidig går ut over leserens opprinnelige forståelse (Thagaard, 2013). Tematikken i denne studien vil være gyldig for andre skoler og ansatte, der man har de samme lover og retningslinjer for arbeidet. Med tanke på systemarbeid og arbeid med stille, sårbare elever vil noen av tiltakene og behovene kunne gjelde en større gruppe enn studiens informanter og skoler.

Kvalitative studier kan aldri rekonstrueres helt, der det vil være en annen kontekst og menneskelige relasjoner. Denne studien vil ikke være gyldig, eller valid, i annen sammenheng, men den vil kunne sette fokus på noe gjenkjennbart. En enkelt undersøkelse som denne studien kan på en slik måte bidra til økt forståelse for grunnleggende trekk ved det sosiale fenomenet, som i denne sammenhengen er betydningen av samspillet mellom skole og elev, og det psykososiale miljøet for den stille eleven. Dette kalles for teoretisk overførbarhet. Antakelsen om teoretisk overføringsverdi kan undersøkes videre i ny forskning (Thagaard, 2013). På bakgrunn av denne studiens begrensede utvalg kan en ikke si at studien har vitenskapelig overføringsverdi for andre sammenhenger enn for denne spesifikke konteksten og utvalget. Jeg har likevel et håp om at studien kan gi økt forståelse hos lesere innen fagmiljøet/skoler, at tolkningene oppleves som meningsfulle, og at den kan gi noe innsikt på et mer generelt plan.

3.8 Oppsummering av metodekapittelet

Denne studiens metode har en vitenskapsteoretisk forankring bygget på hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon, der meningsfortetting og kategorisering av data er sentral, samtidig som dataens helhet og deler forstås i lys av hverandre ved bruk av den hermeneutiske sirkel. Forskningens design er et kvalitativt semistrukturert intervju. Utvalget består av syv rektorer, sosiallærere og lærere ved to ulike ungdomsskoler, hvor skolene har utmerket seg med sitt systemrettede arbeid for et godt læringsmiljø. Data er tatt opp med digital lydopptaker, transkribert, og analysert gjennom koding og meningsfortetting av intervjuene. Hovedkategoriene og underkategoriene har blitt til gjennom teoretisk og empirisk tilnærming. Jeg har vurdert forskningskvaliteten knyttet til studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt forskningsetiske vurderinger av studien.

4. RESULTATER

I dette kapitlet presenterer jeg sentrale funn fra informantene som kom frem i intervjusamtalene. Som nevnt i metodekapitlet, har jeg valgt å organisere informasjonen ved hjelp av kategorisering av tema. Funnene som presenteres har enten kommet fram som direkte svar på hovedspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene som ble stilt i intervjuene, eller kom frem gjennom intervjusamtalene. Jeg har valgt å sammenstille alle funn omkring samme tema, og resultatene baserer seg derfor på hva som ble formidlet i intervjuene som helhet.

Tilsvarende er sitatene også hentet fra hele intervjumaterialet hvor det tydelig kommer frem at de omhandler det enkelte temaet. Kategoriene er nært knyttet opp til hverandre, og kan i noen tilfeller overlape hverandre.

Under hver hovedkategori har jeg organisert funnene i underkategorier som kom fram i resultatene, for å tydeligere strukturere og presentere materialet. Kategoriseringen er basert på tema fra intervjuguiden, og er videreutviklet på bakgrunn av funn i intervjuene.

Jeg har forsøkt å eksemplifisere enkelte funn med sitater. Sitatene markeres med hvilken rolle informanten hadde, og markeres med tilfeldige tall bak rollene for å skille ulike informanter fra hverandre der flere utsagn står samlet.

Intervjuers tolkninger av informantenes utsagn er forsøkt å markeres tydelig med henvisning til hvordan funnene og sitatene kan tolkes og forstås.

Videre refereres det til skolene i studien som Skole A og Skole B. Skole A er en nyere, middels stor friskole med kombinert barne- og ungdomstrinn i urbane strøk. Skole B er en etablert, større kommunal ungdomsskole i en mindre by.

Da det er mye informasjon som kommer frem i resultatdelen, har jeg valgt å oppsummere kort hvert underkapittel med likheter i data, samt se kort på noe forskjeller mellom skolene der det er naturlig. Avslutningsvis gir jeg en kort oppsummering av de sentrale funn som kom fram i dette kapitlet, før jeg diskuterer disse videre med referanse til teori i diskusjonskapitlet.

4.1 Systemrettet arbeid for det psykososiale miljøet på skolenivå

I forhold til intervju spørsmålene om arbeidet med det psykososiale miljøet på skolenivå, ønsket jeg å finne mer ut om skolenes overordnede plan og systematiske arbeid i det daglige

for å skape et godt psykososialt miljø. Jeg har først trukket frem den praksis som skolene hadde til felles. I tillegg trekker jeg frem enkelte punkter som var forskjellige skolene imellom.

4.1.1 Systemarbeid

Skoleutvikling

Begge skolene i utvalget er med i *Ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2015), som er en nasjonal satsing fra Kunnskapsdepartementet for utviklingsarbeid på ungdomstrinnet. Ved begge skolene presenterte ledelsen et ønske om en kollektiv satsning på skoleutvikling for å styrke kompetansen hos de ansatte, og begge vektla langsiktighet og kontinuerlig utvikling som viktig. Begge skoler hadde valgt klasseledelse som satsingsområde, der betydningen av relasjonen til elevene stod sentralt. Begge skolene hadde vært med i andre skoleutviklingsprosjekter tidligere. I intervjuene kom det fram at særlig ledelsene trakk fram betydningen av felles skoleutvikling.

”Vi har satset skolebasert, eller kollektivt, nå på sjuende året (...) Jeg synes det er en viktig investering, rett og slett” -Rektor

Investering kunne forstås som å gi økt kompetanse hos de ansatte som kom elevene til gode. For lærernes del var det en oppfatning at de måtte føle kompetansehevingen var nyttig og praktisk i hverdagen for deres elever og deres trinn for at de skulle bli positivt innstilt til utviklingsarbeidet.

Felles regler og standarder

Begge skolene la vekt på betydningen av skriftlige standarder for elevatferd og for voksenrollen som viktige for arbeidet for et godt psykososialt miljø ved skolene. I skolenes arbeid med atferdsregulering hadde begge skolene utviklet ordensregler og standarder for elevatferd, standarder for voksenrollen på skolen, samt standarder for den gode undervisningstimen. Samtidig skilte en rektor mellom utviklingen av standarden, og gjennomføringen av disse.

En ting er å utarbeide standard, og ha det på papiret (...) det er kjempeviktig at det er noe som ligger i ryggmargen. Men implementeringen av det, det kommer ikke av seg selv. Det er der vi bestemmer oss for hva som skal være felles fokus (med) å ha tre av disse standardene i fokus hver måned. – Rektor

Felles standarder og regler kan forstås som en kollektiv håndtering av atferdsregulering hos elevene. Som en rektor pekte på, er det likevel et utgangspunkt for felles holdning og handling, men selve gjennomføringen i praksis, eller implementeringen, krever aktivt og rutinemessig arbeid for at ansatte handler kollektivt.

4.1.2 Systematisk arbeid

Kartlegging

Skolene gjennomførte årlige kartlegginger på alle trinn av trivsel og miljøet gjennom Elevundersøkelsen, Lærerundersøkelsen, og Foreldreundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, [s.a.]). De arbeidet videre med resultatene på ledelsesnivå, i personalet, og i foreldrenes arbeidsutvalg. Resultatene munnet ut i to-tre satsingsområder der skolene ønsket å forbedre seg, og som skulle være i fokus for det kommende skoleåret. Både ledelsene og lærerne ved begge skoler understrekte at dette arbeidet var sentralt for å få informasjon om nåværende situasjon, og for å kunne forbedre praksis.

Og så settes det da noen mål for klassen, noen mål for trinnet, og noen mål for skolen som SU (samarbeidsutvalget) har satt. Og de målene som SU har satt, blir da en del av skolens utviklingsplan for året som kommer. – Rektor

Utsagnene fra informantene kan tolkes som et uttrykk for enighet blant både ledelse og lærere om at Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, [s.a.]) var et sentralt verktøy i arbeidet for det psykososiale miljøet. Blant annet ble det benyttet for å få innblikk i elevenes opplevelse av klassemiljøet, trivsel, og støtte fra lærerne. Skolene satte i gang videre undersøkelser og tiltak dersom kartleggingen viste behov for det.

Ved skole B kunne utslag i elevundersøkelsene føre til relasjonskartlegging for enkelte klasser. Denne kartleggingen gikk ut på at alle involverte lærere i en klasse skåret sin relasjon til elevene i forhold til kategoriene ”dårlig”, ”ingen”, ”middels” eller ”god relasjon”. Kartleggingen kunne også være at elevene i tillegg vurderte sine relasjoner til de voksne. Slik kom det fram hvilke elever som strevde med relasjoner til en eller flere lærere, og to typer tiltak kunne bli iverksatt. Var det en enkelt lærer som strevde med relasjonen til en eller flere elever, ble dette fulgt opp på medarbeidersamtaler med tiltak rettet mot læreren. I ytterste

konsekvens kunne det innebære at lærer ble flyttet fra klassen eller eleven. Var det enkelte eller flere elever som strevde med relasjonen til flere lærere, ble det satt i gang tiltak på klassenivå, med ansvarsfordeling blant lærerne i forhold til å ta ansvar for arbeide med relasjonen til den eller de elevene det gjaldt.

Overganger

Skolene viste stort fokus på elevenes overgang til ny skole. Begge rektorene uttrykte en bevissthet over vanskene elevene kan oppleve ved overgangen til ny skole, og begge skolene hadde nedfelt rutiner og fokus på overgangen fra barneskole til ungdomsskole.

Jeg tror at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er noe av nøkkelen til et godt psykososialt miljø på ungdomsskolen, både for å ta tak i de tingene som har begynt på barneskolen, og sørge for at det(...) ikke får blomstre de første månedene fordi ungdomsskolen bare venter og ser. - Rektor

Her kan rektorens utsagn forstås som at elevene skulle få tidlig innsats og hjelp i forhold til negative erfaringer, utordringer, eller atferd de viste på barneskolen, og at skolen tenkte forebyggende. Rektoren ga uttrykk for at skolen ønsket å gi elevene muligheten til en ny start på ungdomsskolen. Skole A hadde også fastlagte rutiner for nye elever som kom til skolen midt i skoleåret, eller til høyere trinn, der de fikk et introduksjonskurs til skolen. Denne friskolen opplevde at elever begynte midt i skoleåret og på andre trinn.

Skole B hadde rutiner ved overgangen med et møte med elevene på våren i 7. klasse, og overføringsmøte mellom kontaktlærere og sosiallærer ved involverte skoler før sommeren. I tillegg hadde de utarbeidet en plan for det rektoren kategoriserte som sårbare elever og elever med ekstra behov, som inkluderte mulighet for flere møter med skolen og kontaktlærer i sommerferien og på planleggingsdagene. Det ble i intervjuene ikke presisert hvilke elever som falt inn under begrepet, men det tydet på at det var lærere ved barneskolene som definerte disse elevene som sårbare eller med ekstra behov.

Rutiner ved utfordringer og bekymring for elev

I forhold til bekymring for enkeltelever for deres atferd, faglige eller sosiale utfordringer, hadde begge skoler klare prosedyrer, med henvisning fra kontaktlærer til spesialpedagogisk ressursteam, og tett samarbeid med helsesøster og andre fagpersoner.

Jeg tror at lærerne føler seg trygge på at når de opplever at de har et problem, kjenner de til gangen i systemet (...). Vi er, tror jeg, nokså kjappe med å kalle inn til samarbeidsmøte med foresatte, (og) kanskje eleven er tilstede. – Sosiallærer

Skole A praktiserte en rutine der de gjennomgikk alle elever på trinnmøtene med fokus på elevenes trivsel, eller eventuelle bekymringer for eleven. De rullerte en liste over elevene slik det ble snakk om hver elev, både faglig og sosialt i fellesskap av de involverte lærerne på trinnet hver andre måned. Dette ble gjort for at alle elever, uavhengig av utmerkelser i en eller annen form.

Skolene hadde utarbeidet skriftlige handlingsplaner for prosedyre ved avdekking av mobbing og krenkende atferd. Begge skoler hadde utviklet skriftlige standarder for blant annet god elevatferd, voksenstandarder, og standard for undervisningen. Noen av dokumentene var lagt ut på skolenes hjemmesider, slik at de var lett tilgjengelige for foreldre og andre.

Andre tiltak og rutiner på skolenivå

Skolene brukte ulike andre tiltak i arbeidet for et godt psykososialt miljø. Det ble vektlagt felles sosiale aktiviteter for skolene som helhet og for trinnene, slik som fagdager, idrettsdager, temadager og utflukter. De prøvde å bygge et godt miljø fra starten av med overnattingstur i 8.klasse. Ved skole B ble det særlig nevnt at skoleforestillingen elevene lager årlig på 9.trinn, hadde en positiv effekt på elev-elev-relasjonene på tvers av trinnet.

Skole B trakk også frem systemrettede tiltak rettet mot friminuttene, blant annet en ny ordning med elever som var trivselsledere i friminuttet som hadde rolle som observatører, samt økt lærertetthet ved inspeksjon i friminuttene. Skole A hadde ukentlig arbeid i klassene med sosial og emosjonell trening gjennom *Det er mitt valg*, og hadde i tillegg rutine på skolen for håndhilsming om morgenen, noe som de anså som god rutine for å se den enkelte eleven.

Så står vi i døren og tar imot hver enkelt elev, (og) håndhilser på de. Da får vi sett hver enkelt elev tidlig på morgenen, og alle får et "God morgen", og et smil.... det var jeg ikke vant med da jeg gikk på skolen selv, men det er en ganske fin ting å starte morgenen med, egentlig, der hver enkelt elev får (...) bli sett. – Lærer

Både lærere og ledelse mente her at gjennom håndhilsning ville de voksne se den enkelte og merke elevens dagsform gjennom kroppsspråk og blikk.

Skolene hadde også en overordnet plan og praksis for samarbeidet mellom skole og hjem, samt felles fokus på betydningen av klasseledelse. Disse temaene vil bli behandlet nærmere under.

Forskjeller

Det var noen forskjeller skolene imellom med tanke på fokus og tiltak. Skole B hadde stort fokus på betydningen av friminuttene, med høy voksentetthet, og utvalgte elever som hadde som rolle å være observatører av medelever i forhold til negativ atferd og utestengelse. Anti-mobbefokuset ved denne skolen var sentralt.

Skole A ga uttrykk for å ha mer systematisk fokus på den enkelte elev og klassen, der individene var i fokus både gjennom den daglige håndhilsning mellom lærer og elev, og gjennom at alle elever ble systematisk tatt opp og snakket om på trinnmøtene. Skolen hadde også stort fokus på miljøet i klassen, med bruk av ukentlig tid i hver klasse til programmet *Det er mitt valg*. Dette arbeidet var knyttet både til økt sosial og emosjonell kompetanse hos de enkelte elevene, og til positiv utvikling av klassemiljøet.

Oppsummering

I hovedtrekk var det mange felles satsingsområder og holdninger som kom fram fra begge skolene. De tenkte langsiktig gjennom skoleutvikling og kartlegging, forebyggende gjennom planer for overgangen til ny skole, kartlegging av elevenes opplevelse, og de la vekt på god atferdsregulering gjennom standardene og ordensreglene sine. Fellesskapsbyggende sosiale tiltak ble gjennomført via ulike aktiviteter og arrangementer. De viste en holdning til tidlig innsats ved bekymring, rutiner for å melde sin bekymring videre, og handling gjennom handlingsplaner mot mobbing. Både ledelse og ansatte som ble intervjuet la vekt på elevenes trivsel og miljø. Det var også noen forskjeller i fokus og tiltak.

4.1.3 Ledelse og skolekultur

Ledelsen

Ledelsens betydning for skolekulturen kom til uttrykk gjennom lærernes opplevelse av ledelsens støtte til og engasjement for nytenkning, samt støtte til lærerne i utfordrende

situasjoner. Rektorene uttrykte også forventninger om gjennomføring av kollektive standarder. Rektor A ga uttrykk for å ta hensyn til både faglige og personlige kvalifikasjoner og behov ved gjennomføring av timeplanlegging og gruppesammensetning på tvers av trinn. Begge skoler hadde en ledergruppe med rektor og inspektører, men ved den største skolen, B, var ansvaret også fordelt til trinnledere med rektors ønske om å fordele oppgavene mest mulig.

Vi prøver at ikke det er noen som sitter på mer enn én funksjon (...) og sprer (oppgaver) så mye som mulig. (Jeg) opplever at på den måten får vi en skole med et helt annet engasjement, og en helt annen forpliktelse (...) og en helt annen mulighet for lærerne (...), kall det gjerne karriereveier. – Rektor

Lærerne bidro med foredrag og erfaringsdeling i fellestiden for kolleger om utprøvd ny praksis. Rektor ga uttrykk for at en slik nedenfra- og opp-praksis ga best resultater ved endringer i skolens praksis.

Informanter fra begge skoler mente at skolens størrelser og fysiske utforming påvirket skolekulturen for samarbeid og relasjoner, i tillegg til organisatoriske inndelinger.

Kollektivt arbeid

Gjennom skoleutviklingsprosjektet begge skolene deltok på, praktiserte begge skoler et kollektivt fokus på tema som klasseledelse og relasjoner i et systematisk, langsiktig arbeid, hvor temaene ble tatt opp og diskutert på fellesmøter og i trinnsamarbeid. Skolene hadde utviklet standarder med sikte på at kollegiet gjennomførte en felles praksis for regler, forventninger og atferd for alle trinn og klasser. Ved skole A ble også skolens verdigrunnlag som friskole et felles verdimesig ståsted for de ansatte i arbeidet.

Endringsvilje

Begge skolene ga eksempler på evaluering av sitt arbeid, både som resultat av Elevundersøkelsen, og i refleksjon over og erfaringer fra gjennomføring av nye tiltak. De fleste ansatte var positive til nye rutiner og praksis, men lærerne ønsket å kunne se nytteverdien av endringer for å bli motivert for dem. I tillegg ga begge rektorene uttrykk for et ønske om å balansere stabilitet og arbeid mot langsiktige mål med å prøve ut nye ideer eller forbedre eksisterende praksis. Skolene ga uttrykk for stor grad av åpenhet for ny kunnskap og praksis.

Samarbeidskultur

Åpenheten mellom kolleger i samarbeid om elevene utmerket seg ved begge skoler, der kolleger som arbeidet tett sammen opplevde stor grad av åpenhet og felles deling av bekymring for elevenes vansker. De ga uttrykk for at et felles arbeidsrom gjorde at avstanden til ledelsen ble kort der inspektøren også satt, i tillegg til at inspektøren underviste i enkelte klasser.

Ved skole A hadde rektoren inndelt personalet i gjennomtenkte gruppesammensetninger ved gjennomgang av fellestema ved skolen som helhet. Rektoren begrunnet tanken med at lærerne kunne bygge relasjoner og utveksle erfaringer og ideer på tvers av trinn, og tok hensyn til ulike personligheter. Den organisatoriske inndelingen av samarbeid ved skole B var preget av skolens fysiske utforming. Lærernes arbeidsrom var atskilt fra administrasjonen og det felles pauserommet. De uttrykte at kombinasjonen av den fysiske organiseringen og organiseringen av fellestiden primært på trinn, ga opplevelsen av at det ble mindre kollektiv praksis på noen områder.

Oppsummering

Skolekulturen ved begge skoler var først og fremst preget av en felles praksis og arbeid med sider av skolens utvikling. Skolene viste stor grad av åpenhet for endringer og utvikling, refleksjon over egen praksis, og nytenkning. Begge rektorene var opptatt av å jobbe langsiktig med emner med klare mål, og ikke stadig skifte fokus og retning. Informantene ga uttrykk for en støttende ledelse ved begge skoler, som så de ansattes faglige og personlig kvalifikasjoner.

4.2 Klasseledelse og klassemiljø

I dette kapittelet beskrives de atferdsregulerende og relasjonsbyggende tiltak som ble gjort kollektivt i forhold til klassene, og hvordan kontaktlærerne selv beskrev sitt arbeid for å lede klassene og skape gode klassemiljø.

4.2.1 Kollektivt arbeid med klasseledelse

Klasseledelse var noe begge skolene hadde valgt som fokus i arbeidet med skoleutviklingsprogrammet *Ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Begge skoler hadde arbeidet over tid med temaet, og gitt de ansatte felles fokus og verktøy for klasseledelsesarbeidet.

På spørsmål om hvilken betydning klasseledelse hadde i arbeidet for det psykososiale- og læringsmiljøet, svarte den ene rektoren at denne var uvurderlig.

Jeg tror ikke betydningen der kan begrenses, den er uvurderlig. Det som jeg tror ligger i klasseledelsens betydning for det psykososiale og læringsmiljøet (...) er alfa og omega. – Rektor

Vektleggingen av klasseledelsens betydning for skolens psykososiale miljø kom til uttrykk hos alle informanter, der særlig relasjonsbyggingens viktighet ble understreket, men også atferdsregulerende tiltak.

Skolenes dokumenter, slik som standardene, beskrev hvordan lærerne skulle være tydelig voksne, bygge tillit og respekt for elevene, og ha forventninger om positiv atferd. Elevenes standarder inneholdt blant annet forventninger til atferd i klasserommet, respekt for medelever, voksne, og tingene, følge skolens regler, og positiv omtale av andre. Standardene inneholdt liknende krav og forventninger ved begge skoler.

Begge skoler praktiserte en felles rutine for start på dagen med å stå ved pulten og hilse. Skole A gjennomførte også håndhilsning med hver enkelt elev om morgenen. Ved denne skolen var utvalgte standarder plukket ut til å være i fokus ved hele skolen hver måned. Skole B hadde innført et nytt innringingssystem med to ring for å få fokus på standarden for å komme på tiden, som skaper en ramme for oppstart av timen og god klasseledelse.

Når det gjaldt skolenes klasseledelsesarbeid, mente begge skoler at det var relativt lite disiplinære tiltak som måtte gjøres i tillegg til å gjennomføre standardene. En sosiallærer ga et eksempel på hvordan standardene ble brukt.

Jeg tenker den elevstandard (..). Det er klart at når du får en del som går på atferd(...), når du sitter med (elever) som ikke inkluderer en jente som ikke bidrar så mye i et fellesskap, så er det klart at det å ha elevstandard, og påpeke atferden (deres)... altså de ser det med en gang når du sier det”. – Sosiallærer

En rektor påpekte at hovedfokuset i arbeidet ble det relasjonelle.

”I begynnelsen i arbeidet med klasseledelsen brukte vi tiden på ”Hva er egentlig klasseledelse?” Og (vi) mener sånn sett at både elev- og voksenstandard og ordensreglement (...) ivaretar mye av det som går på den disiplinære delen, og (...) de disiplinære tingene er ikke vårt hovedfokus i arbeid med klasseledelse(...). (Det var et) uttalt ønske i fra lærerne også, at de ønsket at vi i arbeidet med

klasseledelse (skulle) ha fokus på relasjoner (...) Det er et emne som du hele veien må jobbe med og utvikle deg på, du kommer aldri i mål". –Rektor

4.2.2 Lærernes arbeid med klasseledelse

Begge skoler uttrykte en felles forståelse for at lærerens oppgave i forhold til det psykososiale miljøet bestod både i å regulere atferden i klassen, og å se og støtte den enkelte elev. Gjennom sin ledelse satte de standarden for akseptabel atferd i klassen, gjennomførte håndheving av regler og standarder, og tok styringen blant annet i plassfordelinger og gruppesammensetninger. Samtidig viste lærerne gjennom intervjuene at hovedfokuset var på det relasjonelle, der det å skape gode klassemiljø og å se den enkelte elev, var viktig for dem. På spørsmål om hva som var viktig i klasseledelse, svarte en lærer:

En klar og tydelig ledelse, at ingen er i tvil om hva som skal skje, og hva som kommer til å skje hvis noen bryter regler(...)altså hvilke konsekvenser det fører til. Så klart dette med å være forberedt, og møte til timer (...)...Det å kjenne elevene oppleves som veldig viktig(...) å vite svake og sterke sider til elevene - Lærer

Dette kan tolkes som at læreren ønsker kontroll over klassen ved å ta ledelsen, samtidig som det er viktig for ham å kjenne elevene og ha gode relasjoner til de.

4.2.3 Klassemiljøarbeid

I sitt arbeid for å skape gode klassemiljø, ble det særlig lagt vekt på fremme positiv atferd og holdning, og å skape gode relasjoner gjennom sosiale aktiviteter og gruppearbeid.

I arbeidet med å fremme positivt klima i klassene, trakk lærerne ved skole A fokus på frem respekt for ulikheter, og positiv omtale av medelever. Skole A brukte *Det er mitt valg* for ungdomstrinnet, et program som skal legge til rette for å utvikle et godt læringsmiljø, med fokus på læring av sosial og emosjonell kompetanse. Det var satt av minst 20 minutter hver uke til programmet.

Elevene opplever det veldig kjekt, det er relasjonsbyggende, det er ikke fagstoff, det får de til å snakke helt åpent. Og jeg ser at elever som ikke prater så mye i timene, de er mer framme i disse timene, for det er sosial kompetanse vi trener. – Lærer

Arbeidet ble beskrevet av lærere som nyttig for den enkelte eleven, relasjonsskapende, og skapte rom for åpenhet i klassen.

Ved skole B trente de sosial kompetanse ved behov, slik som ved å ta ut en jentegruppe ved det hun kalte ”jenteproblematikk”. Jeg tolket dette til å være utfordringer som mindre synlige konflikter, baksnakking, og annen negativ atferd.

Læreren der la vekt på å skape et trygt miljø i klassen. Dette ble blant annet trent på ved at alle elevene måtte delta muntlig i fagene. Rutinen ved gjennomgang av kjent fagstoff var å trekke vilkårlig fra en boks med ispinner med alle navnene på når elevene skulle svare. En tolkning av denne rutinen er at lærer ønsket å involvere alle elevene, og ufarliggjøre deltaking i klassen. Samtidig uttrykte hun at hun tok hensyn til elever som hun visste kunne streve med å delta. Da trakk hun bare en ekstra ispinne i det skjulte for elevene.

Det samme gjaldt for fordeling av plasser. Her trakk lærerne i klassen navn på hvem som skulle sitte sammen av medelever.

Vi har funnet ut at de blir de kjent med alle, de lærer seg arbeidsvanene til alle, altså det er noen som alltid rotter seg sammen, men nå får de gutter og jenter, alt er på tvers. – Lærer

I forhold til holdningsskapende arbeid, trakk lærer fram at hun og andre lærere arbeidet for at elevene skulle inkludere hverandre. I forhold til en elev som var tilbaketrukket, kom hun med et eksempel.

Da sier vi (til elevene): ”Spør henne om (en idrettsaktivitet)”, for hun er ikke i fotballgjengen. ”Spør henne hvordan det gikk på (idrettsstevnet), så har hun litt å snakke om”. – Lærer

Begge skoler la vekt på bruken av sosiale arrangementer som ledd i sine tiltak for å skape gode relasjoner i klassene, og på skolen som helhet. Både lærere og sosiallærere ved skole A og B la vekt på betydningen av å bygge relasjoner utenfor undervisningstimene og utenfor klasserommene, der man kunne ha andre samtaler og bli bedre kjent.

Et annet tiltak som begge skoler benyttet, var å la elevene bli bedre kjent med hverandre gjennom gruppearbeid. I forhold til voksenstandarden, la begge skoler vekt på at læreren skulle ta kontroll over plasstildeling i klasserommet og gruppesammensetninger.

(...) At du aldri lar elever velge samarbeidspartnere i et gruppearbeid, du skal alltid bli tildelt, for du skal aldri være den som ikke blir valgt. - Rektor

Begrunnelser for at de voksne skulle avgjøre elevsammensetningen ved samarbeidsprosjekter ble gitt både av hensyn til å unngå at elevene opplevde seg alene eller utestengt, og av hensyn til andre argumenter, som at elevene skulle føle seg trygge i den gruppen de kom i.

*Vi deler de jo inn i grupper, og da passer vi på at det ikke er noe tilfeldig (...), at vi (ikke) sier " Nå skal vi ha gruppearbeid i norsk, sett dere sånn som dere vil". Det går ikke(...) så da er vi veldig (oppmerksomme) på å sette de sammen med elever som vi vet (...)de er trygge på. (Vi) passer på at de er i en gruppe der de er komfortable
– Lærer*

I tillegg til felles fokus på klassemiljøarbeid ved skolene, arbeidet også kontaktlærerne med egne rutiner for å få et godt miljø i klassene. Noen brukte morgensamlinger og lekaktiviteter som avbrekk i skoledagen. En lærer startet hver mandag med gruppeoppgaver fra nyheter for å skape relasjoner, og gjøre terskelen lav for å delta siden det ikke var karakterbasert.

Forskjeller

Forskjellen lå først og fremst i at skole A hadde valgt å sette i system en ukentlig bruk av programmet *Det er mitt valg* for å bedre læringsmiljøet, og lære emosjonelle og sosial kompetanse gjennom samtaler og aktiviteter. I tillegg ga de tiltak rettet mot enkeltelever. Ved skole B ga lærer og sosiallærer uttrykk for at trygge, inkluderende klasser var viktig for de, men de ga ikke noen eksempler på systematiske tiltak for klassene eller på skolenivå for å trene på sosial kompetanse. Det som var satt i system, var de ulike arrangementene som var lagt til årstidene og de enkelte årstrinnene, og tiltak rettet mot enkeltelevers behov.

Oppsummering

Begge skoler la stor vekt på betydningen av klasseledelse. De ga uttrykk for liknende tilnærminger til arbeidet for et godt psykososialt miljø, med vekt på forutsigbare regler og standarder for akseptabel atferd, noen kollektive rutiner for alle lærere og klasser, samt egne rutiner for den enkelte klasselærer med arbeidet med klasseledelse og klassemiljø . Tiltak bestod i hovedtrekk av felles regler og standarder, sosiale aktiviteter både i og utenfor klasserommet, fokus på positiv atferd, og holdningsskapende arbeid for å fremme gode

relasjoner på ulike vis. Ved skole A arbeidet kontaktlærerne med programmet *Det er mitt valg* i klassene.

Informantene fra begge skoler ga uttrykk for mange lignende måter å arbeide på på klasse-, trinn- og skolenivå for å skape gode rutiner for akseptabel atferd, og for å bygge gode relasjoner mellom ansatte og elever, og elevene imellom.

4.3 Relasjoner mellom lærer og elev

I arbeidet for et godt psykososialt miljø ved en skole, står kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev sentralt. Både klasseledelse og klassemiljøet er dermed tett knyttet sammen med relasjonen mellom lærer og elev. Jeg har likevel valgt å skille ut et eget kapittel om selve relasjonen lærer-elev fordi den ble trukket fram blant alle informantene i arbeidet de gjør for elevenes psykososiale miljø, og i forhold til læring.

Informantene ble spurt om hva de mente en god relasjon skulle være preget av, hvordan de arbeidet med felles relasjonsbygging på skolen og som kontaktlærer i forhold til elevene. Funnene er delt inn i kjennetegn på god relasjon, ulike tiltak på skolenivå, og tiltak i forholdet mellom den enkelte lærer og elev for å fremme positive relasjoner.

4.3.1 Kjennetegn på god relasjon lærer-elev

Kjennetegn på gode relasjoner, slik informantene beskrev dem, var relasjoner preget av åpenhet, ærlighet, respekt, omsorg, vennlighet og omtanke, med ønske om å skape trygghet for elevene. Ved skole B hadde de ansatte arbeidet med å definere begrepet i forbindelse med skolens praksis med relasjonskartlegging. Beskrivelsene av hva informantene la i en god relasjon innebar et særlig fokus på at eleven skulle oppleve seg sett.

” Relasjon handler jo mye om å bli sett, og jeg pleier å sette det veldig på spissen, og si at det handler egentlig om at når du kommer inn døren, så tenker eleven ”Liker han meg?” Og hvis svaret er ja, så har du et godt utgangspunkt. Hvis svaret er nei, så har du en jobb å gjøre” - Rektor

Utsagnet kan tolkes som at det er elevens opplevelse av å bli likt og sett som definerer om relasjonen er god nok. En lærer nevnte at å se den enkelte betydde å se elevens sterke og

svake sider. En annen referer til hvordan hun ønsker å være i forhold til elevene med referanse til egne erfaringer fra skoletiden.

Jeg tenker(...) at jeg skal være en sånn lærer som lærerne jeg hadde ikke var (...)De visste ikke hvem jeg var, de visste ikke mye om meg (...)De var greie, for all del, men det var ingen som på en måte så meg. - Lærer

Alle lærerne blant informantene ga uttrykk for at de ønsket å være nettopp en lærer som så alle elevene, og at det for elevene var viktig å oppleve seg sett.

4.3.2 Relasjonsbyggende tiltak på skolenivå

Systemrettet

Begge skolene hadde hatt temaene klasseledelse og relasjoner i fokus over flere måneder. De hadde nedskrevet systemrettede, forebyggende tiltak for hele skolen for å fremme det gode relasjonsarbeidet, slik som utvikling av elevstandarder og lærerstandarder med konkrete forventinger og krav til relasjonene, rutiner for gjennomføring av elevsamtaler, samt fokus på relasjonsbygging for nye elever i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Samt rutinen ved skole A om å håndhilse på hver elev om morgenen, var et eksempel på et ledd i skolens felles relasjonsarbeid.

Begge skoler gjennomførte elevundersøkelsen på alle trinn,

Organisering

I flere sammenhenger trakk informantene fram praktiske grep i organiseringen ved skolene som var av betydning for å tilrettelegge for relasjonsbyggingen mellom lærere og elever. Dette kunne gjelde fag- og timefordelingen, klassestørrelsene, gruppeinndelingene, og assistenttime-fordelingen. Lærerne ved skole A trakk fram betydningen av å ha elevene de var kontaktlærer for i både teoretiske og praktisk-estetiske fag.

Vi deler kunst og håndverk, mat og helse, og (andre fag) i grupper, så det virker positivt, at du får (...) komme mer inn på elevene, og ser mer av elevene i mindre grupper - Lærer 1

Det å ta en joggetur med de, være på fotballbanen (eller) utenfor klasserommet, synes jeg er veldig viktig. Der(...) bygger jeg mange relasjoner til de jeg ikke treffer (faglig) i klasserommet. – Lærer 2

Fordelene med å ha elevene i ulike fag, slik lærerne ga uttrykk for, var at de både fikk rom for nære samtaler i mindre grupper, og kunne se elevene i ulike situasjoner og fag de trivdes med. I tillegg la skole A vekt på at alle lærere helst skulle ha noen timer også på et annet trinn enn sitt primærtrinn, for å få en relasjon til større deler av elevmassen på skolen. Ved denne skolen la også rektor vekt på hvilken betydning timeplanleggingen hadde for kombinasjonen av personale og elever.

Det er ikke tvil om at det er timeplanen, og hvem du setter til jobben, som betyr enormt mye for suksessen. - Rektor

Suksessen tolkes her som at relasjonen mellom den voksne og eleven hadde stor betydning for elevens opplevelse av trivsel og læring. Dette ble sagt i sammenheng med hvilken betydning ledelsen kunne ha for lærernes arbeid og for elevenes hverdag, og var et eksempel på hvordan ledelsen kunne legge til rette for gode relasjoner. Rektor presiserte samtidig at dersom kjemien ikke fungerte mellom eleven og den voksne, som for eksempel ved assistenttimer, var det rom for å kunne omrokere på personalet. Omrokering ble også nevnt ved skole B som en praksis man gjennomførte dersom det ble en vanskelig relasjon mellom en lærer og klassen. Da hadde man i forkant gjennomført relasjonskartlegging for eleven og lærerne, og forsøkt andre tiltak.

(...) At man rett og slett bytter den voksne for å prøve å få en relasjon, for vi er helt avhengige av å ha en relasjon med hver enkelt elev for at de skal være i posisjon for læring. – Rektor

Rektorens påpekning her kan forstås som en tro på at relasjoner er en forutsetning for læring. Klassestørrelser og fordeling av antall elever pr kontaktlærer, var også faktorer som informantene mente kunne ha betydning for relasjonen. Ved skole A hadde de relativt små klasser, med en kontaktlærer pr klasse. Ved skole B var klassene større, men elevene ble fordelt mellom to kontaktlærer, slik at man hadde et ansvar for en gruppe på 12-15 elever.

Kontaktlærer på skole B opplevde at hun ble bedre kjent med elevene og gjorde en bedre jobb med oppfølging av elevene når hun hadde færre elever.

Jeg hadde kanskje hatt høyere toleransegrense for at dette må jeg ta tak i, med 26 elever, men når du har 13, så er det overkommelig. - Lærer

Dette tolkes som at hun lettere kunne involvere seg i elevenes utfordringer og følge de opp, slik som i kontakt med hjemmet.

4.3.3 Relasjonsbyggende tiltak mellom lærer og elev

I relasjonsbyggende tiltak mellom lærer og elev, kom det frem betydningen av lærers væremåte, bruk av tid på elevene,

Lærers væremåte

For å bygge en god relasjon til elevene, la særlig lærerne vekt på at deres væremåte og signaler ovenfor elevene hadde betydning for å kunne bygge en god relasjon til alle elever. Sentrale beskrivelser som gikk igjen, var å være vennlige og blide, ærlige, vise respekt og toleranse for ulikheter, gode til å lytte, og å vise forståelse for elevene. Flere vektla betydningen av å ha en åpen tone i klassen, der lærere og elever kunne være åpne på dagsformen. En lærer hadde en ordning hvor han oppfordret elevene til å ta kontakt på sms eller sende en kort e-post om de ikke traff han, eller ville fortelle direkte, for å informere læreren om relevante opplysninger han burde vite om.

Men så er elevene også veldig flinke til å sende mail eller melding(...): "I dag er jeg litt trøtt", "I dag tenker jeg noe dumt", altså de sier fra på forhånd, og det synes jeg er veldig flott når de gjør det (...). Så det ligger ofte en liten mailbunke i løpet av en uke fra elever som(...) har behov for å få sagt noe, at de ikke sier det direkte. - lærer

Med denne praksisen kan det forstås som at læreren gjør mye for å være tilgjengelig, viser interesse for elevenes hverdag, og uttrykker forståelse for elevene om det er noe som preger de i forhold til skoledagen, sosialt eller faglig.

Flere ga uttrykk for at en som lærer ikke kunne få like god relasjon med alle, og at en da benyttet andre ansatte for å ta en undersøkende samtale med eleven, som en kollega eller sosiallærer, dersom de hadde en bedre relasjon til eleven.

Tid, navnebruk, og sosiale aktiviteter

I tillegg til å hilse på hver elev om morgenen, praktiserte et par av lærerne å komme ti minutter før timen. De var bevisste på å sette av tid til å prate med og se den enkelte, i friminuttene, når en traff elevene i gangene, eller rundt undervisningen, en rutine lærerne prøvde å gjennomføre for å bygge gode relasjoner til elevene.

*Å bruke tid med elevene (...) Jeg treffer de i gangene, når friminuttet er kommet, to minutter(...)Bare være i gangen(...)Være tilstede, ikke sitte inne og jobbe hele tiden.
– Lærer*

En lærer hadde som rutine å ha fokus på fire elever hver dag, slik at alle elever i løpet av uken var blitt sett og nevnt.

Det har jeg gjort i flere år, at i løpet av en skoledag så velger jeg fire elever(...)De fire elevene skal jeg nevne positivt i løpet av en dag, så er det de fire neste (dag)(...)For jeg glemmer elever hvis ikke, så det er helt bevisst. - Lærer

En annen lærer trakk fram betydningen av sosiale aktiviteter og relasjonsbygging på andre arena enn i klasserommet.

For vi merker med gang når en er utenfor klasserommet, gjør noe annet, så møter vi elevene på en helt annen måte enn det vi gjør ellers (...) De som kanskje ikke prater så mye i klasserommet, er mer (deltakende). Ja, det er akkurat som det blir en annen setting, så oppfører de seg (annerledes). Du kan gå og prate med de om ting du aldri ville oppleve i klasserommet. - Lærer

I undervisningstiden brukte lærerne bevisst å nevne navn, særlig på de elevene de så som litt anonyme. I tillegg brukte en lærer litt fysisk kontakt. Dette tolket jeg til å kunne være et klapp på skulderen og annen kontaktskapende handling.

Håndtering av umotiverte elever

På spørsmål om hva læreren gjorde med elever som så umotiverte ut i undervisningen, var svarene nokså likelydende. De satte seg gjerne ned med eleven og viste interesse, forsøkte å hjelpe de faglig, hvis det var der de strevde, og tok en samtale utenfor klasserommet om det var behov for å prate om annet.

Hvis jeg oppdager det, så har jeg ofte tenkt at jeg oppdager det for sent, for jeg håper at elevene komme og sier fra hvis det er noe. Men hva jeg gjør, det er som oftest en samtale(...)stille og rolig ned, jeg ser at du ser litt lei deg ut, er du trøtt i dag, er det noe som har skjedd (...)Så opplever jeg at noen bare sier det, noen sier det er ingenting, men de fleste elevene sier noe. – Lærer

I tillegg la lærerne og sosiallærerne vekt på betydningen av å ta elevene til sides og spørre elevene direkte dersom de så at noe var galt. En informant svarte at han spurte direkte om hvordan eleven hadde det hvis han så at en elev var litt utfor. Han godtok ikke en avvisning med en gang i forhold til elever han kjente godt.

(Jeg) er ikke så redd for, eller, jeg har lært meg til å ikke være redd for å spørre om mange ting(...)så da spør jeg til de blir lei av meg, og så får jeg svar. - Lærer

Dette kan tolkes som at læreren ikke ble usikker av at elever kan virke avvisende eller unnvikende i kontakt.

Utfordrende relasjoner

Ved begge skoler ble det presisert at dersom det skulle oppstå utfordringer i relasjonen til enkelte elever, var det den voksne som hadde ansvaret for å bedre relasjonen. Dette kunne skje med hjelp av sosiallærer, eller i ytterste konsekvens ved at ledelsen tok grep.

(...) Hvis relasjonen mellom elev og voksen blir vanskelig, så er det den voksne sitt ansvar, det er aldri eleven sitt ansvar, å reparere en relasjon eller bearbeide en relasjon. I ytterste konsekvens, vi har ikke en nedskrevet rutine, men det er noe vi har snakket mye om, at (...) hvis ikke vi lykkes med de tiltakene vi har, så er det en forståelse for at da er det den voksne som må flytte. - Rektor

Dette kan tolkes som at skolen ser på relasjonens betydning for elevenes trivsel og lærings som sentral, og at de voksne rundt eleven, både kontaktlærer, sosiallærer og ledelsen kan

gjøre tiltak for å bedre relasjonen. I praksis kunne dette være å bli bevisst eleven, ta kontakt, vise interesse, og spørre hvordan det gikk.

Forskjeller

Skole B hadde skrevet i sin voksenstandard at de skulle se den enkelte elev, mens dette ikke var presisert i standarden ved skole A. Gjennom intervjuene ga informantene ved skole A likevel uttrykk for at de gjennom fokus på relasjoner og i praktisk handling også var tydelig opptatt av relasjonen til hver enkelt elev, og gjorde rutiner for å se de.

Det kom frem gjennom intervjuene at skole B hadde brukt felles tid på å definere hvilke kjennetegn de la i begrepet *relasjon*. Tilsvarende begrepsdefinisjon kom ikke fram i intervjuene fra skole A. Dette kan skyldes at det gjennom intervjuene ble relevant å spørre skole B i forbindelsen med relasjonskartleggingen, men at dette ikke ble spurt direkte etter ved intervjuene med informantene fra skole A.

Oppsummering

Skolene gjorde mange ulike relasjonsbyggende tiltak på organisasjonsnivå slik som forebyggende tiltak med standarder, fokus på overgangen mellom skoler for elevene, og organisatoriske grep som timeplanlegging for å fremme relasjonsbyggingen. Sentrale kjennetegn på en god relasjon var i følge informantene at eleven opplevde seg sett, og å ha en åpen tone. Tiltak for å bygge relasjonen mellom den enkelte elev og lærer var også sentralt, med fokus på lærers væremåte med vekt på vennlighet, åpenhet og forståelse, rutinemessig sette av tid og oppmerksomhet til elevene, gjøre sosiale aktiviteter med de utenfor klasserommet, og rutiner for å håndtere elevs atferd eller manglende motivasjon. Skolene så ut til å ha en del like tiltak i praksis, men beskrev noe ulik vektlegging i standardene.

4.4 Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeidet utmerket seg gjennom intervjuene som en sentral side ved arbeidet for det psykososiale miljøet ved begge skolene, både blant ledelsen og blant lærerne. Skolene hadde eksempelvis utarbeidet en egen plan for skole-hjem-samarbeid, samt rutiner med vekt på å etablere en tidlig og god dialog med foreldre. Ved skole A møtte de alltid foreldre før inntak til skolen for gjensidig informasjonsutveksling. I tillegg ga både ledelse og lærere uttrykk for jevnlig kontakt med foreldre på telefon angående elevs trivsel og fag, i tillegg til de formelle foreldremøter og foreldresamtaler.

Ved skole B hadde de som en del av sin skole-hjem-plan rutine for en individuell oppstartsamtale med hvert foreldrepar i løpet av de to første ukene av 8. klasse, med vekt på å lytte til foreldrene for informasjon om eleven.

Vi tror at nøkkelen i forhold til et godt psykososialt miljø ligger i samarbeidet med foresatte ... (at) møtet mellom skolen og hjemmet ikke kun skal være en monolog i fra skolen sin side, i forhold til måloppnåelse og kun faglig innhold, men handle om... også det som går på trivsel og utvikling. – Rektor

Da kaller vi foresatte inn bare etter et par uker (etter skolestart), og det har fungert veldig greit, for du får da en relasjon i fredstid til foresatte, og de kan si hvis det er ting de er bekymret for som ikke de vil si når eleven hører på. – Sosiallærer

Begge skolene vektla betydningen av en god relasjon preget av dialog. Skole B ytret ønske om å komme tidlig på banen i forhold til elever som hadde behov for ekstra oppfølging, tilrettelegging eller støtte på noe vis. Rektoren beskrev sitt syn på betydningen av relasjonen til foreldre til elever som opplevde utfordringer og hadde behov for tiltak.

Hvis vi ikke har en dialog med hjemmet i forhold til hvilke tiltak vi har på en elev, så kan vi nesten havne i en konflikt med foresatte etter en periode(...)Og får du en konflikt med foreldre, så har vi vel nesten ingen gode resultater å vise til, hvis vi ikke klarer å ordne opp i den relasjonen vi har ovenfor foreldrene igjen. – Rektor

Ledelsen beskrev hvordan de hadde rutine for å trekke foreldre tidlig inn i forhold til bekymring for enkelte elever gjennom innkalling til samarbeidsmøte med kontaktlærer, sosiallærer og foreldre, noen ganger med eleven selv, og ofte også med helsesøster. Før innkalling til samarbeidsmøte beskrev lærer at hun ofte tok en telefon hjem ved bekymring for å avklare med hjemmet om det var noe som forårsaket atferden.

I tillegg til fastlagte foreldremøter og foreldresamtaler, brukte skole B også andre arenaer for samarbeid for å opprette kontakt og bygge relasjon med foreldrene. Skolen hadde fastlagt at hver klasse skulle ha to kveldsarrangementer hvert halvår, noen arrangert av kontaktlærer, andre av foreldrerepresentantene. Formålet var todelt, der den sosiale relasjonsbyggingen mellom alle foreldre, elever, samt lærere var sentral, samtidig som klassene samlet inn penger

gjennom aktivitetene til å kunne reise på skoletur i 10. klasse. I arbeidet for gode klassemiljø, ble det ved skole B også trukket frem betydningen av disse arrangementene for relasjonen elevene imellom, mellom foreldre, og mellom kontaktlærer, klassen og foreldre.

Ved skole A la rektor vekt på at det var skolen som hadde ansvar for å fremme en god kontakt og høy standard mellom foresatte og skolen.

Det er skolens ansvar å få til godt samarbeid mellom skole og hjem. Vi kan ikke klage på at foreldrene er dårlig til å samarbeide, for det er vi som skal legge grunnlaget for og få til et godt samarbeid, (med) to foreldremøter, minst to utviklingssamtaler, hjemkontakt, og så ærlighet i vennlighet.(...) Og ta foreldreperspektivet med når en vurderer situasjoner. – Rektor A

Rektoren pekte her på hvordan skolen gjennom systematiske tiltak og holdning til foreldre skapte rom for utvikling av et godt samarbeid. Rektoren nevnte bruken av Foreldreundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, s.a.) som verktøy for å få tilbakemeldinger på foreldres opplevelse av skolen, men etterlyste høyere svardeltakelse.

Også sosiallærer og lærere trakk fram betydningen av en god relasjon til hjemmet som viktig, der lærerne opplevde at de og foreldre gjensidig kunne ta en telefon om det skulle være behov. En lærer og en rektor opplevde at arbeidet med de stille elevene var lettere når foreldrene var åpne om elevens utfordringer. Læreren opplevde det vanskeligere å vite hva han kunne gjøre for eleven når foreldrene ikke utviste åpenhet eller ønsket henvisning videre.

Forskjeller

Det kan se ut til at skole A la stor vekt på skolens innstilling til foreldre, og ønsket en åpen og tett dialog i relasjonen, der kontaktlærer og foreldre hadde mye kontakt gjennom epost og telefon. Relasjonen bestod både av de formelle møtene og den uformelle dialogen i det daglige. Holdningen til foreldre og den individuelle relasjonen var mest i fokus.

Skole B utmerket seg ved at de hadde en detaljert plan for skole-hjem-samarbeidet for overgang til ungdomsskolen, og flere fastlagte møter med foreldre på ulike arenaer. I tillegg hadde de rutine for rask innkalling til samarbeidsmøter ved bekymring for en elev. Holdningen til foreldre var også her å få til dialog. Skolen utmerket seg mest med å raskt sette inn systemtiltak ved bekymring for elever eller utfordringer.

Oppsummering

Skole-hjem-samarbeidet ble oppfattet til å være viktig i skolenes arbeid for elevenes psykososiale miljø. Rutiner for tidlig møte og dialog med hjemmet, egen plan for skole-hjem-samarbeid, og flere kontaktpunkter mellom skolen og hjemmet, ble nevnt. Relasjonen til hjemmet ble også påpekt å være viktig i samarbeidet rundt elever med ulike vansker, slik som de stille og sårbare elevene. Holdningen til foreldre var sentral ved begge skoler.

4.5 De stille, sårbare elevene

En sentral del av problemstillingen for denne studien handler om hvordan skolen ivaretar de stille og sårbare elevene, sett i sammenheng med det systemrettede arbeidet skolene gjør for det psykososiale miljøet generelt. I dette kapitlet presenteres først funn som omhandler hvordan informantene ved skolene beskriver og oppfatter de stille, sårbare elevene og deres skolehverdag. Deretter presenteres funn fra det helhetlige arbeidet skolene gjør i forhold til temaet stille elever. I den siste delen av kapitlet presenteres de mest sentrale funnene fra lærernes arbeid med denne elevgruppen, med vekt på tiltak og lærernes opplevelse av sin egen rolle i arbeidet med de stille elevene.

4.4.1 Skolenes opplevelse av de stille, sårbare elevene

I temaguiden utdelt i forkant av intervjuene, hadde informantene fått en kort beskrivelse av elevgruppen jeg hadde valgt å kalle de *stille, sårbare elevene*. Siden jeg antok at betegnelsen ikke er et innarbeidet begrep i skolen, fikk informantene spørsmål om de kjente igjen disse elevene fra skolehverdagen. De ga en unison bekreftelse på at beskrivelsene passet til elever de har nå, eller har hatt. En rektor pekte på at skolen har over 300 elever, og dermed har alle type elever ved sin skole. Noen svarte at de tenkte på en eller flere bestemte elever de har nå, og har hatt. Elevgruppen var dermed gjenkjennelig for skolene.

Kjennetegn

Informantene utdypet beskrivelsene av det de mente var typiske kjennetegn på de stille elevene. Flere beskrev elever som er faglig og sosialt lite delaktige, der de snakker lite i klassen, rekker ikke opp hånden, svarer med korte svar, og kikker gjerne ned i pulten. Beskrivelsene var av elever som kan ha en stille atferd, kan virke lukket og tilbaketrukkne, våger ikke å åpne seg opp, og noen unngår kontakt med andre. Typisk atferd som informantene beskrev, var at noen av disse elevene blir igjen etter timen, oppsøker ofte

toalettet, og trekker seg vekk i friminuttene. Et par av informantene trakk fram at de trodde elevene følte seg ensomme og utenfor fellesskapet, og kunne vise tegn på depresjon.

Flertallet trakk fram at de tenkte på jenter når de beskrev elever med en slik atferd.

Et kjennetegn som gikk igjen var at de stille elevene kan bli usynlige for både lærere og medelever i skoledagen.

Det snakker vi om på trinnet også, at etter en dag så kan vi lukke øynene, og så tenker vi "Var han på skolen i dag?" Og da kjenner du bare sånn grøss i deg, du vet etter en brøkdell av et sekund at noen er der eller ikke, ikke sant... Men når du lurert på det, (da) er det litt skummelt. Vi har på skolen jobbet med at vi har satt opp elever som vi skal være ekstra obs på, og da har vi, nesten uten unntak, tatt disse stille elevene, for (elevene) som vises, de har vi jo på brødkiva uansett. – Lærer

En lærer nyanserer mellom forskjellen mellom det å være stille, og det å være sjenert og stillferdig. Hans oppfatning var at stillferdigheten hos de sjenerte ikke går ut over eleven faglig eller sosialt, i motsetning til elevene han kaller *de stille*, der læreren uttrykker bekymring for atferden.

En sjenert elev er ikke negativt, han tør ikke snakke høyt for andre i klassen, han tør ikke kommentere høyt. Det er for så vidt greit, for når jeg kommer ned til han, så går det mye bedre. Men disse stille elevene – som alltid er stille, som ikke sier noe, som går alltid en liten halvmetert bak når vi går i gruppe, som kommer sist i klasserommet, som går sist ut, somler med å pakke sammen – og som sier det går helt greit – da synes jeg det er vanskelig. –Lærer

Læreren beskriver at den førstnevnte gruppen oftere kan bli usynlige for andre når alt går greit faglig og atferdsmessig, mens de som strever med sosiale vansker i tillegg, fortore blir lagt merke til av lærere hvis de er mye alene.

Et illustrerende eksempel på at de stille elevene kan bli usynlige, var en episode fortalt av en lærer om da klassen nylig var på overnattingstur.

Jeg hadde med kamera, og tok bilder i vilden sky. Så skulle jeg vise bildene, og det jeg ser da, det er jo typisk. Hvem er det bilde av? Jo, det er disse (som sier) "Ta bilde av meg", ikke sant. De var det mange bilder av, mens de som er mer anonyme (...), nei,

det kom ikke. Jeg tenkte at det er bare så typisk, altså, at der kommer de springende og vil bli tatt bilde av, ikke sjenerte, og tar gjerne kontakt, mens disse som trakk seg litt vekk...kanskje satt de i teltet og pratet med en venninne....altså, de hadde det ok, jeg har snakket med de etterpå, men det var bare så typisk. – Lærer

De stille elevene ble heller ikke synlige på kamera. Læreren ga uttrykk for at episoden hadde gjort henne bevisst noe hun ikke hadde sett som mønster før.

Ved bruk av begrepet *usynlig*, ser det ut til at elevene likevel blir lagt merke til i lærernes refleksjoner over timen, dagen, eller i trinnsamarbeid. Det kan se ut til at elever som skiller seg ut på noe vis i forhold til trivsel og sosial deltaking, blir fanget opp over tid.

Et annet kjennetegn på de stille elevene som flere beskrev, var at disse elevene brukte mye non-verbal kommunikasjon som kroppsspråk, blikk og ansiktsuttrykk, eksempelvis gjennom sin tilbaketrekning.

At de nesten med kroppsspråket signaliserer ”Å, nei, nå kommer hun igjen, jeg bare later som jeg jobber, så ikke hun tror jeg ikke får det til”. Så de viser jo med kroppsspråket sitt at de ikke har lyst til å ha kontakt... - Lærer

En lærer beskrev hvordan elevene også ser ut til å fysisk trekke seg unna som ved å ofte gå på toalettet. Læreren tolket dette som at eleven trekker seg unna for å summe seg litt, og signaliserte med utsagnet at eleven kan ha behov for å få litt pause.

Omfang

Det var ulike oppfatninger blant informantene om omfanget av problemet med de stille, sårbare elevene. Flere lærere og sosiallærere nevnte at de visste om flere elever som var stille, men bare en liten håndfull på skolen som strevde med noe annet i tillegg, eller *sliter*, som flere betegnet det som. Ved begge skolene mente ledelsen at det ikke var så mange av disse elevene ved deres skoler. Et par informanter ga uttrykk for at det var litt vanskelig å si nøyaktig hvem *de stille elevene* var.

*Disse stille(...) om det er stillhet eller sjenerthet – det synes jeg er vanskelig å skille.
– Lærer*

En lærer mente det var stille elever i hver klasse.

Jeg tror det alltid er en, minst en elev i hver klassen. – Lærer

En annen lærer mente at omfanget kanskje var større enn han og andre var klar over. Uavhengig av omfanget, pekte alle på at utfordringen kunne være stor for de elevene det gjaldt, og for skolen å håndtere eleven på en god nok måte.

Utfordrende situasjoner for elevene

På spørsmål om hvilke situasjoner lærerne mente de stille elevene opplevde som utfordrende, ble særlig friminuttene, gruppearbeid, fremføringer, og relasjon til medlever trukket frem.

Når det gjaldt friminuttene, beskrev flere informanter elever som utmerket seg med å være fysisk utenfor et fellesskap. Eksempler som ble gitt, var at eleven oppsøkte toalettet, gjemte seg bak en bok, eller satt alene på en benk. Begge skoler oppga at de laget individuelle avtaler hvor eleven kunne få sitte inne noen eller deler av friminuttene i klasserommet. Dette for å dekke behovet for pause. Når det gjaldt aktivitetstilbud for alle elevene i friminuttene, hadde begge ungdomsskolene bordtennis til disposisjon, i tillegg til fotballbane og friområde ute. Det var mulighet til å sitte i kantinen alle eller noen av dagene, der det ved skole A lå fremme flere spill til disposisjon, og kortstokk ved skole B. Klassene hadde også tilgjengelig hoppetau, ball, og liknende. Ingen av skolene hadde organisert aktivitetene for elevene. Skole B hadde innført mobilforbud i friminuttene.

Både lærere og sosiallærere trakk fram at de forsøkte å hjelpe eleven til å bli inkludert og aktivisert i friminuttene. En sosiallærer skilte mellom å påta seg ansvar i friminuttene for elevene ved å aktivisere de, og å kunne tilrettelegge for at medelevene kunne ta initiativ. Hun spurte eleven som strevde sosialt, lyttet til elevens ønsker, og fant metoder for å inkludere på som eleven var komfortabel med.

Jeg prøver å legge til rette for at de rundt (eleven) hører hva de som er stille sier de har lyst til å være med på. Synes de det er greit at noen andre i klassen kommer og spør om de vil være med? Er det ubehagelig? Og så finne visse (løsninger), og så legge til rette i klassen, og snakke med de andre. - Sosiallærer

En lærer fortalte han kunne i elevsamtaler og foreldresamtaler oppfordre medelever til å inkludere og se de stille elevene. Noen elever var flinke til dette, men elevene opplevde det vanskelig når de ble møtt med motvilje fra den stille eleven.

Når jeg ser de prøver en periode, så har jeg sagt at nå har du gjort nok, for (...) de klarer det ikke, det kan slite ut elever det også å være den som alltid skal gå og dra med noen. – Lærer

Denne læreren uttrykte bekymring for den stille elevgruppens sosiale liv, og videre yrkesliv. Flere av informantene trakk fram at den største utfordringen til de stille elevene var den sosiale delen av skolehverdagen, og manglende sosialt fellesskap. Flere beskrev elever som ensomme. Mens de fleste andre elever ga uttrykk for at vennene var hovedmotivasjonen for å komme på skolen, trodde lærerne ikke dette var grunnen til at de stille elevene kom.

De er mest sannsynlig pliktoppfyllende og tvunget til å komme seg på skolen, for de har ikke gleden av venner(...) Det er en (elev) nå, som rett og slett sier at: "Jeg har ingen glede av å gå på skole, jeg har mest lyst til å sitte hjemme og høre på musikk". Det er klart, at da er ikke skoledagen gøy. - Lærer

Mange av beskrivelsene og kjennetegnene informanten kom med om de stille elevene, kan tolkes som uttrykk for manglende trivsel i flere situasjoner i løpet av skoledagen.

Når det gjaldt gruppearbeid, fortalte flere lærere at elevene ikke kommer seg inn på gruppen fordi de gir lite av seg selv til medelevene. En lærer sier at hvis det er flere enn to på gruppen, kan eleven sette seg rent fysisk utenfor resten av gruppen. Dette kan tolkes som at disse elevene ser ut til å arbeide bedre i par enn med flere, og oftere foretrakk individuelt arbeid.

Andre funn

Lærerne opplevde at de stille elevene deltar mer i mindre undervisningsgrupper, med begrunnelse om at de stille elevene har behov for trygghet og forutsigbarhet. De kunne merke at eleven reagerte negativt dersom gruppesammensetningen ble endret, eller klassen fikk en ny elev midt i skoleåret. Lærerne kunne også oppleve at de stille elevene kunne blomstre og vise seg fra en ukjent side i skoleforestillinger. En rektor la vekt på at disse elevene hadde behov for mye støtte.

De trenger støtte, støtte, støtte,... og så litt utfordring, og litt læring i det samtidig. -
Rektor

Denne elevgruppen ble betegnet med ulike begreper fra informantene, da det ikke så ut til å være innarbeidet en egen terminologi for disse elevenes fellestrekk og utfordringer. Begreper som ble sagt i intervjuene, var *de som ikke tar så mye plass, de tause elevene, de som sliter, de sjenerte, de beskjedne elevene*, i tillegg til *de stille* og *de tilbaketrukne*.

Informantene ga også uttrykk for ulike syn på årsaker til at elevene var stille og tilbaketrukne. Begge skoler trakk frem en elev hver som de mente passet inn under begrepet stille, sårbare elever. Disse to casene illustrerer et ulikt spekter av elever som kan falle inn under kategorien. Den ene eleven slet blant annet med en hørselshemming, noe som gjorde at det kunne påvirke henne i deltakelse med andre, og atferden hadde vært relativt stabil gjennom både barneskolen og ungdomsskolen. Den andre eleven hadde opplevd en traumatisk hendelse, noe som endret elevens atferd på ungdomsskolen. Andre eksempler på elever som informantene mente falt inn under kategorien *stille, sårbare elever* var elever som var adoptert, elever som hadde opplevd en negativ livshendelse og slet med psykiske vansker, elever som hadde en funksjonshemming, elever som hadde mobbebakgrunn, og elever som hadde et beskjedent personlighetstrekk.

4.5.2 Arbeid med de stille elevene på skolenivå

Fokus på temaet

I intervjuene av ledelsene, representert ved rektorene og sosiallærerne, ble det stilt spørsmål om skolene hadde et særlig fokus på de stille elevene, eller elever med emosjonelle vansker og innagerende atferd. Verken skole A eller B hadde hatt oppe temaet *de stille elevene* som fellestema ved skolen. Begge ga uttrykk for å arbeide mer individrettet mot de utfordringene de enkelte elevene stod i. Elever som strevde med en stille atferd ble likevel snakket om på trinnene ved rutinen med gjennomgang av hver enkelt elev ved skole A, og ved relasjonskartlegging ved skole B. Rektor ved skole B presiserte at fokuset på disse elevene ble ivaretatt i det daglige av kontaktlærerne, og på trinnene. Ledelsen ved begge skoler mente elevene ble ivaretatt gjennom tett samarbeid mellom kontaktlærere og sosiallærer, helsesøster, i ressursteamene, og i samarbeid med BUP og andre eksterne instanser. Det ble dermed argumentert for at skolene hadde kompetanse på elevene gjennom samarbeidet med andre fagpersoner.

En annen begrunnelsen for at skolene ikke hadde et særskilt fokus på de stille og innagerende elevene, var oppfatningen av at problemet var av et lite omfang.

Det er større fokus på de utagerende, de som er frekke, skoleleie, for det er ikke så mange av de rolige, rett og slett (...) Det har ikke vært et problem. – Sosiallærer

Temaet har ikke berørt så mange at vi har måttet få noen til å snakke om dette. Da har det blitt at vi, via de kanalene som vi har, og det er helsesøster, sosiallærer, og primærlege, (...)har knyttet forbindelse der. – Rektor 1

Den andre rektoren mente at de generelt ikke hadde små enkeltkurs om alle ulike elevgrupper og diagnoser, men gjennom intervjuet utelukket hun ikke behovet.

Jeg tenker alle sånne spesifikke vansker er noe som bør ha et fokus med jevne mellomrom (...) Og jeg tror nok kanskje at det som går i forhold til de spesifikke vansker som du beskriver nå, så er nok det noe som...vi kanskje burde hatt en større bevissthet til... og som en også burde hente inn andre instanser og andre yrkesgrupper for å hjelpe oss i å se elevene i litt forskjellig (perspektiv). – Rektor 2

Ved Skole B hadde de tett kontakt med et lavterskeltilbud for psykisk helse i kommunen hvor de kom med sin kompetanse til elevene på skolen.

Selv om begge skoler påpekte at de hadde tett samarbeid med andre instanser der de mente elevene fikk den hjelpen de trengte, kom det fram at skolene opplevde relativt liten faglig tilbakemelding på hvordan de eller kontaktlærer skulle tilrettelegge for eleven på skolen. Ved skole B hadde sosiallærer arbeidet for å få en bedre tilbakemelding fra BUP til skolen.

Andre tiltak og refleksjoner

På spørsmålet om det var noe skolene kunne gjøre annerledes i forhold til den stille elevgruppen, svarte en sosiallærer at hun anså disse elevene som sin oppgave å ta tak i. Et par informanter fra ledelsen uttrykte at de tror skolen klarer å fange opp elevene, og se når elevene har det vanskelig, men så faren for at de stille elevene kunne bli usynlige, noe læreren opplevde at elevene kunne bli i det daglige arbeidet dersom de ikke jobbet bevisst eller rutinemessig for å se de.

Den ene rektoren mente at de hadde andre utfordringer ved skolen som kom mer i fokus per dags dato. Den andre rektoren åpnet opp for at man kanskje burde få inn andre faginstanser til å bidra med utvidet perspektiv på denne elevgruppen, selv om de ikke hadde hatt fokus på temaet til nå. En sosiallærer pekte på at man kunne bruke noe fellestid på tematikken når det store skoleutviklingsprosjektet var avsluttet. Et par lærere ønsket mer felles fokus på stille elever eller elever med emosjonelle vansker på skolenivå, eksempelvis på trinnsamarbeid, planleggingsdager, eller pedagogisk utviklingstid.

4.5.3 Lærernes arbeid med de stille elevene

Bruk av tiltak og tilpasninger

I intervjuene ble lærerne spurt om hvordan de arbeidet med de stille og sårbare elevene i klassen, både faglig og sosialt. Alle ga uttrykk for å forsøke å ta hensyn til disse elevene på ulike vis, som å tenke på plasseringen i klasserommet, tilpasse i forhold til fremføringer, tenke hensyn til sammensetning av og størrelse på grupper, lage avtaler og planer for eleven, prøve å få en god relasjon til eleven, og å trene sosiale ferdigheter, ettersom hva eleven hadde behov for.

Når det gjaldt tilpasninger til framføringer, ga begge skoler anledning til å framføre muntlig for lærer eller liten gruppe, eller gi et skriftlig alternativ. En lærer beskrev at de laget en langsiktig plan for eleven fra 8. til 10.klasse.

En begynner med tilvenning, at de kanskje har (presentasjon) for bare lærer, og så åpner vi opp for noen venninner, eller (...) samme kjønn, (...)så tar vi kanskje halve klassen, og så på slutten mot 10. klarer de hele klassen. - Lærer

En annen lærer vektla betydningen av å bli godt kjent med eleven, slik at man lettere kan komme inn på eleven og vite hva som ligger bak stillheten. En tredje oppga at hun syntes det var lettere å bygge relasjonen utenfor enn inne i klasserommet. Alle la vekt på å prøve å vise interesse for elevene, og å finne noe de var interessert i, og ønsket å se alle .

Ja, være obs på alle, (...) det er jo noen som du ser hele veien og tar mye plass, og så gjelder det å passe på de som ikke tar fullt så mye plass. - Lærer

Skole B hadde fastlagt en skoleforestilling på 9. trinn. På spørsmål om hvordan denne kunne oppleves for de stille og sårbare elevene, svarte sosiallærer at lærerne la mye arbeid i å tilpasse roller til den enkelte elev.

Det er nesten ingen fasit, fordi at den du gjerne minst skulle tro ville stå på scenen og synge, er gjerne en stille, innagerende (elev). Så, det er klart at når andre elever opplever for en fantastisk sangstemme (eleven har), det gjør noe med(en), det er så bra - Sosiallærer

Utsagnet kan tolkes som at lærerne evnet å se bakenfor det som kunne antas å være begrensninger for elevene. De fant roller som elevene kunne få uttrykke seg i, om det var på scenen, bak i kulissene, eller teknisk.

Andre tilpasninger lærerne gjorde, var bevisst sammensetning av gruppene, og å lage avtaler og planer. Avtalene kunne innebære at når eleven trengte litt tid for seg selv, så skulle hun gi et signal til lærer uten å trekke seg tilbake ubemerket. Andre avtaler kunne gjelde friminuttene, med en kombinasjon av alenetid i klasserommet og å delta i fellesskapet med andre elever. Men de opplevde at elevene ikke alltid klarte å overholde avtalene, og måtte lage nye planer. Dette var eksempler på individuelle tiltak som lærerne og skolene forsøkte seg fram til i samarbeid med elevene.

Lærerne ga også uttrykk for at de i undervisningstimene måtte være bevisst de stille elevene, da disse elevene ikke alltid spør om faglig hjelp selv. De gikk bevisst ned til de når de jobbet selvstendig, og ga oppmerksomhet. Men det opplevdes ikke alltid som lett å gi hjelp.

Mye av tiltakene gikk ut på bevissthet om å være oppmerksom på de stille, sårbare elevene, og tilpassede tiltak til den enkelte eleven.

Opplevelse av seg selv som lærer for de stille elevene

Lærerne ble også spurt om hvordan de opplevde seg selv som lærere i forhold til de stille elevene. Alle ga uttrykk for at de ønsket å se og være bevisst de stille elevene, og ga flere eksempler på tett oppfølging med elevene. Det var to hovedfunn som kom fram i intervjuene. Det ene opplevelsen av å overse de stille, sårbare elevene. En måte å motvirke denne faren på var bruk av rutiner for å bli oppmerksom på alle elever. Som tidligere beskrevet, opplevde alle de tre lærerne at de stille elevene var lette å overse i undervisningssituasjonen og skolehverdagen, der mange elever krever sitt, og at elevene kunne bli usynlige. Derfor hadde

skolene og lærerne utviklet noen rutiner for å se den enkelte eleven i klassen, slik som å ha ekstra fokus på noen elever hver dag, og rutinen med håndhilsning om morgenen, som gjorde at de ble mer oppmerksomme på også de stille elevene.

Det andre hovedfunnet i forhold til lærernes opplevelse av seg selv i forhold til de stille elevene, var at lærerne kunne oppleve seg avvist av eleven når de prøvde å ta kontakt ved å gi faglig hjelp, eller få til en samtale. Elevens signaler som kroppsspråk eller manglende eller korte svar, kunne lett tolkes som avvisning og gjøre en usikker.

Jeg var nok mer(sånn) før, at jeg tok takknemlig imot den avvisningen og tenkte "Nei vel, jeg skal ikke buse på, jeg". Men, nå når jeg er mer erfaren, så skjønner jeg at de vil jo ha (kontakt). Hvem ville ikke bli sett i løpet av en dag? Så jeg har kanskje blitt litt flinkere til å gå bort til de selv om de ikke signaliserer veldig at de vil bli sett. –

Lærer 1

Jeg prøver nok å gå inn som en aktiv lærer først, men når jeg opplever at de ikke vil ha noe, så blir jeg usikker. Hva skal jeg gjøre? Det blir som oftest å melde det videre, og så trekker jeg meg litt unna. Men ikke helt unna, det gjør jeg nok ikke, men jeg går nok tilbake fra å være en aktiv pådriver - Lærer 2

Elevenes signaler førte til at lærerne opplevde at de ble usikre på hva de skulle gjøre overfor disse elevene, hvordan de kunne forstå eller hjelpe eleven videre. For alle lærerne var det å søke råd hos sosiallærer en vei å gå, eller andre kolleger og helsesøster. Tiltaket bestod ved begge skoler i å få sosiallærer til å ha samtale med eleven, utrede nærmere, og eventuelt ta saken videre til ressursteamet.

Utfordringer i relasjoner, og kompetanse

Hvilke utfordringer så lærerne i sitt arbeid med de stille elevene? To felles utfordringer pekte seg ut. Det ene var spørsmålet om hvordan bygge relasjon til den stille eleven. Den andre utfordringen var opplevelsen av egen kompetanse på disse elevene.

En lærer ga uttrykk for at han ønsket å få en god relasjon til elevene, men dersom han opplevde at det ble vanskelig, prøvde han å få andre voksne i relasjon til eleven.

Men det ser jeg, det er ikke alltid det går. (Da) prøver jeg å finne andre faglærere eller assistenter som klarer å knytte relasjon. Hvis ikke (det går,) så er det så klart å melde (eleven) til spes.ped.gruppen eller sosiallærer. - Lærer

Læreren kan tolkes som at han tar ansvar for eleven og ser betydningen av en god relasjon også når han selv ikke får dette til. Lærernes utfordringer med å bygge relasjoner bestod i både å få nok tid, og i å få til en god samtale.

Så prøver jeg jo å snakke med henne når jeg er i gangen og rundt forbi, men det er ikke alltid jeg(...) Jeg er jo i andre klasser også, så det er ikke alltid jeg føler jeg får snakket med henne så mye som jeg kanskje burde få gjort. - Lærer 1

Jeg prøver jo å finne noe der vi har noe felles(...) Og apropos de usynlige elevene, det er jo det som er så ofte vanskelig med de(...)så spør du hva de er interessert i, og så er de litt sånn "nei, jeg vet ikke jeg" (...) Vi må være profesjonelle, og tenke at du må jo klare å finne noe å snakke med denne eleven om(...) Og det klarer jeg jo, men jeg sliter, altså, fordi det er trått med disse elevene. - Lærer 2

Lærerne uttrykte at det var krevende å bygge relasjoner bare på bakgrunn av samtaler i undervisningen, og trakk frem betydningen av å gjøre noe utenfor klasserommet, slik som ved turer, eller i praktisk-estetiske fag.

Det andre lærerne særlig trakk frem som utfordring, var opplevelsen av manglende kompetanse på de stille elevene. Lærerne ga uttrykk for at de følte seg usikre både med tanke på å oppdage elever som strever, og å håndtere elevene med en stille atferd. Det ene gikk på kompetansen til å fange opp de stille elevene, se alle symptomer, og se om de sliter med noe på skolen eller hjemme.

Hvordan se den stille eleven. Hva særpreger den stille eleven (...) Jeg tror aldri du blir utlært med de stille elevene. Der tror jeg vi har en lang vei å gå - Lærer 1

Det andre gikk på hvordan man skulle håndtere elevene, vite hva man skal gjøre for de i skolehverdagen, både faglig, og særlig sosialt.

Jeg har sosiallæreren å gå til, men jeg skulle gjerne visst litt mer hvordan en skulle håndtere(...) stille og rolige elever, for det blir litt mye at du må tenke ut og finne metoder selv - Lærer 2

Samtidig som de uttrykte ønsket om mer kompetanse, ble det nevnt at en del kompetanse kommer av erfaring, og var avhengig av relasjonen til eleven. Lærerne nevnte at de samarbeidet med kolleger og sosiallærer i denne sammenhengen, og trakk på deres mulige erfaringer, men savnet mer kunnskap for sin egen del. En sosiallærer mente at emnet burde vært pålagt alle som jobber i skolen.

Forskjeller

Det var mange fellestrekk ved opplevelsene av og tiltak for de stille elevene ved begge skolene, der man opplevde å gjøre en del tiltak, men opplevde samtidig at elevgruppen kunne være utfordrende for skolen. Forskjellene kom tydeligst frem i forhold til hvilken rolle og nivå i skolen informantene befant seg på. Det ble argumentert fra ledelsen for at den stille elevgruppen var så liten at skolene ikke hadde prioritert å få inn eksterne forelesere på temaet, eller benyttet fellestid til temaet. Her var det et avvik i funnene mellom hva rektorene opplevde av behov, og behovet for mer kompetanse som lærerne ga uttrykk for.

I tillegg uttrykte begge rektorene at de som skole hadde kompetanse på alle elever gjennom sitt samarbeid med primærhelsetjenesten og BUP, som kunne komme med veiledning til skolene. Samtidig ga lærerne uttrykk for at de opplevde å få relativt få råd om hvordan tilrettelegge for elevene i skolesammenheng når elevene strevde med noe.

Oppsummering av de stille, sårbare elevene

Informantene kom med liknende beskrivelser av kjennetegn på de stille elevene ved begge skoler, og hva disse elevene opplevde av utfordringer. Oppsummert kan funnene tolkes som at elevene kunne gi uttrykk for manglende trivsel i deler av eller hele skoledagen, og mange manglet et sosialt nettverk.

Det systemrettede tilbudet for de stille elevene ved disse skolene var i hovedsak ivaretatt gjennom at kontaktlærer fanget de opp, meldte sin bekymring til sosiallærer, som tok kontakt med eleven og eventuelt hjemmet, samt gjennom skolenes ressursteam sitt jevnlig samarbeid med andre fagpersoner. Svarene tyder på at skolene ikke snakket om de stille elevene som eget tema i fellesskap, men arbeidet etter prinsippet om brannslukking.

Lærerne arbeidet med ulike tiltak for disse elevene rettet mot undervisningen, friminuttene, organisering, faglig tilrettelegging, og i relasjonsbygging til elever og lærere. Lærerne ytret en opplevelse av usikkerhet over egen kompetanse på å se elevens symptomer på vansker, for tilrettelegging, og for hvordan bygge relasjon til eleven.

Funn fra dette temaet kan tyde på at det er en ulik oppfattelse mellom ledelsen og kontaktlærere om behovet for kompetanse på denne elevgruppen.

4.6 Emosjonelle og psykiske vansker som tema i skolen

Jeg vil her presentere resultater som kom frem angående spørsmål om skolenes generelle fokus på elever med emosjonelle eller psykiske vansker.

Begrepsbruk

I intervju spørsmålene ble informantene spurt om hvilke begreper som ble brukt blant personalet i omtale av elevenes vansker. Bakgrunnen for dette var å undersøke om skolene hadde et felles språk i omtale av og forståelse for de elevene som er berørt av temaet. Begrepene *emosjonelle vansker* eller *mental helse* så ikke ut til å bli benyttet ved skolene. Begrepet *psykisk helse* hadde vært et tema for elevene på skole A for en del år siden og ble brukt den gangen, men i mindre grad nå. Skole B brukte en sjelden gang *psykisk helse*, først og fremst i ressursteam, eller i samtale med eksterne fagpersoner. Begrepene var dermed ikke innarbeidet som en del av skolenes daglige bruk, eller var satt på dagsorden for ansatte eller elever. Eksempler på andre begrep og uttrykk som ble benyttet i stedet, var at elevene sliter, har sosiale vansker, har det vanskelig, har det vanskelig med seg selv, stille elever, har tilpasningsvansker, har psykiske utfordringer, eller sliter psykisk. Flere brukte uttrykket *hvordan elevene har det sosialt* i betydningen av at dette inkluderte den psykiske helsen til eleven. Det så ut til at bruken var individuell, og manglet en felles avklart innholdsforståelse av begrepene.

Samtale om elevers psykiske helse

På spørsmål om i hvilke sammenhenger det ble snakket om elevenes psykiske helse som tema, kom det fram fra begge skoler at dette ble gjort i samtale mellom kolleger ved bekymring for en elev, i trinnsamarbeid eller på klassemøter for lærerne i hver klasse, samt på ressursmøtene og i møte med det eksterne hjelpeapparatet. Temaet hadde ikke vært et kollektivt emne på planleggingsdager eller i andre sammenhenger, men ved skole A at de hadde hatt et fellestema om tilknytningsvansker, som kan knyttes til temaet. Samtalene på skolene om tematikken så dermed ut til først og fremst å være på individnivå knyttet til enkeltelever, der de brukte begrepene slik som ”strever” som del av å fange opp elever med emosjonelle, sosiale eller psykiske vansker, samt i omtale, håndtering og henvisning av elevene. Dette gjaldt for eksempel ved overføring av elever fra barneskole til ungdomsskole, og i kartlegging av ulike vansker som skolevegring og angst.

Kompetanse

Når det gjaldt kompetanse på emosjonelle og psykiske vansker, ga informantene uttrykk for at de opplevde det var sosiallærere og helsesøstre som satt med faglig kompetanse ved skolene, i samarbeid med eksterne fagpersoner. Her var det en forskjell mellom skolene på hvor mye fagkompetanse sosiallærerne mente de hadde. I likhet med temaet stille, sårbare elever, opplevde lærerne at de ikke hadde nok kunnskap om hva de skulle gjøre i ulike situasjoner med elever som strevde emosjonelt eller psykisk. En lærer påpekte at hun i løpet av et år på ungdomsskolen var borte i mange ulike utfordringer hos elevene, som spiseforstyrrelse, selvskading, angst, depresjon, og andre vansker. Selv om helsesøster og sosiallærer ble spurt om råd, savnet hun mer kompetanse selv. En annen lærer pekte på at selv om de fikk tilbakemelding fra barne- og ungdomspsykiatrien at eleven slet med en diagnose, slik som depresjon, opplevde hun å ha manglende kompetanse på hva det i praksis innebar for eleven og for skolehverdagen.

Ønsket om mer kunnskap og bedre veiledning fra fagpersoner kom frem hos lærerne. De mente de kunne kjenne igjen en del symptomer, og at erfaringer bidro til økt kompetanse, men at kompetansen ikke strakk langt nok i forhold til å oppdage alle elever. Den faste rutinen ved skole A om å samtale om hver enkelt elev på trinnmøter mente de bidro til at flere elever som strevde, ble fanget opp. Begge skoler ga uttrykk for at det tette samarbeidet med åpenhet mellom kolleger bidro positivt i avdekking av vansker og håndtering. Den ene rektoren mente de hadde et forbedringspotensiale som skole for å kjenne igjen symptomer

Den ene skolen opplevde de ble anbefalt til foreldre for elever som var under behandling hos barne-og ungdomspsykiatrien. Årsaken til dette opplevde rektoren som uviss. På bakgrunn av skolens arbeid med enkeltelever kunne utsagnet tolkes som et utslag av et godt omdømme av skolens læringsmiljø.

Aktualitet

Det kom fram i intervjuene at ledelsene ved begge skolene så at behovet for temaet psykisk helse var større i dag enn for noen år siden, både på bakgrunn av egne erfaringer, og med referanse til medias dekning av skolefracfall, ungdoms psykiske helse, og endringer i samfunnet.

Vi ser symptomene oftere og oftere (...) Psykiske utfordringer, eller psykosomatiske symptomer (...) Samfunnet forandrer seg, og menneskene forandrer seg med det samfunnet de lever i. Det gjør også at det en så etter for ti år siden kanskje ikke er det en skal se etter i dag (...) - Rektor 1

Livet har blitt veldig forandret for mange, med oppløste familier. Det er mange som er i konflikt med foreldrene sine, og har en brokete familiebakgrunn å forholde seg til (...) Før var det noe vi definerte som normalt, og noen må nok utvide normalitetsbegrepet sitt ganske mye for å klare å romme det (...) Jeg har tro på at hvis du klarer å sette ord på ting, så rydder du i følelselivet, og måten du betrakter noe på. – Rektor 2

Begge rektorene ga uttrykk for at de var i en prosess med å tenke endringer. Skole A gjennomførte *Det er mitt valg*, og hadde plan om å starte opp et valgfag for jenter med fokus på sosial trening. Et par lærere foreslo at skolene kunne få kurs eller foredrag for lærerne, med vekt på konkrete eksempler på symptomer hos elever med emosjonelle eller psykiske vansker, og tilrettelegging av undervisningen.

Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet tatt for meg hvilke begreper som brukes ved skolene for å se om det ble benyttet et felles språk og forståelse av temaet, og fant at psykologiske termer ble lite benyttet. Tematikken om sosiale, emosjonelle eller

psykiske vansker og psykisk helse ble lite tatt opp som fellestema ved skolene, men mer i tilknytning til enkeltelever. Lærerne opplevde at det skortet på egen psykologisk kompetanse, men at de fikk en del hjelp av sosiallærer eller andre fagpersoner tilknyttet skolene. Skolene var enige i oppfattelsen av at temaet kunne være aktuelt å ta opp på skolenivå.

4.7 Sosiallærerens rolle

I arbeidet for et godt psykososialt miljø ved skolene var det et tema som kom tydelig frem som viktige for informantene i arbeidet for det psykososiale miljøet generelt, og for de stille elevene spesielt. Informantene trakk stadig fram betydningen av sosiallæreren, både i form av rollefunksjonen, og i betydningen av personen.

Vi er nok organisert sånn at det er sosiallærer som er krumtappen (...) Selv om rektor alltid har ansvaret, og rektor alltid er påkoblet de vanskeligste sakene, så er det sosiallærer som er edderkoppene i nettet, som sørger for at ting blir fanget opp, at tiltak blir iverksatt, oppfølging av tiltak, (med unntak av) de alvorligste sakene (...). Som sørger for å koble på rektor når rektor skal kobles på. –Rektor

Hun er utrolig flink til dette med relasjoner, til å komme i kontakt. (Hun) har et veldig godt rykte på seg, elevene synes det er kjekt å prate med henne. – Lærer (han eller hun?)

Rollen som sosiallærer ble beskrevet som tredelt. For det første var arbeidet direkte rettet mot elevene, spesielt for de elevene som strevde sosialt. Sosiallærerne kartla elevenes utfordringer og sosiale nettverk. En endring sosiallærerne beskrev var fra tidligere å bruke mest tid på elever med utagerende atferd, til i hovedsak å bruke tid på stille eller innadvendte elever i ulike vansker.

For det andre bestod rollen av samtaler med og veiledning av lærerne. Sosiallærerne fremsto som bautaer for kontaktlæreren i form av å gi hjelp til lærerne med håndtering og relasjonsbygging til elevene, eller i form av samtaler med og oppfølging av elevene på vegne av kontaktlærer. Begge sosiallærerne problematiserte den begrensede tidsressursen som var avsatt til arbeidet. Den ene sosiallæreren mente behovet var uuttømmelig. Den andre ytret et

ønske om mer tid til forebyggende arbeid, og oppfattet at rollen bestod mye av brannslukking for elevene.

Sosiallærernes tredje rolle var å være bindeleddet på skolen mellom rektor, kontaktlærere og elever, helsesøster, samt foreldre og fagpersoner utenfor skolen. Rektorens betegnelse ”*Edderkoppen i nettet*” kan tolkes som at skolens systemrettede og overordnede arbeid for det psykososiale miljøet ved skolen var sterkt knyttet til sosiallærerens rolle og person.

Det kom fram i intervjuene at sosiallærerne ønsket mer tid til forebyggende arbeid, og til å tenke andre mulige løsninger i arbeidet for det psykososiale miljøet ved skolen. Begge ønsket mer tilbud til elevene i friminuttene som kunne passe ulike elevgrupper. Et annet var et forslag om å gi mer kompetanse til lærerne på elevers atferd.

Det tror jeg de savner, jeg tror det er derfor de søker meg så ofte som de gjør. Det er jo av mangel på kunnskap (...) Det tror jeg alle som jobber med barn og ungdom (trenger). Det burde nesten være pålagt. – Sosiallærer

Forslaget ble gitt i refleksjon over hvordan ressursene kunne vært disponert.

Oppsummering

Sosiallærerens rolle og person kom tydelig frem som sentral i skolenes arbeid for et godt psykososialt miljø, og i arbeidet med de stille, sårbare elevene. Samtidig ga begge sosiallærer uttrykk for at de hadde begrensede ressurser og tid, og at behovet hos læreren for råd og veiledning om enkeltelever var større enn det de kunne gi. I tillegg brukte de mye tid på enkeltelever, og da mer brannslukking av utfordringer enn forebyggende tiltak.

4.7 Oppsummering av resultatkapittelet

I resultatkapittelet har jeg presentert og tolket data om skolenes systemrettede arbeid for det psykososiale miljøet generelt, og for de stille elevene spesielt. Skolene hadde et felles arbeid med skoleutvikling, klare regler og standarder, systematiske arbeid med skolemiljøet med rutiner og kartlegging, og et forebyggende perspektiv i forhold til mange sider ved det psykososiale miljøet. Arbeid med klasseledelse, klassemiljø, og relasjoner til elevene ble gjort både på skolenivå og av den enkelte lærer, med ulike rutiner og tiltak.

De stille, sårbare elevene ble sett og arbeidet med på ulike vis av lærere og sosiallærere, men var ikke et tema på skolenivå. Skolene la merke til utfordringer hos elevene, og gjorde ulike tilpasninger og tiltak i undervisningen og i friminutt. Lærerne opplevde at det var utfordrende å bygge relasjoner til de stille elevene, og opplevde å mangle nok kunnskap og kompetanse på både stille elever, og andre elever med emosjonelle, sosiale eller psykiske vansker.

Sosiallæreren var sentrale i dette arbeidet. Også samarbeidet med hjemmet kom fra som betydningsfullt i arbeidet med det psykososiale miljøet generelt, og med de stille, sårbare elevene. Skolekulturen var en annen faktor som bidro til samarbeid om elevene, og refleksjons- og endringsarbeid ved skolen til bedring for skolemiljøet.

5. DISKUSJON

I dette kapittelet settes resultatene inn i en faglig og samfunnsmessig sammenheng, der skolenes arbeid i praksis sees i lys av forskning og teori på området, samt refleksjoner knyttet til funn. Diskusjonen er inndelt i tilsvarende hovedkategorier som i teori- og resultatdelen.

Der resultatene er i samsvar med gjeldende teori og forskning, vil jeg kun gi en kort presentasjon av temaenes teoretiske forankring. Hoveddelen av diskusjonskapittelet vil være rundt sentrale funn og emner som utmerket seg i forhold til arbeid for det psykososiale miljøet og de stille og sårbare elevene. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg diskutere studiens bidrag til ny kunnskap og dens begrensninger, med behov for videre forskning,

5.1 Arbeid for det psykososiale miljøet på skolenivå

Skolene i denne studien var valgt på bakgrunn av at de deltok i den nasjonale skoleutviklingsatsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2015). De var derfor regnet for å være interessert i å tenke systemrettet utvikling av hele organisasjonen for å fremme læring og utvikling hos elevene. Ledelsene viste at de gjennom både denne og tidligere satsinger tenkte langsiktig, satte seg klare mål, og involverte lærerne i arbeidet, som er faktorer som bidrar en til vellykket utvikling (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Hattie, 2013).

Ved begge skolene var rektorene tydelige på å investere i de ansattes kompetanse gjennom skoleutviklingen med fokus på klasseledelse og gode relasjoner. Læring for hele organisasjonen er et grunnlag for skolens kapasitet for vedvarende utvikling for det psykososiale miljøet (Stoll, 2009). Ledelsene utmerket seg i ønsket om å fordele ledelsens oppgaver på flere, såkalt distribuert lederskap (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Overland & Nordahl, 2013). Dette kom særlig frem ved skole B, som var en større organisasjon.

Sosiallærer hadde en sentral rolle i det systematiske arbeidet for det psykososiale miljøet ved skolen, både i forhold til intervensjoner arbeid med enkeltelev og grupper, og som rådgiver for lærerne i sitt arbeid med enkelte elevers atferd eller emosjonelle, sosiale og psykiske vansker. Det så ut til å være noe uklart hvordan organiseringen og ansvarsfordelingen av det forebyggende arbeidet i skolen var, der ressursene var knappe for sosiallærerstillingen. Det kan bemerkes at skolene selv hadde gitt mer ressurser til stillingene enn pålagt.

En rektors lederstil er med på å forme skolens læringsmiljø og kultur. Skolekulturen handler blant annet om for hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre, og er derfor sentral også

for elevenes læringsmiljø (Nou 2015:2). Faktorer i omgivelsene påvirker følelsene, og skolemiljøet vil i et systemteoretisk og sosiologisk perspektiv påvirke den unge positivt eller negativt (Haugen, 2008). Gjennom intervjuene ga informantene et inntrykk av at kulturen blant de voksne var preget av refleksjon, åpenhet, støttende lederskap, og mye felles holdning og praksis, som kjennetegner skoler hvor man får til vellykket skoleutviklingsarbeid (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007). Rektor A's vektlegging av et godt miljø blant de ansatte med vekt på åpenhet og samarbeid, felles verdigrunnlag ved skolen som friskole, syn for den enkelte ansattes trivsel, og faglige og personlig støtte kom også tydelig frem i intervjuene, blant annet gjennom fokuset på gruppesammensetning blant de ansatte, og ved å se den enkelte ansatte i forhold til oppgaver og relasjon til elevene. Denne lederstilen kan være en beskyttelsesfaktor for sårbare elever (Haugen, 2008). Hun ga et inntrykk av å være både oppgaveorientert og relasjonsorientert i sin væremåte, både til ansatte, elever, og foreldre. Begge rektorene viste klare trekk fra disse faktorene som kjennetegner en god leder i skolen (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007).

Skole B sitt eksempel på bruk av relasjonskartlegging viste hvordan systemperspektivet kom til syne i skolene i forhold til elevene. Skolen viste her kjennetegn på et kontekstuellt perspektiv på utfordringer hos elevene (Lund, 2011), der de satte inn tiltak for flere elever, eller hele klassen. Andre eksempler på systemperspektivet var skolenes gjennomføring av klare, felles standarder og regler for både elever og ansatte, slik at praksisen ble lik for hele skolen som organisasjon. En felles forståelse av regler, rutiner, akseptabel atferd og konsekvenser er i tråd med hva forskning anbefaler for å fremme et godt psykososialt miljø (Nou 2015:2). Skolenes ordensreglement og standarder er forebyggende tiltak som kan bidra til atferdsregulering og ro i undervisningen, som igjen er gunstig for alle elever, og for stille og sårbare elever spesielt (Kunnskapsdepartementet, 2006; Lund, 2004). Skolenes årlige kartlegginger av blant annet elevenes trivsel og relasjon til lærere gjennom Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, s.a.) ble benyttet til å avdekke elevenes positive og negative opplevelser av det psykososiale miljøet (Sørli & Nordahl, 1998). Skolene brukte tid på å systematisk arbeide med resultatene i etterkant for å utvikle seg som organisasjon, og satte i gang eventuelle tiltak og nye kartlegginger for mer informasjon, i tråd med kravet om systemrettet arbeid i forhold til Opplæringsloven (Opplæringslova §9a).

Et annet eksempel på forebyggende tiltak var tilretteleggingen for gode overganger mellom skoler og skoleslag for elevene, med bakgrunn i bevisstheten at overganger kan være utfordrende for alle elever, og særlig for sårbare elever (Lund, 2004). Andre tiltak for å

fremme det psykososiale miljøet som skolene trakk fram var faste sosiale aktiviteter i felleskap på skolen eller på trinn som skulle bygge de sosiale relasjonene (Lund, 2011; Morrison & Allen, 2007). Mange av tiltakene er regnet for å være gode for å fremme og ivareta et godt psykososialt miljø. Skolene hadde også satt i system klare rutiner internt ved bekymring for enkeltelever, og henvisningsrutiner til eksterne fagfolk for elever man var bekymret for, og begge skolene hadde tiltaksplan ved avdekking av mobbing.

Et spørsmål er likevel om ungdomsskolene kan gjøre mer for å tilrettelegge for et godt tilbud til alle elever i friminuttene. Uorganiserte friminutt kan for de stille og sårbare elevene oppleves som vanskelige sosialt sett. Ved den ene skolen var det åpent i kantina i storefriminuttet, med tilgang på ulike spill. Begge skolene hadde tilbud om ballspill. På barneskoler er det blitt vanlig å organisere aktivitetstilbudet i enkelte friminutt, og det kunne vært mulighet for en tilpasset modell for ungdomsskolene. Skole B hadde elevvakter som var tiltenkt en observasjonsrolle med oppdrag om å rapportere krenkelser og negativ atferd. En mulighet skole B vurderte, var å gi disse elevene en mer aktiv rolle til for eksempel å organisere aktiviteter. Det kan være utfordrende for stille elever å spørre andre om å delta for eksempel i spill, eller å stille seg i kø for en aktivitet. En mulighet kunne være en dialog med lærer og elever, slik en sosiallærer beskrev, der de sammen finner fram til aktiviteter av interesse, og mulige avtaler. Mulige aktiviteter kunne være sjakk, dataspill, bokhjørne, kortspill, eller uteaktiviteter med fokus på deltakelse mer enn konkurranse.

En kan også stille spørsmål ved hvordan de felles sosiale aktivitetene som er ment som relasjons- og felleskapsbyggende for skolemiljøet oppleves for de stille og sårbare elevene, og for andre elever med sosiale, emosjonelle og psykiske vansker. Disse elevene har behov for trygghet og forutsigbarhet (Lund, 2004). Turer og aktivitetsdager på tvers av trinn kan gi større mulighet til å finne likesinnede, styrke vennskap og opplevelsen av fellesskapet, men kan også virke uoversiktlige, ustrukturerte, og sosialt krevende. En mulighet er at lærer lager avtaler i forkant, og tenker på hvilke behov den enkelte har. Med vekt på å ivareta alle i det psykososiale miljøet kan skolene bli bevisst at denne typen ustrukturerte dager kan være krevende, og tilrettelegge for tilpassede aktiviteter, eller forberede elevene godt mentalt for dagen.

Skole B's praksis med å tilrettelegge ved overgangen til ungdomsskolen for de elevene som har ekstra behov for dette, er et eksempel på godt forebyggende arbeid. En kan likevel reflektere rundt hvem som definerer hvilke elever som trenger tilbudet, og hvilken mulighet elevene selv har for å melde fra om sitt behov, eventuelt i samarbeid med foresatte. Det kan

være noen elever opplever stor grad av sjenanse eller frykt ved tanke på overgangen til ny skole uten at de har hatt ekstra behov for ivaretagelse på barneskolen på grunn av opplevelsen av trygghet og trivsel med lærere og klasse. Tiltaket er godt, så gjelder det bare å finne gode metoder for å fange opp hvilke elever som har et ekstra behov.

Skolene er pålagt i Opplæringslovens §9a å fremme et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer elevens helse, trivsel og læring (Opplæringslova §9a). Helsebegrepet dekker både elevens fysiske og psykiske helse. Skolene skal med andre ord aktivt fremme et godt miljø, og det er naturlig å tolke dette til å innebære arbeide av både forebyggende og intervensjonerende karakter. I Veilederen til Opplæringslovens §9a (Opplæringslova §9a) poengteres det at det er elevens subjektive opplevelse som ligger til grunn for vurdering om kravene til skolens psykososiale miljø oppfylles. Vurderingen kan gjøres på bakgrunn av flere faktorer, slik som elevenes opplevelse av trygghet, sosial tilhørighet, og opplevelse av læringssituasjonen. Kravet til det psykososiale miljøet er eksemplifisert i paragrafens tredje ledd med atferd som bryter elevenes rettigheter til et godt psykososialt miljø, slik som mobbing, diskriminering, vold og rasisme (Opplæringslova §9a). Begge skolene i studien hadde, i likhet med mange skoler, utarbeidet skriftlige handlingsplaner for prosedyre ved mobbing og krenkelse. Bakgrunnen for handlingsplanene er et stort fokus i samfunnet og ved skolene på holdningsarbeid mot mobbing og aktivt antimobbetiltak de siste par tiår etter at Manifest mot mobbing ble løftet fram av blant annet regjeringen i 2002 (Ertesvåg, 2016). Det har vært et viktig og nødvendig arbeid mot alvorlige krenkende atferd mot elever, som kan få store personlige og samfunnsøkonomiske konsekvenser. Spørsmålet er likevel om skoler og medias tolkning av paragrafen har vært mest bevisst disse uttalte eksemplene som vold, rasisme, diskriminering og mobbing. Kan det tenkes at elevens opplevelse av annen form for krenkelse, mistrivsel, sosial ekskludering og manglende tilhørighet ikke har blitt like synlige for skolene? Disse opplevelsene er også i uoverensstemmelse med et godt psykososialt miljø. Denne studien viser at lærerne opplever at stille elever blir mindre synlige i skolen og strever blant annet med sosial inkludering. Kan det tenkes at også andre negative forhold i det psykososiale miljøet i skolen bør være i fokus i tråd med Opplæringslovens §9a?

Hvordan skolene avdekker negative opplevelser, har blitt nevnt med Elevundersøkelsene (Utdanningsdirektoratet, s.a.), men disse undersøkelsene er basert på anonyme besvarelser. Det kreves derfor aktiv innsats fra skolens side for å komme bak den generelle tilbakemelding på skolenivå og klassenivå, og for å identifisere de elevene som opplever ensomhet og manglende sosiale relasjoner, eller mistrivsel på bakgrunn av klassemiljø eller

negative relasjoner til lærere. Skolene vil også kunne gjøre intervensjoner ved avdekking av negative forhold, slik som skole B gjorde på bakgrunn av kartlegging av relasjoner. Skolereglementet skal være i tråd med opplæringslovens paragrafer. Skolene utarbeider selv reglementet med vektlegging og gjennomføring av det lovpålagte arbeidet, noe som kan føre til noe ulik praksis, kunnskap og tolkning av lovverket ved de ulike skolene og kommunene (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Det kan her sees en sammenheng mellom skolenes frihet og valgmuligheter, og rektorens og ledelsens rolle, der en del valg av gjennomføring i praksis av det psykososiale arbeidet kan være preget av ulik organisasjonskultur og lederstil (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2014b). Spørsmålet er om det er åpning for ulike tolkninger av Opplæringslovens §9a i skolene, og hvilke elever og opplevelser denne gjelder for.

5.2 Klasseledelse og klassemiljø

Arbeidet med klasseledelse og klassemiljø ble gjort både felles på skolenivå, og av den enkelte lærer ved skolene i studien. Begge skolene i studien arbeidet på systemnivå med klasseledelse, blant annet med relasjoner, og hadde laget felles standarder for forventninger til atferd hos elevene og de voksne. De kollektive rammene så ut til å gi gode og klare rammer for den enkelte lærers arbeid med klasseledelse og klassemiljø i sine respektive klasser.

Skolenes presentasjon av klasseledelsesarbeid med vektlegging av grensesetting og støttende relasjoner er i samsvar med den autoritative ledelsesstilen (Baumrind, 1991; Pianta & Hamre, 2009; Walker, 2009). På bakgrunn av lærernes informasjon i intervjuene om hvordan de tenkte og handlet i forhold til klasseledelse og å skape gode klassemiljø, ser det ut til at de handlet i tråd med Pianta og Hamres (2009) tredelte områder for å skape gode læringsmiljø. I forhold til klasseromsorganisering var lærerne opptatt av bevisst gruppeinndeling og god atferdshåndtering. Ved begge skoler mente de at standardene ved skolene ga så tydelige rammer at hovedfokuset i arbeidet ble det relasjonelle, noe også rektorene understreket.

Lærerne ga uttrykk for å være opptatt av elevenes læring og støtte til dette, men læringsstøtte var ellers i mindre grad i fokus i denne studien, bortsett fra når lærerne kom med eksempler på støtte til de stille, sårbare elevene. I forhold til emosjonell støtte utmerket lærerne seg, med formidling av et klart ønske om gode relasjoner til den enkelte elev, og å se og bli kjent med den enkeltes personlighet. De la også vekt på å og å skape et omsorgsfullt og positivt miljø elevene imellom. Samtidig opplevde lærerne at det kunne være vanskelig å bygge gode relasjoner til elever som var tilbaketrukkne. De ga imidlertid uttrykk for å bevisst arbeide med

det de opplevde som utfordrende relasjoner, noe som er i samsvar med teori om lærerens ansvarsforhold i relasjonsbyggingen (Lund, 2011; Marzano, 2009; Pianta & Hamre, 2009).

Når det gjaldt arbeidet med klassemiljøet, var det to måter skolen jobbet med klassemiljøet på. Den ene var det systematiske arbeidet for et godt klassemiljø med vekt på atferd og sosiale arrangementer på skolenivå. Dette er i samsvar med skolenes kollektive arbeid med klasseledelse, og var slik sett satt i system. Derimot var det, som tidligere nevnt, bare en av de to skolene som arbeidet systematisk med undervisning i sosiale og emosjonelle emner for elevene, noe Emmer og Sabornie (2015) mener er en sentral side av klasseledelsesarbeidet. *Det er mitt valg* ([s.a.]) for ungdomsskolen tar opp emner for et godt skolemiljø og sosiale ferdigheter hos elevene, og tar også opp emner som positiv selvhevdelse, negative følelser, og konfliktløsning. Programmet ble likevel vurdert av en lærer til å mangle en grundig gjennomgang av temaene. Det var satt av omtrent tyve minutter til dette arbeidet i uken. Et spørsmål er om det kunne vært satt av mer tid til gjennomgang og praktiske øvelser for elevene? Det var opp til hver enkelt lærer hvordan de organiserte denne tidsbruken. Ved ikke å være timeplanfestet opplevde lærerne at det var en mulighet for at arbeidet kunne forsvinne i andre travle gjøremål, slik som det siste halvåret før eksamen i 10.klasse. En vanskelig avveining for en skole blir derfor om en skal ta inn temaet i undervisningen i skolen, på hvilken måte det skal organiseres, slik som i bolker eller spredt utover året, og hvor grundig man skal ta opp ulike emner innenfor emosjonelle og sosiale tema.

Den andre arbeidsmåten for et godt psykososialt klassemiljø var det individuelle arbeidet lærerne gjorde for sine klasser og elever. I hovedtrekk gikk dette ut på en bevissthet hos lærerne i det daglige arbeidet på å se og inkludere alle, og å skape et trygt miljø. Dette gjorde de gjennom arbeid med holdninger som inkludering og aksept av ulikheter, positiv omtale av andre, og tiltak for å bli kjent med elevene, slik som gjennom sosiale aktiviteter. De tiltakene som var blitt faste rutiner så ut til å være fremst i bevisstheten hos den enkelte i intervjuene. Gradvis i intervjuene kom informantene på andre tiltak som de gjorde individuelt. Dette kan tolkes som at de rutiner skolen eller den enkelte lærer hadde valgt å gjennomføre fast, var de som de selv vurderte til å fungere best for å se den enkelte eleven. Særlig presiserte de at rutiner var gode for å se og oppdage de mer tilbaketrukne og stille elevene. I tillegg til eksempler på forebyggende arbeid, var begge skolene samtidig bevisste på å gripe inn ved behov, såkalt brannslukking av utfordringer som oppstod.

5.3 Relasjonen lærer-elev

Temaet her er tett knyttet opp mot og delvis sammenfallende med temaet over, der en god klasseleder vil være opptatt av varme relasjoner til elevene (Hattie, 2013; Marzano, 2009). Både ledelse og lærere ga uttrykk for at de visste om den gode relasjonens betydning for elevens trivsel og læring. Det handlet både om en lærers væremåte, vise personlig interesse for eleven, ulike rutiner og grep for å bygge gode relasjoner til elevene, og det handlet om håndtering av manglende motivasjon eller utfordrende atferd hos elevene.

Informantene ble spurt om å beskrive kjennetegn på gode relasjoner slik de vurderte de selv. Betegnelser som åpenhet, ærlighet, respekt, omsorg, vennlighet, omtanke, og å se den enkelte, vitnet om varme og omsorgsfulle lærere med sensitivitet for den enkelte eleven, i tråd med teori på gode relasjoner i skolen (Bru, 2011; Marzano, 2009; Pianta, 1999). Samtidig ble det påpekt av flere informanter at det var enkelte elever som var mer krevende å bygge relasjon til enn andre, deriblant de elevene som er ordknappe og lite sosialt delaktige. Disse opplevelsene bekrefter hvor viktig det er at lærere blir bevisst sine relasjoner og blir mer oppmerksomme på ”de usynlige” elevene, slik at disse blir sett, eksempelvis gjennom systematisk refleksjon (Doll et al., 2004; Drugli, 2012; Lund, 2004; Pianta, 1999). En måte å bli oppmerksom på de stille og sårbare elevene på er gjennom systematiske tiltak der en sikrer seg at alle blir sett, gitt positiv oppmerksomhet i klassen, og vurdert av lærer, både faglig og sosialt. Tillegg til fokus på utvalgte elever hver dag, var andre rutiner bruk av tid, navn, og sosiale aktiviteter for å bygge relasjoner.

I forhold til utfordrende relasjoner mellom lærer og elev, pekte både rektorer og lærere på at det var de voksnes ansvar å bedre disse (Drugli, 2012; Lund, 2004; Pianta, 1999). Skolene arbeidet ellers systematisk med kartlegging for avdekking av enkeltelevers og klassers utfordringer. Hvordan dette ble håndtert videre på skole-, trinn- og klassenivå, der resultatene ble diskutert, analysert, og reflektert over med involvering av alle ansatte ved skolen, var i tråd med rådende anbefalinger (Ertesvåg, 2012). Undersøkelsene er anonyme, og går derfor ut på å oppdage mønstre og tendenser. Skole B ga et eksempel på hvordan de arbeidet videre med relasjonskartlegging for å avdekke de eller den eleven, klassen eller læreren som trengte nærmere oppfølging.

Jeg har valgt å beskrive en del av tiltakene skolene gjorde selv om disse ikke var satt i system, men var tiltak lærerne gjorde individuelt. Med bruk av et systemrettet perspektiv, kan en mulighet være at noen av erfaringene kan gjøres om til rutiner for flere og settes i system. I

tilknytning til temaet lærer-elev-relasjoner, så det ut til at informantene ønsket en kultur som var tilnærmet den som preget miljøet blant de ansatte, nemlig med verdsetting av åpenhet, ærlighet og tillit for å få gode relasjoner, slik som eksempelvis en lærers åpning for at elevene kunne sende melding på e-post dersom de ønsket å formidle noe. På bakgrunn av intervjuene kan skolekulturen tolkes til at kulturen mellom de voksne vil kunne gjenspeile seg i kulturen mellom elevene, og reflekterer samspillet mellom de ulike nivåene i organisasjonen (Nou 2015:2; Bronfenbrenner, 1979).

5.4 Samarbeid skole-hjem

I begynnelsen av denne studien var den opprinnelige tanken å begrense fokuset til hva ulike nivåer innad i skolene selv gjør i forhold til systemrettet arbeid for det psykososiale miljøet. Det var derfor ingen spørsmål i intervjuguiden omkring andre systemnivåer, slik som skoleeiers eller foreldres betydning. Imidlertid la rektorene, sosiallærerne og lærerne ved begge skolene vekt på betydningen av samarbeidet med hjemmet i et forebyggende og systemrettet arbeid for det psykososiale miljøet og ivaretagelsen av de stille, sårbare elevene. Det ble tidlig klart at de opplevde denne siden av arbeidet som sentral for elevenes trivsel og miljø. Samarbeidet med hjemmet kan styrke det psykososiale miljøet og elevenes læring og utvikling (Drugli, 2013; Lund, 2012; Nou 2015:2).

I resultatene fant jeg at begge skolene la vekt på å opprette en tidlig kontakt med foreldrene ved elevenes overgang til ungdomsskolen, enten før de startet, eller innen to uker av skoleårets oppstart. Begrunnelsen var å skape en relasjon ”i fredstid”, slik en sosiallærer formulerte seg. Begge skolene la vekt på å gå i dialog med foreldrene i betydning av at samtalene skulle innebære gjensidig informasjonsutveksling, der intensjonen med det første møtet på skole B primært var å lytte til foreldrene. Både relasjonsbygging i en tidlig fase og å gå i dialog anbefales som faktorer som skaper et godt samarbeid mellom skole og hjem (Marzano, 2009; Nou 2015:2; Westergård, 2010, 2012).

De tidlige møtene var en del av skolenes egne planer for skole-hjem-samarbeidet. De systemrettede tiltakene besto av flere faste møter og arrangementer i løpet av året, en felles holdning til at foreldres bidrag og perspektiv var verdifulle, og innebar i tillegg uformelle samtaler og kontakt med hjemmet. En plan for skole-hjem-samarbeidet er et systemrettet tiltak i tråd med Westergårds (2012) anbefalinger. Informantene sa lite om skolenes eventuelle kompetansebygging i kollegiet for samarbeidet med hjemmet, slik Westergård

(2012) også anbefaler. På bakgrunn av at temaet var noe alle informantene trakk frem, er det sannsynlig at temaet har vært kollektivt tatt opp i en eller annen form.

Flere informanter trakk særlig frem betydningen av en god relasjon i skole-hjem-samarbeidet når det gjaldt elever med utfordringer, slik som de stille elevene. Samtidig kunne de oppleve noen utfordringer i møte med foreldrene til disse elevene. Denne erfaringen stemmer med hva forskning har funnet, der det understrekes at behovet for et tilpasset foreldresamarbeid er nødvendig for elever som opplever utfordringer på skolen (Bru, 2011; Drugli, 2012; Westergård, 2012). Det kan bety at lærer må tenke andre rutiner for samarbeid enn de vanlige planene, som kan ha betydning for hjelp til eleven.

5.5 Ivaretagelsen av de stille og sårbare elevene

Som beskrevet i teorikapittelet er skolene pliktige etter Opplæringsloven (Opplæringslova §9a) å fremme helse, trivsel og læring for alle elever, og skolene gjør mange tiltak på skole-, klasse- og individnivå for å skape gode læringsmiljøer. Et hovedspørsmål i problemstillingen er om skolene gjennom sine generelle tiltak for å skape et godt psykososialt miljø også klarer å ivareta behovene til de stille elevene.

De stille, sårbare elevene er en sammensatt gruppe elever med visse fellestrekk. I studien fant jeg at alle informantene gjenkjente elever med mange av trekkene, og at deres beskrivelser av kjennetegn på elevene var i stor overensstemmelse med hva forskningslitteraturen beskriver av typiske symptomer og atferd ved stille, sårbare elever (Aune, 2006; Bru, 2011; Lund, 2004). Lærerne la imidlertid noe større vekt på elever med sosiale vansker i forhold til elever som kunne være stille faglig, men delta sosialt med nære venner. Dette kan muligens forklares med refleksjonen en av lærerne hadde, der hans oppfatning var at elever som faller utenfor fellesskapet sosialt sett, blir over tid mer synlige på grunn av at de skiller seg ut ved å holde seg for seg selv. Læreren anså ikke sjenertethet som et problem når eleven kunne delta faglig og sosialt i mindre fora. Samtidig vil sjenanse i sterkere grad likevel kunne medføre utfordringer i relasjon til andre og for egen del i form av ensomhet og selvforaktelse (Doey et al., 2014; Feng et al., 2011; Lund, 2010). Dette er et eksempel på kunnskap som kan være greit at lærere får en bevissthet omkring.

De hovedutfordringene lærere og sosiallærere så at stille og sårbare elever hadde på skolen, var i forhold til det sosiale samspillet med vansker med å etablere vennskap, samt faren for at eleven fikk lite oppmerksomhet fra lærere og medelever og kunne bli ”usynlige” og oversett. Dette er i samsvar med hva forskning på stille elever beskriver som noen utfordringer (Lund,

2004; Spring & Spring, 2012). Informantene uttrykte bekymring for elevenes opplevelse av ensomhet og manglende tilhørighet i fellesskapet, der spesielt friminuttene var utfordrende. Det er naturlig å anta at manglende vennskap og tilhørighet vil kunne påvirke elevenes trivsel og psykiske helse (Aune, 2006; Lund, 2006, 2011). Nyere undersøkelser blant ungdomsskoleelever i Norge viser at omtrent hver tiende elev opplever å mangle nære vennskap (Nova, 2014, 2015). Selv om noen av disse kan ha tilhørighet til en gruppe mennesker, vil en kunne tolke at de mangler en god og trygg relasjon basert på nærhet og tillit, og som kan være en psykisk stabilitet i hverdagen. Særlig viktig er betydningen av vennskap for ungdom (Aune, 2006; Lund, 2011; Helsedirektoratet, 2015). Skoletiden tar en stor del av dagen, og opplevelsen av ensomhet vil ha mange negative konsekvenser for elevens trivsel og læring.

Den andre faren er at stille elever kan bli usynlig og ikke få oppmerksomhet av lærere av personlig eller faglig art på skolen på grunn av sin stille atferd. Konsekvensen av dette er at eleven vil kunne føle at hun eller han ikke blir sett, noe som kan forsterke ensomheten, og hemme den faglige og emosjonelle utviklingen (Lund, 2004). Mangelen på å bli sett gjør at de stille elevene blir sårbare i skolesammenheng ved at de får mindre hjelp, støtte og mestringsopplevelser, og dette medfører en risiko for at elevens utvikling kan hemmes (Pianta, 1999). Lunds (2004) studier av stille ungdommer viser at ungdommen uttrykker selv sterkt ønske om å bli sett, å bli spurt om hvordan de har det, og at lærer må ta initiativ, noe stille elever selv synes er vanskelig. Derfor er lærers rolle så viktig for disse elevene, både i forhold til betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, og lærers bevissthet om å se og trygge eleven, og med å hjelpe og støtte elevene faglig og sosialt (Pianta & Hamre, 2009). Læreren kan spille en viktig rolle ved å regnes som en beskyttelsesfaktor for sårbare elever ved at en god relasjon kan fremme elevens utvikling (Pianta, 1999; Doll et al., 2004; Drugli, 2012). Lund (2004) legger videre vekt på væremåten til læreren, der betydningen av dialog, åpenhet og anerkjennelse vil være avgjørende for om eleven selv tør å formidle sine behov. Denne væremåten så ut til å være rådende for lærerne i denne studien. Samtidig satte lærerne ord på at de kunne oppleve seg avvist og usikre i møte med stille elever som ikke gir respons, men at de likevel tok ansvar for å få til en relasjon, enten med seg selv som kontaktlærer, eller en annen voksen som kunne få eleven i dialog.

Studien viser at læreren gjorde ulike individuelle tiltak på bakgrunn av erfaring med stille elever, og i samarbeid med sosiallærere. De uttrykte likevel usikkerhet rundt arbeidet. Noe av usikkerheten kunne tolkes til å skyldes manglende kunnskap om elevenes behov, og

bakenforliggende årsaker til atferden (Haugen, 2008; Lund, 2004; Ainsworth 1978). Lærere er pålagt mange oppgaver, som er både tid- og ressurskrevende. En kan stille spørsmål ved om noen rutiner og rammer i skolen kan hjelpe å systematisere arbeidet for å hindre at noen elever blir oversett, samt lettere oppdage elevens behov. Fordelene med at flere tenker og handler kollektivt, er at det vil gjøre at arbeidet drar i samme retning. Ved bruk av gode rutiner kan en fange opp om det er noe eleven strever med og trenger tilrettelegging for på skolen. Videre kan lærer vurdere om elevens vansker er av en slik grad at eleven trenger videre henvisning til hjelp av andre fagperson (Ogden, 1987; Sørli & Nordahl, 1998). Med gode rutiner kan eleven bli sett hver dag. Lærer kan gi oppmerksomhet til eleven gjennom emosjonell og faglig støtte underveis, som er viktig for egen utvikling, selvfølelse, og læring (Pianta & Hamre, 2009).

Når det gjaldt omfanget av stille, sårbare elever, hadde informantene ulike oppfatninger av hvor stort problem det var for ungdommene, og aktualiteten ved deres skoler. Det ble poengtert av flere informanter at elever med utagerende atferd fikk mer oppmerksomhet, samtidig ble det bekreftet av en sosiallærer at arbeidet med innagerende vansker hadde tiltatt de siste årene. Dette kan tolkes til at de hadde registrert flere med emosjonelle vansker, og særlig sosiallærer som har kontakt med elever med utfordringer, så dette. Det kan også tolkes dit hen at det var vanskelig å fange opp stille elever, og at dermed var antallet underrapportert. Begge rektorene uttrykte at skolene måtte tenke nye behov for kunnskap og tiltak i tråd med samfunnsendringene, der dette ble beskrevet som blant annet endrede familiestrukturer, og økte psykiske vansker. Studier viser at hemmet, innagerende og tilbaketrukket atferd rammer en betydelig andel unge, med tall på omtrent 15% av ungdom (Iversen, 2006). Tar en med ulike psykiske vansker som angst og depresjon, viser studier at en andel på godt over 20% av de unge sliter med symptomer på psykiske vansker (Nova, 2014, 2015). Selv om ikke alle med slike vansker får en stille atferd, påvirker vanskene elevenes trivsel, læring og helse. Med tanke på at elever med stille atferd kan få lite oppmerksomhet og bli oversett i skolen, er det viktig at skolene gjør tiltak for å fange opp og tilrettelegge for denne elevgruppen, da manglende håndtering får konsekvenser for elevene som tristhet, lav selvtillit, ensomhet, og manglende læring (Spring & Spring, 2012; Lund, 2004).

De stille elevene som var blitt fanget opp så ut til å bli ivaretatt i stor grad av lærers omsorg og tilrettelegging, med hjelp av sosiallærers involvering. Lærernes arbeid med tiltak var basert på kunnskap om klasseledelse og betydningen av relasjoner. Samtidig bar tiltakene preg av individuelle forsøk på tilrettelegginger. Et viktig tiltak er å sikre at alle elever blir sett og

fanget opp. Skolene kan sikre noe av denne kunnskapen gjennom rutiner og systemrettede tiltak. Skolene i studien arbeidet på ulike vis i forhold til dette, enten gjennom daglige rutiner, gjennom kartleggingsundersøkelser, eller ved hjelp av magefølelse. Relasjonen til lærer er sentral her, for når læreren opplever å kjenne eleven så godt at han kan se på elevens kroppsspråk at noe er vanskelig, er det lettere å spørre og få til en samtale om hva eleven strever med, eller hva som skal til for å tilrettelegge bedre forholdene ved skolen. En god relasjon til en voksen er særlig viktig for elever med utrygg relasjonshistorie (Doll et al., 2004; Lund, 2006; Pianta, 1999). De individuelle behovene og bakenforliggende årsakene til elevens atferd er derfor viktige å kjenne til. En bevissthet ved skolene kan samtidig bidra til bedre rutiner for tidlig å oppdage elevene (Lund, (ref) .

Skolene ga en case hver med stille og sårbare elever, i tillegg til å snakke om gruppen generelt. Det kom fram at det var komplekse og utfordrende elevsaker, der man gjenkjente ulike risikofaktorer for stille atferd, noe som preget elevenes hverdag i alvorlig grad faglig, men enda mer trivselsmessig (Ainsworth et al., 1978; Von Tetzchner, 2001; Haugen, 2008; Lund, 2004). Det skal sies at enkeltpersoner her var sentrale i arbeidet med elevene. Med mange instanser involvert kom det likevel frem at kommunikasjonen kunne bli vanskelig når en som lærer opplevde å mangle de faglige termer for å forstå hva diagnoser innebar, eller det manglet felles plan med eksterne fagpersoner om ulike tilretteleggingsmåter i skolen. Jeg tror at noe av kjernen i frustrasjonen lå i kombinasjonen av manglende egen kompetanse på området, og en svak kultur for samarbeid på tvers av instanser, for eksempel mellom kontaktlærer og barne- og ungdomspsykiatrien.

5.6 Kompetanse på emosjonelle, sosiale og psykiske vansker

Et av hovedfunnene ved denne studien er at lærerne ga uttrykk for ønske om mer kunnskap om og kompetanse på stille, sårbare elever, samt elever med emosjonelle, sosiale eller psykiske vansker. Dette fikk støtte hos sosiallærerne, som opplevde å bruke mye av sin tid på å samtale med og veilede usikre lærere om elevers ulike utfordringer. En investering i de ansatte på ulike områder er sentralt for hele skolens utviklingspotensial for å få til et best mulig læringsmiljø (Ertesvåg, 2012; Stoll, 2009). Kanskje kunne skolene investert mer i lærernes kompetanse på elever med emosjonelle eller psykiske vansker, for å se og forstå eleven bedre, og å være bedre rustet til ulike elevers behov for tilrettelegging og best mulig psykososialt miljø for alle elever? Kunnskapen kan bli et redskap til å gjenkjenne symptomer og utfordringer hos eleven. Lærerne vil kunne få mer kunnskap om hvilke tiltak forskning sier

kan være riktige i tilretteleggingen for elever som strever emosjonelt eller sosialt . Økt kunnskap og kompetanse vil også kunne føre til økt forståelse for elevenes vansker, og få til bedre dialog med elevene for å finne gode løsninger og tilrettelegginger for trivsel og læring. Ingen av skolene i studien hadde temaet psykisk helse på dagsorden for ansatte per dags dato. Dette var ikke et overraskende funn på bakgrunn mine forkunnskaper fra grunnskolen. Samtidig kunne en forvente at med økt fokus på ungdoms psykiske helse ville temaet være innført ved flere skoler i dag. Med et forebyggende perspektiv burde temaet være aktuelt i grunnskolen, og særlig i ungdomsskolen der ungdomstiden er en særlig sensitiv periode (Aune, 2006; Lund, 2004).

Informantene selv kom med ulike forslag til hvordan skolene kunne gi lærerne mer kunnskap og kompetanse på de stille elevene, eller på emosjonelle, sosiale og psykiske vansker. De foreslo tema på planleggingsdager eller i felles planleggingstid, med eksterne forelesere eller med bruk av helsesøster eller andre fagfolk knyttet til skolen. Andre forslag var deling av kompetanse fra kolleger.

Et argument som ble gitt av en informant mot at lærere skulle få mer kunnskap om emosjonelle og psykiske vansker, var en frykt for at lærerne selv kunne komme i fare for å diagnostisere elevene. Det bør være et klart skille mellom kunnskap om ulike elevtyper og deres generelle atferdstrekk og behov, og hva den spesifikke eleven trenger av tiltak. Et argument for økt kunnskap er nettopp at det vil kunne bli klarere for lærer om elevens vansker er til hinder for læring, og om tilrettelegging i skolen er nok for å ivareta elevens helse og trivsel. Ved å gjenkjenne trekk hos eleven vil en lærer lettere kunne vite når det er behov for videre henvisning til andre fagpersoner.

Mennesket har både en psykisk og fysisk helse. Elevene har undervisning i kroppsøving, og det er sannsynlig at det ville være positivt for den psykiske helsen at elevene i skolen også hadde undervisningstimer hvor en ble mer bevisst egne følelser, lærer sosial kompetanse og konflikthåndtering, og legger grunnlag for å forstå seg selv og andre bedre. Denne kunnskapen kan regnes som en del av det helhetlige arbeidet for et godt psykososialt læringsmiljø (Emmer & Sabornie, 2015). Slik denne studien viser, er det opp til den enkelte skole om man arbeider med opplæring i sosioemosjonelle emner og psykisk helse, og eventuelt hvordan. Det kan enten være satt i system med et ukentlig program, slik som skole A benyttet *Det er mitt valg* (s.a.), eller tas opp ved behov. På bakgrunn av samfunnets økte oppmerksomhet rettet mot elevs psykiske helse, er det betimelig å spørre om temaet psykisk helse burde vært satt høyere på dagsorden i skolen. Et par muligheter er bruk av systemrettede

tiltak som kompetanseheving hos lærerne, og undervisning hos elevene. Som nevnt viser forskning at ledelsens fokus på det læringsmiljøet har betydning for elevene (Hattie, 2013; Fullan, 2007; Haugen, 2008). Det ser ut til å være en sammenheng mellom ledelsens fokus på temaet mental eller psykisk helse, og lærernes arbeid med temaet (Ekornes et al., 2012). I et systemteoretisk perspektiv vil dette bety at tematikken psykisk helse bør arbeides med på ledelsesnivå for at sannsynligheten for at det skal arbeides med i hele organisasjonen øker, det vil si blant lærer og elever.

Det kan oppfattes som en tendens i debatter i dag at man skal gi skolene ansvar for å ta opp ulike samfunnsutfordringer ved å opprette nye fag, eller gjennomføre kampanjer med fokus på ulike tema i skolen. Debatten vil være preget av ulike syn på elevene og skolens oppgave og rolle. Forskning sier at en forutsetning for læring er trivsel, og trivsel er definert som god psykisk helse (Nou 2015:2; Helsedirektoratet, 2015; WHO, 2014). Når vi har kunnskap om at i en inkluderende skole kommer elever med ulike bakgrunner og erfaringer, er det naturlig å tenke at skolen kan være en forebyggende institusjon for å motvirke noen av de kostbare utfordringer samfunnet opplever, slik som frafall i videregående skole, og arbeidsuføre grunnet psykiske lidelser. Skolen vil ikke kunne hindre alle elevers utfordringer, men har muligheten til å dempe en del av de personlige og samfunnsmessige utfordringene med bruk av gode tiltak for det psykososiale miljøet og tilpasset opplæring og tilrettelegging for den enkelte, eller ved å tidlig fange opp elever med vansker for å henvise dem til videre faglig hjelp (Utdanningsdirektoratet 1993; Pianta & Walsh, 1996). Dette er mulig med økt fokus på og kunnskap om temaet psykisk helse i skolen. I forhold til denne studiens fokusgruppe, vil økt kunnskap ved skolene om emosjonelle, sosiale eller psykiske vansker være til hjelp for å oppdage, forstå og tilrettelegge for de stille, sårbare elevene i skolehverdagen.

5.6 Studiens implikasjoner og videre behov for forskning

På bakgrunn av funn i denne studien har det kommet frem noen implikasjoner for skolen. Det ene studien viser, er at lærere opplever at stille elever står i fare for å bli oversett og få lite oppmerksomhet faglig og emosjonelt. Tidligere forskning bekrefter at elevene selv opplever å bli utenfor synsfeltet til lærerne (Lund, 2004). Denne studien bekrefter elevenes opplevelse sett i fra lærernes og skolens ståsted. Dette kan indikere et behov for en systematisk bevisstgjøring og rutine for å oppdage, se og gi oppmerksomhet til de stille og sårbare elevene. Skolene i studien formidlet at det er sjelden praksis å ha fokus på de enkelte

elevgruppene i skolens arbeid for det psykososiale miljøet. Behovet for å se og ta hensyn til de innagerende elevene gjelder både på skolenivå, i klassesammenheng, og hos den enkelte lærer.

Det andre studien viser er at lærerne føler seg usikre på og ønsker mer kunnskap om elever med sosiale, emosjonelle eller psykisk utfordringer. Ved skolene sitter sosiallærere og samarbeidspartnere på mye kompetanse, og lærerne kjenner til en del kjennetegn og symptomer. Økt kunnskap og kompetanse på psykisk helse vil gjøre det lettere for lærere å gjenkjenne symptomer, og å bli sikrere på hvordan møte og tilrettelegge for elevene. Opplæringen bør være satt i system for å sørge for at alle lærere får kompetansen, med tanke på at det er en del utskiftninger i skolen, og behov for oppfrisking av kunnskapen med jevne mellomrom.

I tillegg til de to hovedimplikasjonene over, er det indikasjoner i studien på et behov for å gi elevene selv mer kunnskap om psykisk helse, og trening i sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det kan se ut til at bruk av slike programmer ikke er standard i ungdomsskolen. Kan dette skyldes begrenset tilgang på slike programmer for ungdomstrinnet? I så fall kan det være behov for programmer eller undervisningsmateriell hvor elevene blir kjent med sin egen psykiske helse, og får trening i emosjonelle og sosiale ferdigheter i klassen for å bedre klasse- og skolemiljøet (Emmer & Sabornie, 2015). Økt forståelse hos elevene vil også kunne øke aksepten av ulikheter og mulig inkludering av elever. Med referanse til erfaringen om at skolekulturen blant elevene kan gjenspeile kulturen blant de ansatte, og at ledelsens fokus på mental psykisk helse har betydning for lærernes arbeid med tematikken (Ekornes, Hauge & Lund, 2012), vil det være behov for å sette temaet psykisk helse på dagsorden på alle nivåer i skolen.

I arbeidet for et trygt psykososialt miljø viser studien også at skolene opplever at det har stor betydning for elevene å få en god start ved oppstart på ungdomsskolen med fokus på overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Her gjelder det både å få til tidlig dialog og godt samarbeid med hjemmet, og å utvikle gode verktøy for å tidlig identifisere elever som har behov for noe tilrettelegging i overgangen. Slike verktøy bør være basert på mer enn overlevering av informasjon fra barneskolene da elevene kan bli sårbare i nye kontekster og i ungdomstiden.

I tillegg til behov for flere undervisningsprogrammer og verktøy for å fange opp stille, sårbare elever og elever med en psykisk eller sosial vanske, kunne det vært interessant å se nærmere på organiseringsformen av arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Sosiallæreren så ut

til å ha et omfattende oppgave og ansvar for en person Oppgavene opplevdes som større enn avsatt ressurser.

Når det gjelder å overføre praksis og kompetanse fra en studie til å gjelde andre skoler, må en ta i betraktning ulike forhold og kulturer ved ulike skoler. Pianta (1999) er skeptisk til slik ”Best practice”- overføring. Denne studien er kun basert på to skoler og få informanter, og generaliserbarheten ved studien er drøftet i metodekapittelet. Samtidig kan enkelte av funnene være av interesse for alle grunnskoler og videregående skoler, slik som perspektivet om å se barnet eller den unge i samspill med systemet, og å bli bevisst hensyn til ulike elevgrupper i arbeidet for et godt psykososialt miljø, gjerne satt i system.

Oppsummert kan det se ut til at de stille, sårbare elevene får en del oppmerksomhet og oppfølging, men at det kan være behov for mer systematisk oppmerksomhet rundt, tilrettelegging for og kunnskap om de stille og sårbare elevene i skolen, som impliserer elever med emosjonelle, sosiale og psykiske vansker.

5.7 Oppsummering av diskusjonskapittelet

I dette kapittelet har sentrale funn vært diskutert og reflektert rundt i sammenheng med relevant teori og forskning på temaene. Hvordan skolene arbeider med tiltak for et godt psykososialt miljø har blitt belyst ut i fra kunnskap om de stille og sårbare elevenes generelle behov. Skolene ser ut til å arbeide aktivt og forebyggende med sentrale sider av et godt psykososialt miljø med vekt på betydning av ledelsen, kartlegginger, fokus på overganger, og sosiale aktiviteter. Skolene tar ikke opp tema om de enkelte elevgruppens behov i systemarbeidet, slik som de stille elevene. Derimot ser det ut til at en del av disse elevenes behov blir sett på bakgrunn av relasjoner, ved systemer i samarbeidet, eller ved hjelp av sosiallærers funksjon og person. Skolen skal sikre alle elever et godt psykososialt miljø, og spørsmålet er om man tar god nok hensyn til og har nok kompetanse på ulike elever i dagens praksis.

Det kan se ut til at ungdomsskolene kan tilrettelegge mer for de stille og sårbare elevene, slik som i friminutter og ved sosiale arrangementer. Jeg har diskutert Opplæringslovens § 9a med tanke på elevenes egen opplevelse av skolemiljøet og trivsel i tråd med verdens helseorganisasjons definisjon av trivsel (well-being), og fremmer et spørsmål om loven tolkes for snevert i dag. Videre har jeg diskutert hvordan elevene kan tidlig fanges opp, om behovet

for undervisning i sosio-emosjonelle tema, og systemretting av gode individuelle tiltak som gjøres av enkeltlærere i dag.

Diskusjonen rundt ivaretagelsen av de stille elevene i skolen har i dette kapitlet vært sentrert rundt de generelle tiltakene, med vekt på betydningen av en god relasjon til lærer for å fange opp elevene. Samtidig opplevde læreren at relasjonene til disse elevene kunne være utfordrende, at eleven stod i fare for å få lite oppmerksomhet og bli oversett, og at læreren opplevde å ikke ha nok kompetanse på emosjonelle, sosiale eller psykiske vansker som ofte ligger bak en elevs stille atferd og en sårbar faktor. Jeg har diskutert skolens ansvar for elevenes psykiske helse sett opp mot elevenes fungering, trivsel og læring i skolen.

6. KONKLUSJON

I denne studien har jeg intervjuet syv informanter ved to ungdomsskoler med god praksis i systemrettet arbeid for å søke å besvare problemstillingen:

Systemrettet arbeid for et godt psykososialt miljø. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?

Valget falt på å intervju de voksne i skolen for å se nærmere på hvordan de tenkte og handlet i forhold til ulike faktorer som påvirker elevene. Gjennom informantenes besvarelser i intervjuene, og med bakgrunn i teori og forskning på temaene, har jeg forsøkt å vise kompleksiteten i tematikken, der ulike faktorer ved en skole henger sammen med og påvirker miljøet og hverdagen for den unge, samtidig som jeg har avgrenset fokuset, og valgt å se mer i dybden på hvordan dette miljøet kan virke for de stille og sårbare elevene.

I sitt systemrettede arbeid for det psykososiale miljøet har skolene vist eksempler på hvilken betydning et felles skoleutviklingsprosjekt kan ha å si for arbeid med klasseledelse og gode relasjoner for hele skolen. Skolene ga inntrykk av en skolekultur med godt samarbeid og kollektive tiltak og rutiner. Med bruk av ordensregler og standarder har skolene satt rammer for elevenes atferd og lærernes håndtering av disse, noe som kan være en forklaring til at skolene opplevde mindre uro enn tidligere. Felles rutiner, standarder og uttalte forventninger så ut til å sikre kollektiv praksis blant de voksne, og forutsigbarhet for elevene, og felles arrangementer skulle gi gode fellesskapsopplevelser. En fast rutiner som gjennomgang av alle elever på trinn mente flere informanter kunne føre til oppdagelsen av elever som strevde på skolen. Gjennom sine systemrettede arbeid for det psykososiale miljøet ga det også gode rammer for de stille og sårbare elevene på mange områder, slik som klare regler og håndheving av disse, gode relasjoner (+). Begge skolene verdsatte og fremmet tidlig dialog med og involvering foresatte, og så på denne relasjonen som sentral for skolemiljøet som helhet, og i samarbeidet rundt elevene. Det kom fram at skolene ikke hadde rutine for å tenke ulike elevgruppers behov på skolenivå, og dermed var ikke de stille elevene, eller elever med emosjonelle eller sosiale vansker et kollektivt tema ved skolene, men ble tatt opp individuelt.

Lærerne gjorde hver for seg mange tiltak for å se de stille, sårbare elevene, og tilrettelegge for disse. Dialogen med sosiallærerne var sentral, og bidro til alle tre nivåer i skolens arbeid med det psykososiale miljøet og enkeltelever. Informantene oppfattet at hovedutfordringene til de

stille, sårbare elevene var manglende vennskap og deltakelse i det sosiale fellesskapet, med fare for å bli oversett eller ”usynlige”. De tiltakene som var blitt faste rutiner så ut til å være fremst i bevisstheten hos den enkelte i intervjuene. Samtidig opplevde lærerne usikkerhet rundt hvordan oppdage og tilrettelegge for de stille elevene, og det varierte hvor mye skolene tok opp temaene med elevene selv.

Oppsummert handler det om å være bevisst de stille og sårbare elevene, vite om kjennetegn og symptomer på vansker, forebygge ved å tilrettelegge forhold i undervisningen og klassemiljøet, og ikke minst legge til rette for god relasjonsbygging til eleven gjennom blant annet systematiske tiltak. De stille, sårbare elevenes behov for trygghet, forutsigbarhet og tilpassede forhold i undervisning og friminutt kan skape en opplevelse av en bedre hverdag som kan gi eleven større forutsetninger for personlig, sosial og faglig utvikling. Dette handler ikke om et frivillig valg i skolen, men noe man er pålagt å legge til rette for. Som ramme for skolens arbeid for det psykososiale miljøet ligger Opplæringsloven. Skolen kan velge å se elevene i et helhetsperspektiv og arbeide forebyggende for å legge til rette for best mulig vekstvilkår hos elevene.

REFERANSER

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Aune, T. (2006). Sosial angstlidelse blant elever på ungdomsskoletrinnet. *Spesialpedagogikk*, 71(08).
- Baumrind, D. (1991). Parenting type and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Berg, N. B. J. (2007). Psykisk helse i skolen. *Spesialpedagogikk*, 2007(04), 11-17.
- Berg Nielsen, T. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare unge* (s. 75-85). Oslo: Gyldendal.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss : Vol. 1 : Attachment* (vol. 254). London: Pimlico.
- Brekelman, M., Wubbels, T. & Van Tartwijk, J. (2005). Teacher- student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. 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* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Det er mitt valg. (s.a.). *Mitt valg - et Lions-prosjekt*. Lastet ned 10.01.2016 fra <http://www.determinvalg.no/om-mitt-valg/>
- Doey, L., Coplan, R. J. & Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness.(report). 70(7-8), 255. Lastet ned 15.04.2015 fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s11199-013-0317-9>
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms : Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225. doi: 10.1080/00313831.2012.656276

- Ekornes, S., Hauge, T. E. & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: A study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 289-310.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2. utg.). New York: Routledge.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk (trykt utg.)*.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2016). Mobbing. *Store Norske Leksikon* Lastet ned 27.05.2016, fra <https://snl.no/mobbing>
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektiv. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Feng, X., Shaw, D. S. & Moilanen, K. L. (2011). Parental negative control moderates the shyness-emotion regulation pathway to school-age internalizing symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(3), 425-436. doi: 10.1007/s10802-010-9469-z
- Flaten, K. (2015). Psykisk helse, normalitet og angst. *Spesialpedagogikk*, 80(02), 18-23.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). London: Routledge Teachers College Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. I G. G. Bear & K. M. Minke (red.), *Children's needs iii : Development, preventioin, and intervention* (s. 49-59). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). Bekymret for en elev? Hvordan oppdage og følge opp en elev som ikke har det bra. Lastet ned 29.04.2016, fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/bekymret-for-en-elev>
- Hofgaard, T. L. & Paulsen, G. E. (2014). Noen må forstå når det er grunn til bekymring Lastet ned 12.08.2014, fra <http://beta.mobil.aftenposten.no/meninger/kronikker/Noen-ma-forsta-nar-det-er-grunn-til-bekymring-7664290.html>
- Iversen, L. G. (2006). De usynlige elevene - teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk*, 08(2006), 22-29.
- Joffe, A. (2011). Social Phobia Is Distinct from Shyness. *Journal Watch. Pediatrics & Adolescent Medicine*. doi:10.1056/PA201111090000001

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Det psykososiale miljøet*. Lastet ned 15.04.2105 fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3/id437839/.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Ungdomstrinn i utvikling Lastet ned 08.05.2016, 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2009). *Utredning av atferdsvansker, omsorgsvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I. (2005). I samarbeidets ånd. *Spesialpedagogikk*, 2005(05), 33-37.
- Lund, I. (2006). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk*, 71(8), 9-13.
- Lund, I. (2009). An exploration of self-awareness among shy adolescents. *Young*, 17(4), 375-397. doi: 10.1177/110330880901700403
- Lund, I. (2010). *"Listening to shy voices" : Shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. no. 105, University of Stavanger, Center for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Lund, I. (2011). Sårbare elever i skolen - ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Spesialpedagogikk*, 76(2), s. 13-20.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lønberg, L. M. (2006). Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knytte ttil innagerende atferd. *Spesialpedagogikk*, 71(08), s. 40-43.
- Markussen, E., Froseth, M. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in norwegian upper secondary education. *Scand. J. Educ. Res.*, 55(3), 225-253. doi: 10.1080/00313831.2011.576876
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon-Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet*. Oslo. Lastet ned 02.02.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=11>.
- Meld. St. 26 (2014-2015). *Fremtidens primærhelsetjeneste - nærhet og helhet*. Lastet ned 08.05.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-26-2014-2015/id2409890/?q=&ch=4>.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Morrison, G. & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory Into Practice*, 46(2), 162-169. doi: 10.1080/00405840701233172
- Nesh. (2006). Forkningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Lastet ned 10.12.2014, 2014, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nou 2015:2. *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltningen.
- NOVA (2014). Ungdata. Nasjonale resultater 2013 *NOVA rapport 10/14* . Lastet ned 15.12.2014 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013>
- NOVA (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014 *Nova rapport 7/15*. Lastet ned 02.02.2016 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2014>
- NSD, Personvernforbundet for forskning (2012). Barnehage og skole. Lastet ned 10.12.2014, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis : Om arbeid med atferdsproblemer i skolen* (vol. 6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring.*: Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22 - KAPITTEL_22.
- Opplæringslova §9a. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 05.01.2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity.(author abstract)(report). *Educational Researcher*, 38(2), 109.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools : Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development : How children and contexts shape each other*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Skyttner, L. (2005). *General systems theory : Problems, perspectives, practice*. River Edge, NJ, USA: World Scientific.

- Spring, F. & Spring, H. H. (2012). *Stille stemmer : Tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127. doi: 10.1007/s10833-009-9104-3
- Sørli, M.-A., Frønes, I. & Befring, E. (2010). *Sårbare unge : Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker"* (vol. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet [s.a]. *Bedre læringsmiljø*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/>.
- Utdanningsdirektoratet [s.a]. Elevundersøkelsen og voksenopplærings-, foreldre og lærerundersøkelsen Lastet ned 08.05.2016, 2016, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Lastet ned 20.03.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø udir-2-2010*. Lastet ned 15.02.2015 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Psykisk helse*. Lastet ned 15.04.2015 fra http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/Om-psykisk-helse/
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Hjem-skole-samarbeid*. Lastet ned 28.03.2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Psykisk helse i skolen*. Lastet ned 14.04.2016, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Psykisk-helse-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Systemrettet arbeid etter opplæringsloven kapittel 9a: Udir -4-2014*. Lastet ned 15.02.2015 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-4-2014-Systemrettet-arbeid-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/1Systematisk-arbeid--internkontroll-etter--9a-4/>.
- Von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Merriam-webster dictionary [s.a]. *Vulnerability*. Lastet ned 03.03.2106 fra <http://www.merriam-webster.com/thesaurus/vulnerability>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129. doi: 10.1080/00405840902776392
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school : Prevalence, correlates, development and prevention*. no. 103, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.

Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. s.157-181). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Westergård, E. (2013). Pers overgang fra barnehagen til skolen- et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner? I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. s.95-110). Bergen: Fagbokforlaget.

World Health Organization (WHO). (2014). *Mental health: a state of well-being*. Lastet ned 09.05.2106 fra http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

VEDLEGG

Godkjenning fra NSD (Vedlegg I)

Godkjent utsettelse fra NSD (Vedlegg II)

Informasjonsskriv til informantene (Vedlegg III)

Temaguide med hovedspørsmål (Vedlegg IV)

Intervjuguide (Vedlegg V)

VEDLEGG I

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Janne Støen
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Harald Hørlagen gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Vår dato: 30.01.2015

Vår ref: 41674 / S / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41674	<i>Skolens systematiske arbeid med det psykososiale miljøet. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Janne Støen
Student	Tøri Brøvig Dybesland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Audiringskontorer / District Offices:

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. lrene.svarvallet@ntnu.no
TROMSØ NSD: UiT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uit.no

(Forts.)



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, forutsatt at avsnittet "Hva skjer med informasjonen om deg?" omskrives og presiseres noe. Vi anbefaler at avsnittet formuleres som følgende: "Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De innsamlede opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Navnelisten oppbevares adskilt fra øvrige data, og kun studenten har tilgang til denne. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven/publikasjoner. Datamaterialet anonymiseres, og lydopptak slettes, senest ved prosjektslutt 31.01.2016".

Vi minner om at lærere og rektorer ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten. Student må derfor stille spørsmålene på en slik måte at taushetsplikten ivaretas.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.01.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)- slette lydopptak

VEDLEGG II

hanne.johansen-pekovic@nsd.no

Til: tc.dybesland@stud.uis.no Kopi: Janne Støen

Prosjektnr: 41674 Skolens systematiske arbeid med det psykososiale miljøet. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 12.02.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.07.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Hanne Johansen-Pekovic - Tlf: 55 58 31 18

Epost: hanne.johansen-pekovic@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 12.02.2016.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 31.07.2016.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,

Hanne Johansen-Pekovic - Phone number: 55 58 31 18

Email: hanne.johansen-pekovic@nsd.no

the Data Protection Official for Research,
Norwegian Social Science Data Services
Phone number (switchboard): (+47) 55 58 81 80

VEDLEGG III

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Skolens systematiske arbeid med det psykososiale miljøet. Hvordan ivaretar skolen de stille og sårbare elevene?

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvilke tiltak, hvilken kunnskap, og hvilket systematisk arbeid som gjøres i skolen for å skape et godt psykososialt miljø, med vekt på ivaretagelsen av de stille og sårbare elevene i skolen. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Universitetet i Stavanger.

Forespørsel om å delta i studien vil bli gitt til skoler som deltar i Ungdomstrinn i utvikling i regi av Utdanningsdirektoratet, CIESL-prosjektet ved Universitetet i Stavanger ledet av professor Sigrun K. Ertesvåg, eller som på annet vis har utmerket seg i arbeidet for et godt skolemiljø.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil basere seg på datainnsamling gjennom intervju med ledelse og lærere, samt skolens egne dokumenter omkring temaet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle tiltak, erfaringer og refleksjoner omkring temaene psykososialt læringsmiljø, relasjoner, systemrettet arbeid, og de stille og sårbare elevene. Intervjuene vil tas opp på bånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De innsamlede opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Navnelisten oppbevares adskilt fra øvrige data, og kun studenten har tilgang til denne. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven/publikasjoner. Datamaterialet anonymiseres, og lydopptak slettes, senest ved prosjektslutt 31.01.2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tøri Brøvig Dybesland på telefon 97514266, mail tc.dybesland@stud.uis.no, eller veileder Janne Støen (janne.stoen@uis.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Tøri Brøvig Dybesland

Mastergradsstudent i utdanningsvitenskap

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG IV

INTERVJU – til masteroppgave.

Tema og hovedspørsmål til lærere:

Tiltak – Psykososialt miljø:

Jeg skal se på arbeid som gjøres i skolen for det psykososiale miljøet, som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever opplever trivsel og trygghet.

- Hvordan arbeider dere på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?

Klassemiljø – klasseledelse

- Fortell litt om hvordan du arbeider for å skape et godt miljø i klassen du er kontaktlærer for.

De stille og sårbare elevene

Jeg ønsker også å se på arbeidet for de elevene som kan oppfattes som stille, innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Jeg har valgt å kalle disse for de stille og sårbare elevene, som ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige for både lærere og elever. Den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven enten personlig, sosialt og/eller faglig.

- Kjenner du igjen beskrivelsen på noen av dine elever nå, eller tidligere elever?
- Kan du fortelle om din opplevelse av deg selv som lærer i forhold til de stille elevene?

Relasjoner

- Hva synes du en god relasjon mellom lærer og elever skal være preget av?
- Hvordan arbeider du med å bygge gode relasjoner til elevene?
- Hvordan arbeider skolen som helhet med relasjonsbygging ?

Emosjonelle vansker/psykisk helse

- Blir begrepene psykisk eller mental helse brukt på skolen i arbeidet med elevene, og eventuelt i hvilke sammenhenger?
- Kjennetegn på emosjonelle og psykiske vansker kan være redsel for nye situasjoner, psykosomatiske symptomer(eksempelvis hodepine, vondt i magen, anspenhet, muskelplager, uro, søvnvansker), sosial tilbaketrekking, tristhet, mangel på energi, konsentrasjonsvansker, sensitivitet, unngåelsesatferd, skolevegring, selvskading, uvanlig atferd, spiseforstyrrelser, eller andre psykiske vansker som angst og depresjon.

Opplever du at du har nok kompetanse om elever med emosjonelle eller psykiske vansker?

Samarbeidskultur

- Hvilke tanker har du om kulturen for samarbeid omkring elevers atferd på skolen?
- Opplever du at det er mottakelighet for endring i personalet med tanke på rutiner, utviklingsarbeid eller liknende?

Annet:

- Er det noe du savner som skolen kunne gjøre for det psykososiale miljøet for alle elever og for de stille elevene spesielt?

INTERVJU – til masteroppgave.

Tema og hovedspørsmål til sosiallærer:

Sosiallærers rolle

- Kan du fortelle om hva som er dine primæroppgaver som sosiallærer på denne skolen?
- Hvilke elever, eller hvilken type vansker hos elevene, er det du blir mest involvert i i arbeidet med elevene?

Tiltak – Psykososialt miljø:

Jeg skal se på arbeid som gjøres i skolen for det psykososiale miljøet, som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever opplever trivsel og trygghet.

- Hvordan arbeider dere på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?
- Har dere en fast kartlegging av elevenes opplevelse av miljøet på alle trinn?

De stille og sårbare elevene

Jeg ønsker også å se på arbeidet for de elevene som kan oppfattes som stille, innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Jeg har valgt å kalle disse for de stille og sårbare elevene, som ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige for både lærere og elever. Den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven, personlig, sosialt og/eller faglig.

- Kjenner du igjen beskrivelsen på noen elever nå, eller tidligere elever?
- Kan du fortelle om din opplevelse av deg selv som sosiallærer i forhold til de stille elevene?
- Kan du si noe om hvordan denne skolen arbeider med elever som er ekstra emosjonelt sårbare, stille, eller innagerende?

Klasseledelse og Relasjoner

- Hvordan arbeider skolen som helhet med relasjonsbygging ?

Emosjonelle vansker/psykisk helse

- Opplever du at begrepet emosjonelle vansker benyttes på skolen?
- Blir begrepene psykisk eller mental helse brukt på skolen i arbeidet med elevene?

Samarbeidskultur

- Hvilke tanker har du om kulturen for samarbeid omkring elevers atferd på skolen?

Annet:

- Er det noe du savner som skolen kunne gjøre for det psykososiale miljøet for alle elever? For de stille elevene spesielt?

INTERVJU – til masteroppgave.

Tema og hovedspørsmål til ledelsen/ rektor:

Tiltak – Psykososialt miljø:

Jeg skal se på arbeid som gjøres i skolen for det psykososiale miljøet, som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever opplever trivsel og trygghet.

- Kan du fortelle om hvordan dere arbeider på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?
- Kan du si noe om vanlige rutiner på skolen ved bekymring for enkeltelever?
- Har kommunen en overordnet plan for hvordan sikre et godt psykososialt miljø for elevene?

Klasseledelse og Relasjoner

- Hvordan arbeider skolen som helhet med klasseledelse og relasjonsbygging ?

Elever med emosjonelle/psykiske vansker

En del elever sliter med emosjonelle vansker, eller psykiske vansker. Kjennetegn på emosjonelle og psykiske vansker kan være redsel for nye situasjoner, psykosomatiske symptomer(eksempelvis hodepine, vondt i magen, anspenhet, muskelplager, uro, søvnevansker), sosial tilbaketrekking, tristhet, mangel på energi, konsentrasjonsvansker, sensitivitet, unngåelsesatferd, skolevegring, selvskading, uvanlig atferd, spiseforstyrrelser, eller andre psykiske vansker som angst og depresjon.

- Hvordan mener du det arbeides på denne skolen for denne elevgruppen?

De stille og sårbare elevene

Jeg ønsker også å se på arbeidet for de elevene som kan oppfattes som stille, innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Jeg har valgt å kalle disse for de stille og sårbare elevene, som ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige for både lærere og elever. Den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven personlig, sosialt og/eller faglig.

- Arbeides det på denne skolen med fokus på den stille elevgruppen, de emosjonelt sårbare, eller innagerende? Eventuelt på hvilken måte?

Samarbeidskultur

- Opplever du at det er åpenhet for endring i personalet med tanke på forbedring av rutiner, utviklingsarbeid eller liknende?

VEDLEGG V

INTERVJUGUIDE

Tittel:

Skolens systematiske arbeid med det psykososiale miljøet. Hvordan ivaretas de stille og sårbare elevene?

Spørsmål til lærere:

Intro:

- Kan du si litt om din bakgrunn som lærer i skolen?

Systemrettede tiltak – Psykososialt miljø:

Jeg skal se på arbeid som gjøres i skolen for det psykososiale miljøet, som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever og personalet opplever trivsel og trygghet.

- Hvordan arbeider dere på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?

Klassemiljø – klasseledelse

- Fortell litt om hvordan du arbeider for å skape et godt miljø i klassen du er kontaktlærer for.
- Har du noen rutiner for å se den enkelte elev?

De stille og sårbare elevene

Jeg ønsker også å se på arbeidet for de elevene som kan oppfattes som stille, innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Jeg har valgt å kalle disse for de stille og sårbare elevene, som ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige for både lærere og elever. Den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven, personlig, sosialt og/eller faglig.

- Kjenner du igjen beskrivelsen på noen av dine elever nå, eller tidligere elever?
- Kan du fortelle om din opplevelse av deg selv som lærer i forhold til de stille elevene?
- Kan du si noe om hvordan du arbeider med disse elevene i din klasse?
- Hva opplever du er de største utfordringene for disse elevene i skolehverdagen?

Relasjoner

- Hvordan arbeider skolen som helhet med relasjonsbygging ?

- Hva synes du en god relasjon mellom lærer og elever skal være preget av?
- Hvordan arbeider du med å bygge gode relasjoner til elevene?
- Hvordan opplever du at elevene er i relasjon til hverandre på skolen?

Emosjonelle vansker/psykisk helse

- Kan du si noe om hva du forbinder med emosjonelle vansker ?
- Blir begrepene psykisk eller mental helse brukt på skolen i arbeidet med elevene, og i hvilke sammenhenger?
- Opplever du at du har kunnskap om symptomer på innagerende vansker og hva du skal legge merke til i endring av atferd hos elevene??
- Kjennetegn på emosjonelle og psykiske vansker kan være redsel for nye situasjoner, psykosomatiske symptomer(eksempelvis hodepine, vondt i magen, anspenhet, muskelplager, uro, søvnvansker), sosial tilbaketrekking, tristhet, mangel på energi, konsentrasjonsvansker, sensitivitet, unngåelsesatferd, skolevegring, selvskading, uvanlig atferd, spiseforstyrrelser, eller andre psykiske vansker som angst og depresjon.

Føler du at du har nok kompetanse om elever med emosjonelle eller psykiske vansker?

- Snakkes det om de stille og sårbare elevene i trinnsamarbeid eller på fellesmøter/fra ledelsen?
- Opplever du at det er utarbeidet gode rutiner på skolen for hva du som kontaktlærer skal gjøre med din bekymring for enkeltelever, eller hvem du skal henvende deg til videre?

Samarbeidskulturen på skolen

- Hvilke tanker har du om kulturen for samarbeid omkring elevers atferd på skolen?
- Opplever du at det er mottakelighet for endring i personalet med tanke på rutiner, utviklingsarbeid eller liknende?
- Hvordan og i hvilken grad får du støtte hos ledelsen i arbeidet med enkeltelever/klassemiljø?

Annet:

- Er det noe du savner som skolen kunne gjøre for det psykososiale miljøet for alle elever og for de stille elevene spesielt?
- Før vi avslutter, er det noe mer du ønsker å si i forbindelse med temaene vi har snakket om?

Spørsmål til sosiallærere:

Intro

- Kan du si litt om din bakgrunn i skolen?

Sosiallærers rolle

- Kan du fortelle om hva som er dine primæroppgaver som sosiallærer på denne skolen?
- Hvilke elever, eller hvilken type vansker hos elevene, er det du blir mest involvert i i arbeidet med elevene?

Systemrettede tiltak – Psykososialt miljø:

Jeg skal se på arbeid som gjøres i skolen for det psykososiale miljøet, som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever og personalet opplever trivsel og trygghet.

- Hvordan arbeider dere på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?
- Har dere en fast kartlegging av elevenes opplevelse av miljøet på alle trinn?
- Kan du si noe om vanlige rutiner på skolen, fra lærers bekymring og videre prosedyre? Hvilke rutiner har dere for bekymring for enkeltelever?

De stille og sårbare elevene

Jeg ønsker også å se på arbeidet for de elevene som kan oppfattes som stille, innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Jeg har valgt å kalle disse for de stille og sårbare elevene, som ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige for både lærere og elever. Den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven, personlig, sosialt og/eller faglig.

- Kjenner du igjen beskrivelsen på noen elever nå, eller tidligere elever?
- Kan du fortelle om din opplevelse av deg selv som sosiallærer i forhold til de stille elevene?
- Kan du si noe om hvordan du som sosiallærer arbeider med disse elevene?
- Hva opplever du er de største utfordringene for de stille elevene i skolehverdagen? (Lund, 2004).
- Har skolen noe fokus på de stille, innagerende elevene?
- Kan du si noe om hvordan denne skolen arbeider med elever som er ekstra emosjonelt sårbare, stille, eller innagerende?

Relasjoner

- Hvordan arbeider skolen som helhet med relasjonsbygging ?

Emosjonelle vansker/psykisk helse

- Opplever du at begrepet emosjonelle vansker benyttes på skolen?
- Blir begrepene psykisk eller mental helse brukt på skolen i arbeidet med elevene?
- Føler du at skolens ansatte har nok kompetanse om elever med emosjonelle eller psykiske vansker?

Samarbeidskulturen på skolen

- Opplever du at det er en kultur på skolen for samarbeid omkring elevers atferd på skolen?

Annet:

- Er det noe du savner som skolen kunne gjøre for det psykososiale miljøet for alle elever? For de stille elevene spesielt?
- Før vi avslutter, er det noe mer du ønsker å si i forbindelse med temaene vi har snakket om?

Spørsmål til ledelsen/rektor:

Intro:

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn ved denne skolen?

Systemrettede tiltak – Psykososialt miljø:

Jeg skal se på arbeid som gjøres i skolen for det psykososiale miljøet, som omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet, og hvordan elever og personalet opplever trivsel og trygghet.

- Kan du fortelle om hvordan dere arbeider på denne skolen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø?
- Hvordan arbeider skolen med holdningsskapende arbeid blant ansatte og elever for et godt psykososialt miljø på skolen?
- Har dere en fast kartlegging av elevenes opplevelse av miljøet på alle trinn?
- Har skolen en systematisk tilnærming til møte med alle elever?
- Kan du si noe om vanlige rutiner på skolen, fra lærers bekymring og videre prosedyre? Hvilke rutiner har dere for bekymring for enkeltelever?
- Har kommunen en overordnet plan for hvordan sikre et godt psykososialt miljø for elevene?

Elever med emosjonelle/psykiske vansker

- En del elever sliter med emosjonelle vansker, eller psykiske vansker. Kjennetegn på emosjonelle og psykiske vansker kan være redsel for nye situasjoner, psykosomatiske symptomer(eksempelvis hodepine, vondt i magen, anspenhet, muskelplager, uro, søvnvansker), sosial tilbaketrekking, tristhet, mangel på energi, konsentrasjonsvansker, sensitivitet, unngåelsesatferd, skolevegning, selvskading, uvanlig atferd, spiseforstyrrelser, eller andre psykiske vansker som angst og depresjon.

Hvordan mener du det arbeides på denne skolen for denne elevgruppen?

- Har det vært arbeidet i den senere tid på denne skolen med temaet mental eller psykisk helse?
- Kan du si noe om hvilken betydning du tror ledelsens fokus på slike tema har for lærernes arbeid med dette, og elevenes hverdag?

De stille og sårbare elevene

Jeg ønsker også å se på arbeidet for de elevene som kan oppfattes som stille, innagerende, emosjonelle, sårbare, eller sjenerte. Jeg har valgt å kalle disse for de stille og sårbare elevene, som ofte krever lite oppmerksomhet og kan bli usynlige for

både lærere og elever. Den tilbaketrukne atferden kan bli et problem for eleven, personlig, sosialt og/eller faglig.

- Har dere noe arbeid på denne skolen med fokus på den stille elevgruppen, de emosjonelt sårbare, eller innagerende?
- Oppfatter du som leder et ansvar for disse elevene?

Relasjoner

- Hvordan arbeider skolen som helhet med relasjonsbygging ?
 - har dere noen felles rutiner eller fokus på relasjonsbygging til elevene?

Samarbeidskulturen på skolen

- Hvordan opplever du at kulturen for samarbeid omkring elevers atferd er blant de ansatte og ledelse denne skolen?
- Opplever du at det er åpenhet for endring i personalet med tanke på forbedring av rutiner, utviklingsarbeid eller liknende?
- Tror du at det kunne vært aktuelt med en egen planleggingsdag med mål om økt kompetanse om temaet psykisk helse, innagerende atferd, og de usynlige, stille elevene?

Annet:

- Er det noe du savner som skolen kunne gjøre for det psykososiale miljøet for ansatte og elever? For de stille elevene spesielt?
- Før vi avslutter, er det noe mer du ønsker å si i forbindelse med temaene vi har snakket om?