

Har elevers rett til et trygt og godt skolemiljø blitt styrket?

«En kvalitativ studie blant rektorene ved ungdomsskoler i Rogaland om implementering av opplæringsloven kapittel 9A»



Universitetet
i Stavanger

Student: Ida Veland

Veileder: Jone Ravndal Bjørnstad

Masterstudium i sosialt arbeid og sosialpedagogikk

**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG
MASTERGRADSOPPGAVE**

SEMESTER: vår-2019

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: Ida Veland

VEILEDER: Jone Ravndal Bjørnstad

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel:

Har elevers rett til et trygt og godt skolemiljø blitt styrket?

«En kvalitativ studie blant rektorene ved ungdomsskoler i Rogaland om implementering av opplæringsloven kapittel 9 A»

EMNEORD/STIKKORD:

Opplæringsloven kapittel 9A, implementering, ledelse, elevers psykososiale skolemiljø, krenkelser/mobbing

ANTALL SIDER: 95

STAVANGER 16.06/19 Ida Veland

DATO/ÅR **Kandidatens navn**

«Vi skal ikke av usikkerhet snu oss bort.
Vi skal vite hva som er riktig å gjøre –
og faktisk gjøre det!»
(Fylkesmannen i Rogaland, 2018, s.1.)

Forord

Hva skal jeg si? Jeg hadde **aldri** trodd at å gjennomføre et masterstudium skulle bli så krevende, lærerikt, spennende og at det ville skape så mange ambivalente følelser hos meg.

Jeg har flere ganger de siste månedene tenkt at dette greier jeg **aldri** og stilt kritiske spørsmål til meg selv om valg av tidspunkt for oppstart av dette studiet. Det er lett å være etterpåklø, men jeg greide det faktisk! – og det er det flere som skal ha takk for.

Å gjennomføre dette studiet hadde ikke vært mulig uten mine til tider frustrerte, men tålmodige gutter: Ola, Emil og Kasper og min optimistiske Magnus. Å gjennomføre et masterstudium er på mange en egotripp og en utfordring å kombinere med et herlig, men travelt familieliv. Takk for støtte, forståelse og utholdenhet!

Takk til mamma, som har vært til fantastisk hjelp, på alle måter! Takk for at du har reflektert og diskutert med meg, rettet og gitt tilbakemelding på oppgaven. Takk for at du har holdt meg med selskap og gitt meg mye støtte og omsorg i innspurten. Uten deg hadde de siste månedene vært uoverkommelige.

Jeg vil også takke mine to søstre. Deres heiarop, innspill og tro på meg har hatt stor betydning.

I tillegg vil jeg takke de åtte informantene som har bidratt i denne studien. Takk for at dere tok dere tid og delte deres opplevelser, erfaringer og tanker. Uten deres bidrag hadde studien ikke latt seg gjennomføre.

Takk til Stavanger kommune for at de har tilrettelagt slik at jeg kunne kombinere jobb og studie.

Sist, men ikke minst: Takk til veileder Jone Ravndal Bjørnstad, som med sine tilbakemeldinger har gjort meg mer reflektert og strukturert. Takk for din humor, optimisme og tro på denne studien.

Jeg ønsker å dedikere denne masteroppgaven til min kjære pappa, Jarmund Veland, som døde av ALS 06.06.2017. Ditt engasjement for utdanning og forskning var en av grunnen til at jeg startet denne prosessen. Savnet etter deg har vært stort, og jeg har ofte ønsket at jeg kunne ha diskutert oppgavens innhold med deg, fått dine synspunkter, innspill og refleksjoner.

Stavanger 16.06.2019

Ida Veland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	7
1. Introduksjon	8
1.1. Kontekst og bakgrunn for valg av tema	8
1.1.1. Opplæringsloven kapittel 9A.....	9
1.1.2. Lærerprofesjonens etiske plattform	11
1.1.3. Studiens relevans	12
1.2. Tidligere forskning.....	13
1.3. Studiens formål	14
1.4. Problemformulering og forskningsspørsmål.....	15
1.5. Oppgavens avgrensninger.....	15
1.6. Oppgavens oppbygging	15
2. Teori og forskning	16
2.1. Implementeringsteori	16
2.1.1. Kjernekomponenter i intervensjonen.....	19
2.1.2. Implementeringsdrivere.....	20
2.1.3. Hindringsmekanismer i en implementeringsprosess.....	22
2.2. Supplerende teori: krenkelser og mobbing, makt og relasjoner	24
2.2.1. Krenkelser og mobbing fra ansatte.....	24
2.2.2. Asymmetrisk maktrelasjon mellom lærer og elev	28
2.2.3. Lærernes relasjonskompetanse	30
3. Metode.....	31
3.1. Vitenskapsteoretiske tilnærming	31
3.2. Metodiske valg	33
3.2.1. Kvalitativ studie	33
3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet	34
3.2.3. Utforming av intervjuguide	35
3.3. Datainnsamling	36
3.3.1. Utvalg og rekruttering	36
3.3.2. Gjennomføring av intervju	37
3.4. Analysemetode	38
3.4.1. Temasentrert analyse	39
3.5. Kvalitetssikring	41
3.5.1. Reliabilitet	41
3.5.2. Validitet	42
3.5.3. Etske hensyn og vurderinger.....	42

3.6.	Refleksivitet.....	45
4.	Presentasjon av funn.....	46
4.1.	Ulik forståelse av opplæringsloven §9A-4.....	46
4.1.1.	Når og hvordan utarbeides en aktivitetsplan?.....	47
4.1.2.	Rutiner for aktivitetsplan og skolens plikter etter §9A-4.....	49
4.1.3.	Antall aktivitetsplaner	49
4.2.	Hvordan implementere ny lovendring?	50
4.2.1.	Fokus over tid.....	51
4.2.2.	Refleksjoner, øving og revidering.....	51
4.2.3.	Eierskap	52
4.2.4.	Rutiner og systematisk jobbing	53
4.3.	Ulik tilnærming og fokus på forebygging	54
4.3.1.	Kompetanseheving.....	54
4.3.2.	Fokus på relasjonsbygging	55
4.3.3.	Elevfokus	56
4.4.	Ulike konsekvenser etter innføring av opplæringsloven kapittel 9A.....	57
4.4.1.	Økt tidsbruk.....	58
4.4.2.	Manglende ressurser	59
4.4.3.	Lagring av sensitive opplysninger	59
4.5.	Møte med Fylkesmannen	60
4.5.1.	Ulik tolkning av opplæringsloven.....	60
4.5.2.	Frykt for sanksjoner.....	61
4.5.3.	Dokumentasjonskrav.....	62
4.6.	Elevenes <i>faktiske</i> mulighet til å varsle når ansatte krenker.....	63
4.6.1.	Asymmetrisk maktforhold.....	63
4.6.2.	Medvirkning	63
4.6.3.	Oppfølging i etterkant av varslings	65
4.6.4.	Anonyme varslinger	65
4.7.	Hvordan forstå og håndtere §9A-5 saker.....	67
4.7.1.	Hvordan håndtere en varslings?.....	67
4.7.2.	Mellom barken og veden	68
4.7.3.	Det juridiske og det praktiske	69
4.7.4.	Konsekvensene av 9 A-5.....	69
5.	Drøfting	70
5.1.	Hvordan forstå og implementere opplæringsloven kapittel 9 A?	71
5.2.	Konsekvenser av endringene i opplæringsloven -Fylkesmannen rolle.....	79

5.3. Elevenes <i>faktiske</i> mulighet til å varsle når ansatte krenker.....	84
6. Konklusjon og avsluttende kommentarer.....	89
6.1. Studiens styrker og begrensninger	90
6.2. Anbefalinger til praksisfeltet og skoleeiere	91
Litteraturliste:	93
Vedlegg 1. NSD godkjenning.....	97
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	100
Vedlegg 3. Intervjuguide	103

Sammendrag

Studien omhandler implementering av endringene i opplæringsloven kapittel 9A, som ble iverksatt 01.08.17. Endringene har som formål å bidra til å sikre elevenes individuelle rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø og tydeliggjøre skolens plikt til å sikre denne retten.

I hvilken grad de nye lovbestemmelsene fører til endringer i praksis og styrking av elevers rettigheter, er i stor grad avhengig av hvordan endringene blir implementert i skolene.

Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan dette skjer, hvilke konsekvenser lovendringene har fått og hvordan skolene håndterer saker der det er varslet om lærere som krenker elever (§9 A-5). Studiens problemformulering lyder som følger: *I hvilken grad har ungdomsskolene i Rogaland implementert endringene i opplæringsloven kapittel 9 A?*

Da målet med studien var å se nærmere på flere aspekter ved lovendringene og implementeringen ble følgende forskningsspørsmål formulert:

- Hvordan har rektorene arbeidet for å implementere lovendringene i opplæringsloven?
- Hvilke konsekvenser har implementeringen fått for de ulike ungdomsskolene?
- Hvilke erfaringer har rektorene ved ungdomsskolene med § 9A-5 saker?

Opgavens empiriske materiale er basert på kvalitative intervjuer med åtte rektorer ved ungdomsskoler i Rogaland. Rektorene er ansatt i kommuner av ulik størrelse, og kan således sies å være representative for kommunene i landet.

Fixsen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005) har utarbeidet en implementeringsmodell. Rammeverket er hentet, oversatt og videreutviklet av P. Roland og Ertevåg (2018) og danner det teoretiske utgangspunktet for studien.

Funnene i studien viser at det er store forskjeller i måten endringene i lovverket er implementert i skolene. Forskjellene omfatter blant annet forståelsen av de nye lovbestemmelsene, rektorenes styring av implementeringen og praktiske konsekvenser for arbeidshverdagen ved skolene. Det er også betydelig ulikhet i måten skolene håndterer varsler om at elever er utsatt for krenkelser fra lærere.

Alle rektorene var opptatt av elevenes psykososiale skolemiljø og mente at lovendringene hadde bidratt til forsterket fokus på dette. På denne bakgrunn kan studiens funn indikere at innføringen av opplæringsloven kapittel 9 A har økt elevenes mulighet til et trygt og godt skolemiljø.

1. Introduksjon

Jeg vil innledningsvis gi en beskrivelse av konteksten oppgaven plasseres i, og bakgrunn for valg av tema. Jeg har tatt utgangspunkt i NOU 2015:2 *Å høre til*, opplæringsloven kapittel 9 A og lærerprofesjonens etiske plattform. Videre vil jeg beskrive studiens relevans, formål med studien og målsetting med oppgaven. Jeg vil definere problemformuleringen og forskningsspørsmålene knyttet til oppgaven og de avgrensningene jeg har måtte foreta. Avslutningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av oppgavens oppbygning.

1.1. Kontekst og bakgrunn for valg av tema

Elevundersøkelsen 2017/2018 viser at 2% av elevene som deltok i undersøkelsen opplevde mobbing fra ansatt ved skolen 2-3 ganger i måneden (Wendelborg, 2018). Dette innebærer at 8 704 av de 435 213 elevene som deltok i undersøkelsen opplevde å bli mobbet av ansatte på skolen. For skoleåret 2018/2019 ble antall elever som opplevde mobbing fra ansatt redusert til 1,6%. 25,6 % av disse elevene var også utsatt for mobbing av medelever. Resultatene fra begge disse elevundersøkelsen viser at andelen som er mobbet av voksne på skolen øker fram til og med 10.trinn. Deretter er det en reduksjon (Wendelborg, 2019).

Djupedal-utvalget ble i august 2013 oppnevnt ved kongelig resolusjon. Målet var å «vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø og motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen» (NOU 2015:2, s. 3). I mars 2015 avgav utvalget sin utredning i form av NOU 2015:2 *Å høre til*. Utredningen kom blant annet med forslag til lovendringer som i større grad skal tydeliggjøre elevs individuelle rett på et trygt og godt psykososialt skolemiljø, samt skolens plikter for å sikre denne retten.

Fra 2016 har regjeringen økt bevilgningene til innsats mot mobbing betydelig. Flere tiltak har vært iverksatt som et resultat av Djupedalutvalgets utredning. De viktigste tiltakene har vært en styrking av den lokale helsetjenesten og forpliktende partnerskap mot mobbing. Videre er det vedtatt nye kriterier for skolenes antimobbeprogram og opprettet et nettverktøy som skoler og kommuner kan bruke for å sjekke om de følger reglene om skolemiljø godt nok. Det er også gjort endringer i lovverket som innebærer at det i fastlåste situasjoner er mobberer, ikke den som blir mobbet, som må bytte skole (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Regjeringen har hatt fokus på kompetanseheving i kommunene, slik at skoler og barnehager skal bli bedre til å forebygge, avdekke og håndtere mobbing og gi hjelp og støtte til mobbeofrene og deres familier. Det er også opprettet mobbeombud i alle fylker.

1.1.1. Opplæringsloven kapittel 9A

Fra 01.08.17 trådte kapittel 9 A i opplæringsloven i kraft. Kapittelet innebærer ulike bestemmelser som omhandler elevenes skolemiljø og omfatter alle elever i grunnskolen og den videregående opplæringen, samt elever som deltar på SFO og leksehjelpordninger (Opplæringslova, 1998, §9A 1-15). Ettersom grunnskolen er obligatorisk i Norge, er det viktig at alle elever har et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring for elevene.

Bestemmelsene i opplæringsloven gir elevene en individuelle rett til et trygt og godt psykososialt miljø og tydeliggjør at det er elevens egen opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolens psykososiale miljø handler om hvordan ansatte og elever oppfører seg overfor hverandre på skolen. Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om hvordan elevene opplever lærings situasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.2).

I opplæringsloven §9 A-3 fremgår det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser. Dette understreker viktigheten av at skolene har tydelige holdninger på området (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Opplæringsloven understreker også at skolene har plikt til å informere elever og foreldre om deres rettigheter, og om deres mulighet til å melde saken til Fylkesmannen. Det skal også informeres om skolens aktivitetsplikt jf. opplæringsloven §§ 9 A-4 og 9 A-5. Formålet med aktivitetsplikten er å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det er viktig å understreke at elevens egen opplevelse av skolemiljøet er avgjørende for plikten til å sette inn tiltak. Skolen skal aldri avvise eller bagatellisere en elevs opplevelse av utrygghet eller mistrivsel på skolen. Så lenge en elev selv mener at han eller hun ikke har et trygt og godt skolemiljø, har skolen plikt til å handle gjennom å sette inn tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Denne aktivitetsplikten er delt inn i fem handlingsplikter; alle som jobber på skolen har plikt til å *følge med, gripe inn og varsle rektor* dersom de får mistanke eller kjennskap til at en elev ikke

har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Videre har skolen plikt til å *undersøke og sette inn egnede tiltak* som skal sørge for at elevens situasjon og opplevelse endres.

Aktivitetsplikten innebærer også at skolene skal sørge for elevenes medvirkning. Elevene skal bli hørt, og det er barnets beste som skal være det grunnleggende hensynet i alle vurderinger og handlinger skolen gjør for å oppfylle aktivitetsplikten (Utdanningsdirektoratet, 2017). «Disse rettighetene er også forankret i Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 og 12.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). I opplæringsloven § 9A-4 stilles det krav til skolen om dokumentasjon. Skolen skal både utforme en skriftlig plan når det settes inn tiltak i en sak og dokumentere hva som blir gjort (Utdanningsdirektoratet, 2017). Aktivitetsplanen består av følgende punkter: hvilket problem skal tiltakene løse, hvilke tiltak har skolen planlagt, når skal tiltakene gjennomføres, hvem er ansvarlig for gjennomføring av tiltak og når skal tiltakene evalueres (Opplæringslova, 1998, §9A 1-15).

Dersom det er en ansatt ved skolen som krenker en elev, viser opplæringsloven §9A-5 til en skjerpet aktivitetsplikt. Rektor skal straks varsles dersom hun/han får mistanke eller kjennskap til at en ansatt utsetter en elev for krenkelser som mobbing, diskriminering, trakassering eller vold. Rektor skal videre varsle skoleeier. «Det er uakseptabelt at noen som arbeider på skolen krenker elever. Slike krenkelser innebærer et grovt brudd på tilliten som elevene, foreldrene og samfunnet skal kunne ha til de voksne på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Undersøkelse og tiltak etter opplæringsloven §9 A-4, tredje og fjerde ledd skal iverksettes straks.

Som nevnt innledningsvis har skolen en plikt til å informere elever og foreldre om deres rettigheter etter opplæringsloven kapittel 9 A, samt om deres mulighet til å melde saken til Fylkesmannen.

Fylkesmannen er statens representant i fylkene. Dersom en elev ikke har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, bør eleven eller foreldrene varsle rektor. Eleven eller foreldrene kan melde fra til Fylkesmannen hvis de ikke er fornøyd med skolens oppfølging etter at rektor er varslet eller dersom de ønsker en vurdering av om skolen har handlet riktig (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Fylkesmannen i Rogaland mottok i 2018, 139 §9 A saker, hvorav 9 av disse var §9 A-5 saker. Fylkesmannen i Rogaland har, per 29.05.19, mottatt 62 saker etter opplæringsloven §9 A, hvor 7 omhandlet krenkelse fra ansatte jf. opplæringsloven §9 A-5 (M.H. Sørensen, personlig kommunikasjon, 29. mai 2019).

1.1.2. Lærerprofesjonens etiske plattform

I 2012 vedtok Utdanningsforbundet lærerprofesjonens etiske plattform etter at forslaget om å utvikle og nedsette etiske retningslinjer ble vedtatt på Utdanningsforbundets landsmøte i 2009 (Utdanningsforbundet, u.å.). Retningslinjene omhandler lærerprofesjonens grunnleggende verdier og etiske ansvar.

De grunnleggende verdiene i den etiske plattformen er menneskeverd og menneskerettigheter, respekt og likeverd, profesjonell integritet og personvern.

Menneskeverd og menneskerettigheter tar utgangspunkt i FNs barnekonvensjon om barns rettigheter samt de universelle menneskerettighetene. «Menneskeverdets ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende» (Utdanningsforbundet, 2012, s.1). Verdiene respekt og likeverd innebærer at det ikke skal forekomme noen form for undertrykkelse, fordomsfulle vurderinger eller indoktrinering. Alle barn har rett til medvirkning og frihet til å treffe egne valg innenfor felleskapets rammer. Profesjonell integritet omhandler lærernes etiske bevissthet og faglighet og beskrives som avgjørende vilkår for lek, læring og dannelse. Den siste verdien, personvern, legger vekt på overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt.

Lærerprofesjonens etiske ansvar er delt inn i tre grupper: «*i møte med barnehagebarn, elever og foresatte*», «*for arbeidsplassen*» og «*for barnehage og skole som samfunnsinstitusjon*».

Møtet med barnehagebarn, elever og foresatte innebærer blant annet bevissthet knyttet til makten man har i kraft av sin rolle og posisjon. Videre vektlegges at man skal fremme likestilling og likeverd, samt gripe inn og verne barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem. Man skal også ha fokus på å være faglig og pedagogisk oppdatert, og være faglig funderte og etisk reflektere i sine vurderinger.

Det etiske ansvaret for arbeidsplassen handler blant annet om lojalitet, etiske refleksjoner og dialog, samarbeid for å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft. I tillegg fremheves medansvar og støtte når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet samt «tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen» (Utdanningsforbundet, 2012, s. 2).

Som samfunnsinstitusjon viser det etiske ansvaret til å «ta ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander» (Utdanningsforbundet, 2012, s. 2). Man skal også tilstrebe godt samarbeid og ikke gå på akkord med verdiene i den etiske plattformen, kunnskapsgrunnlaget eller samfunnsmandatet.

I tillegg til lærerprofesjonens etiske plattform har skolen også læreplanen som angir prinsipper og retningslinjer for grunnskolens oppbygning, organisering og innhold.

1.1.3. Studiens relevans

At barns rett til et trygt og godt psykososialt miljø har blitt skjerpet i opplæringsloven §9A er positivt når man tar utgangspunkt i hensynet til barnets beste. Endringene som kom med det nye kapittelet, har likevel ført til utfordringer for flere skoler. Det har derfor vært mye mediedekning rundt denne lovendringen og hvilke konsekvenser den har fått. I Rogaland har fokuset blant annet vært på manglende ressurser til skolene for å kunne imøtekomme kravene i opplæringsloven §9 A-4. Flere rektorer har på bakgrunn av dette nektet å skrive under på neste skoleårs budsjett og pekt på hvilke konsekvenser manglende ressurser får for elevene. 29.04.19 publiserte Stavanger Aftenblad et debattinnlegg av leder i Utdanningsforbundet i Stavanger, Inger G. Haraldsen, som skriver at politikerne må lytte til rektorene og driftsstyret. Haraldsen viser til at Stavanger-rektorene opplever det som mer utfordrende å drifte skolene nå enn tidligere. Det er krevende å oppfylle kravene i opplæringsloven. De siste 10 årene har det blitt færre lærere og flere elever i skolen, dette til tross for at tildelingen av økonomiske ressurser har økt (Haraldsen, 2019). «Rektorar i ungdomsskulen roper varsku om store underskot» var tittelen i en artikkel i Stavanger Aftenblad 14.03.19. Artikkelen viser til et brev sendt til kommunen på vegne av samtlige rektorer ved ungdomstrinnet i Stavanger der de uttrykker bekymring for den økonomiske situasjonen og hvordan den påvirker elevenes skoletilbud (Flote & Selstø, 2019). Stavanger Aftenblad publiserte 09.04.19 en artikkel om Fylkesmannen i Rogaland som i sin tilsynsrapport konkluderte med at Stavanger kommune ikke skaffer seg tilstrekkelig informasjon for å kontrollere at Stavanger-skolene fører en praksis som ivaretar elevenes skolemiljø (Pettersen & Selstø, 2019). Det har også vært publisert artikler vedrørende antall mobbesaker som sendes til Fylkesmannen etter endringene i opplæringsloven. 08.05.18 ble det publisert en artikkel i Stavanger Aftenblad om en firedobling i antall henvendelser om mobbing til Fylkesmannen i Rogaland (Sundfør, 2018).

Utdanningsforbundet har også uttrykt bekymring for de nye endringene i loven og viser til lærernes arbeidsmiljø og rettssikkerhet. 22.08.18 publiserte Opplæringslovutvalget en artikkel av leder for Utdanningsforbundet, Steffen Handal. I artikkelen skriver Handal at selv om Utdanningsforbundet har støttet endringene i opplæringsloven, ser de også noen utfordringer ved den. Handal peker her på utfordringer knyttet til begrepet krenkelses og viser til et behov for en grundigere diskusjon av grensene mellom hva som er en krenkelse og hva som er kritikk, uenighet eller grensesetting som elevene må tåle. Videre peker Handal på utfordringer knyttet til varslingsaker der elever opplever seg krenket av ansatte og mener at man i disse sakene

ikke automatisk kan legge til grunn at krenkelsen har funnet sted. Handal uttrykker et ønske om at «(...) innledende prosesser når det varsles bør omtales bedre, og kanskje mer avklarende, for eksempel i rundskrivs form, enn det som er tilfellet i dag» (Handal, 2018, avsnitt 7.). Han viser også til utfordringer med at det subjektive krenkelsesbegrepet kobles til rektors varslingsplikt til skoleeier og stiller spørsmål ved om det er hensiktsmessig at rektor i alle saker skal varsle der det foreligger en «mistanke» om at en ansatt krenker en elev. Han trekker fram eksempler der rektorer etter anklager om at lærere har krenket elever, varsler skoleeier umiddelbart, uten å undersøke saken, jf. opplæringsloven § 9 A-4 tredje ledd. Denne praksisen utfordrer, etter Handals mening, de ansattes rettssikkerhet og skaper uro blant skolens ansatte. Det siste spørsmålet som tas opp i artikkelen er lærernes rettslige status i saker etter opplæringsloven §9 A-5 og behovet for at Opplæringslovutvalget drøfter denne utfordringen.

Fokus på lovendringene både i media og i organisasjonene begrunner oppgavens relevans. Det er tydelig behov for å se nærmere på konsekvensene av lovendringene og hvordan de kommer til uttrykk i skolehverdagen.

1.2. Tidligere forskning

Ettersom det ikke er dokumentert forskning knyttet til opplæringsloven kapittel 9A, har jeg hentet informasjon fra de årlige nasjonale elevundersøkelsene. Jeg tar utgangspunkt i resultatene for Rogaland. I tillegg vil jeg trekke fram rapporten fra Fylkesmannen i Rogaland sitt tilsyn på området.

Elevundersøkelsen bruker skala fra 1-5 som presentasjon av resultatene. Jo høyere verdi jo mer positive tall. Den beste gjennomsnittsverdier er 5. Vedrørende spørsmål om elevene har opplevd å bli mobbet av en voksen på skolen de siste mnd. lå resultatene for skoleåret 2016/2017 på 3,0. I 2017/2018 var resultatet 3,6 mens det i skoleåret 2018/2019 hadde gått ned til 2,6 (Wendelborg, 2019).

Tallene fra elevundersøkelsene gjennomført i Rogaland på tiende trinn viser at støtte fra læreren (4,0) og trivsel (4,1) har de siste 3 årene vært stabile. Elevdemokrati og medvirkning var i 2016/2017 og 2017/2018 på 3,3, mens det i 2018/2019 gikk opp til 3,4. Derimot har elevenes mestring og motivasjon gått ned de siste to årene i Rogaland. Mestring var i 2016/2017 på 4,0 mens det i skoleåret 2017/2018 og 2018/2019 gikk ned til 3,9. Motivasjon har gått ned de siste to årene fra 3,5 skoleåret 2016/2017 til 3,4 (Skoleporten, 2019).

Fylkesmannen i Rogaland har gjennomført ett tilsyn siden innføringen av opplæringsloven kapittel 9A. Tilsynet omhandlet Stavanger kommune, og rapport fra tilsynet ble publisert i

januar 2019. Etter gjennomført tilsyn konkluderte Fylkesmannen blant annet med at Stavanger kommune (skoleeier) har brutt regelverket knyttet til kapittel 9A på flere områder. Kommunen skaffer seg ikke informasjon om hvordan skolene oppfyller plikten til å straks varsle, undersøke og sette inn tiltak dersom en som jobber på skolen krenker én eller flere elever. Videre konkluderte Fylkesmannen med at kommunen ikke skaffer seg informasjon om hvordan skolene oppfyller plikten til å gjennomføre, evaluere og tilpasse tiltak og om hvordan skolene jobber for å fremme et trygt og godt skolemiljø. Kommunen hadde heller ikke informasjon om hvordan skolene jobber forebyggende, kontinuerlig og systematisk for å fremme et trygt og godt skolemiljø for elevene, og heller ikke hvordan skolene informerer og involverer elever og foreldre i arbeidet for et trygt og godt skolemiljø, inkludert elevenes syn på dette. Det ble konkludert med at kommunen ikke har et system som i helhet er forsvarlig slik som opplæringsloven § 13-10 krever (Fylkesmannen i Rogaland, 2019).

1.3. Studiens formål

Formålet med studien er å belyse hvordan endringene i opplæringsloven har blitt implementert i ungdomsskolene i Rogaland. Hvilke positive og negative konsekvenser har lovendringen ført til, og har elevenes psykososiale skolemiljø blitt bedret?

Fra 2016 har den årlige nasjonale elevundersøkelsen omhandlet mobbing og arbeidsro. Spørsmål om opplevd mobbing fra ansatte har også blitt tatt med i undersøkelsen. Analysen av dataene omfatter blant annet elever som opplever mobbing, både fra ansatte og fra medelever, støtte fra lærer og trivsel på skolen. Videre kan resultatene si noe om hvordan de ulike fylkene, kommunene og skolen scorer innenfor disse ulike temaene. Det disse elevundersøkelsene derimot ikke forklarer, er årsaken til resultatene. Fylkesmennene har som oppgave å føre tilsyn med blant annet skolene, og vil gjennom sitt tilsyn kunne si noe om dette, men det er foreløpig gjennomført få tilsyn i Rogaland vedrørende elevers rett til et trygt og godt skolemiljø.

Studien tar også for seg opplæringsloven § 9 A-5, som omhandler krenkelser fra ansatte. Hvordan håndterer skolen slike saker og hvilken mulighet har elevene til å melde fra når de opplever krenkelser fra skolens ansatte? Da endringene i opplæringsloven er en relativt ny lovendring er det min målsetting at studien skal bidra til økt kunnskap om bestemmelsene og hvordan disse kan implementeres i skolen.

1.4. Problemformulering og forskningsspørsmål

Jeg ønsker i min studie å søke kunnskap om skolens implementering av lovendringene, konsekvensene av dette samt håndtering av komplekse saker der det er varslet om lærere som krenker elever. På bakgrunn av dette er denne studiens problemformulering;

I hvilken grad har ungdomsskolene i Rogaland implementert endringene i opplæringsloven kapittel 9 A?

Jeg har valgt en åpen og eksplorerende problemformulering og har følgende forskningsspørsmål i min studie, fordi jeg ønsker å se nærmere på flere aspekter ved lovendringene og implementeringen.

- Hvordan har rektorene arbeidet for å implementere lovendringene i opplæringsloven?
- Hvilke konsekvenser har implementeringen fått for de ulike ungdomsskolene?
- Hvilke erfaringer har rektorene ved ungdomsskolene med §9 A-5 saker?

1.5. Oppgavens avgrensninger

På grunn av oppgavens omfang har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Denne studien retter seg mot ungdomsskolene i Rogalands implementering av endringene i opplæringsloven kapittel 9 A. Studien tar sikte på å undersøke rektorenes forståelse av lovverket, implementeringen og hvilke konsekvenser dette har fått for det arbeidet som skal utføres. Studien ser nærmere på det systematiske arbeidet i implementeringsfasen, det forebyggende arbeidet og hvordan rektorene håndterer saker der ansatte krenker eller mobber elever.

1.6. Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Innledningen tar for seg bakgrunn, kontekst og oppgavens relevans. Videre beskrives tidligere forskning, studiens formål, problemformulering og forskningsspørsmål. Avslutningsvis i innledningen gjør jeg rede for oppgavens avgrensning. I neste kapittel redegjøres det for det teoretiske bakteppet for oppgaven. Her vektlegges ulike teorier og forskning som kan bidra til å belyse studiens funn etter gjennomført analyse. Kapittel tre beskriver forskningsprosessen for studien og redegjør for valg av metode. Her beskrives gjennomføring av både intervjuene og analyseprosessen som fører fram til presentasjon av resultatene i kapittel fire. I kapittel fem drøftes disse resultatene opp mot teorien som ble presentert i kapittel to. Oppgaven avsluttes med konklusjon og avsluttende kommentarer i kapittel seks som også omhandler studiens styrker og begrensninger samt anbefalinger til praksisfeltet og skoleeiere.

2. Teori og forskning

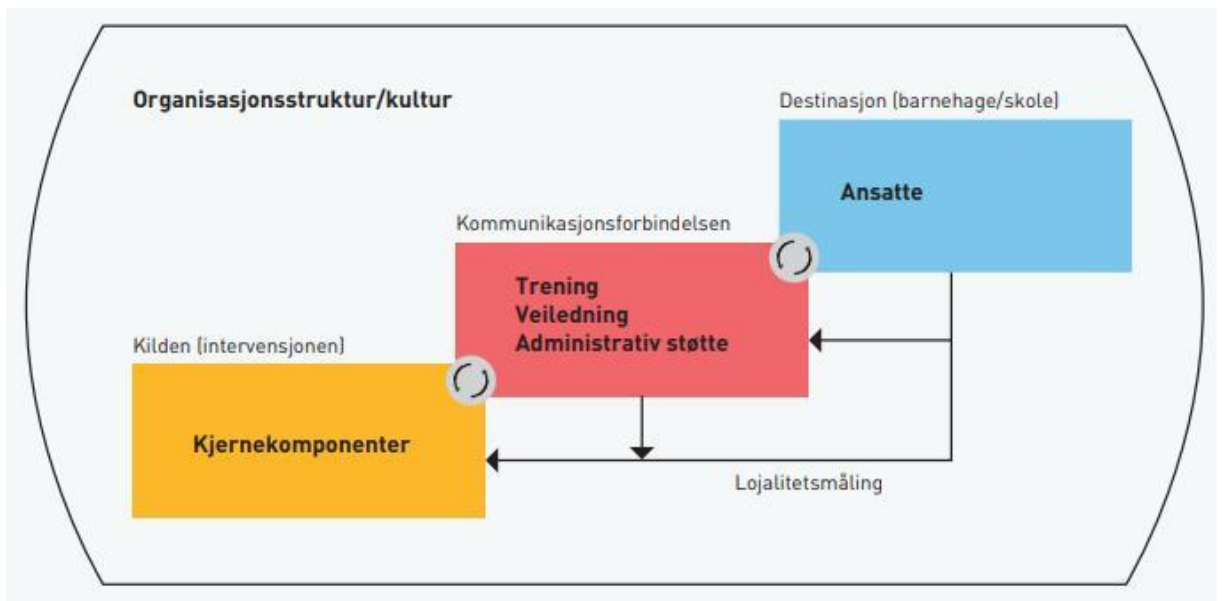
Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for relevant teori og forskning som kan bidra til å belyse studiens resultater samt sentrale begreper innenfor valgt teori. Første del av kapitlet omhandler implementeringsteori mens andre del av kapitlet er supplerende teori og forskning innenfor krenkelser og mobbing, makt og relasjoner.

2.1. Implementeringsteori

Jeg har valgt å bruke Fullan (2007) sin definisjon av begrepet implementering. Han sier at «implementering består av prosessen med å sette i gang en idé, et program eller et sett av aktiviteter og strukturer som er nye for de som forsøker eller forventer å få til en endring» (Fullan, 2007, s. 84. Egen oversettelse). Det er videre nødvendig å presisere begrepet ytterligere, da jeg i det følgende beskriver kjernekomponenter både i implementeringen og intervensjonen. Implementering i denne sammenheng omhandler *hvordan* man skal få til endringene, mens intervensjonen beskriver *hva* som skal endres. En vellykket implementering er kjennetegnet ved at det er stor likhet mellom planlagt og gjennomført intervensjon (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Målet med endringene i opplæringsloven kapittel 9 A er å forbedre kvaliteten i skolen. Dette behovet ble tydeliggjort i arbeidet med NOU 2015:2. En av utfordringene med implementering er å få til en kollektiv orientering i arbeidet. Med dette menes at samtlige av skolens ansatte må delta aktivt i læreprosessene som ligger i et implementeringsarbeid. De store endringene skjer når endringsprosessene blir kollektive, noe som også viser seg ved at kollektiv læring har større gjennomslagskraft og i større grad kan bli bærekraftige enn individuell læring (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Fixsen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005, s. 12) sin oversiktsmodell for implementering viser prosessen i implementeringen. Modellen består av fem grunntemaer og viser kompleksiteten i disse endringsprosessene. De fem grunntemaene er *intervensjon, implementeringsdrivere, de ansatte, lojalitetsmåling og organisasjonsstruktur/kultur*.



Figur 1. «A Conceptual Framework for Implementation of Defined Practices and Programs», 2005, av Fixsen mfl. Oversatt og hentet fra læringsmiljøsentret. (<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/implementering/hva-er-implementering-article116132-21387.html>)

Det gule rektangelet omhandler selve *intervensjonen* og dens beskrivende kjernekomponenter. Disse kjernekomponentene beskriver hovedinnholdet i intervensjonen. I min studie, hvor det er opplæringsloven kapittel 9A som skal implementeres, vil de ulike bestemmelsene i lovkapittelet være aktuelle kjernekomponenter. Det er disse kjernekomponentene som de ansatte i skolen skal lære seg og bruke i skolehverdagen. Profesjonell læring er med dette en sentral del av implementeringen (Fixsen mfl., 2005, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Det røde rektangelet i modellen viser til *implementeringsdriverne* som må være til stede for at de ansatte skal ta til seg og bruke kjernekomponentene i intervensjonen. I denne modellen vektlegges tre implementeringsdrivere: *trening, veiledning og administrativ støtte*, herunder *ledelse*. Disse tre implementeringsdriverne har som formål å stimulere til læring blant skolens ansatte, og skal sørge for at det er energi i læringsprosessene. Implementeringsdriverne, også omtalt som kjernekomponenter i implementeringen, må på lik linje som kjernekomponentene i intervensjonen være tydelige og klart beskrevet (Fixsen mfl., 2005, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Det blå rektangelet utgjør *skolens ansatte*. «Læringsprosessene er avhengig av holdningen de viser til endringsforløpet, og hvor endringsvillige de er i utgangspunktet» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 59). Hvilken kompetanse de ansatte har og hvor mye de legger inn av innsats

i læringsprosessen påvirker implementeringen, da det er de ansatte som skal gjennomføre endringene (P. Roland og Ertesvåg, 2018).

Det fjerde grunntemaet i denne modellen er *lojalitetsmåling*. «Grad av lojalitet er en avgjørende faktor for alle endringer som gjøres i en organisasjon. Mangel på lojalitet vil ofte bety lav implementeringskvalitet, noe som vil tilsa at intervensjonen i liten grad har virkning» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 60). I tillegg kan sprikende lojalitet påvirke gjennomføringen fordi de som gjør en innsats kan bli demotivert av de som ikke bidrar. Det må derfor jobbes med å skape positive holdninger.

Organisasjonens struktur og kultur er det siste grunntemaet i modellen. I dette ligger også den dynamiske påvirkningen fra systemer utenfor skolen. *Struktur* handler blant annet om å skape forutsigbarhet gjennom å etablere gode planer, klare informasjonskanaler mellom deltakerne i endringsarbeidet, samt gode systemer og rutiner i det daglige arbeidet. Å utforme en overordnet implementeringsplan er et godt grunnlag for å skape struktur i skolen. *Kultur* omhandler verdier og utøvde holdninger i skolen. Ansatte som reflekterer sammen, samarbeider og deler fagstoff har gode forutsetninger for positive resultater i et endringsarbeid. Systemer utenfor skolen kan blant annet være det kommunale støttesystemet når endringer skal gjennomføres. Her spiller både skoleeier (kommunen) og Fylkesmannen, som skal føre tilsyn, en viktig rolle med tanke på å skape gode veiledningssystemer og tilføre ulike typer ressurser som vil være nødvendige for å få gjennomført en vellykket implementering (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

«Med bakgrunn i dette blir resultatene trolig best når endringer med «sterke» kjernekomponenter treffer organisasjoner med god struktur og kultur, samtidig som de ytre påvirkningene har god kvalitet. Organisasjoner som arbeider med å utvikle gode strukturer og kulturer over tid, vil sannsynligvis håndtere endringene best og skape ytterligere endringer. Sterke kjernekomponenter er tydelige, godt forankret teoretisk og har inngått i forskningsprosesser». (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 61).

Jeg vil i det videre gjøre rede for to sentrale begreper innenfor implementering og den læringsprosessen som følger med implementering. Disse to begrepene er kjernekomponenter i intervensjonen og implementeringsdrivere.

For å få til en vellykket implementering og oppnå resultater må skolene håndtere både kjernekomponentene for intervensjonen og implementeringsdriverne (P. Roland & Ertesvåg, 2018)

2.1.1. Kjernekomponenter i intervensjonen

P. Roland og Ertesvåg (2018) foreslår fire prinsipper for å tilnærme seg kjernekomponentene i intervensjonen. De viser til at kjernekomponenter ofte er teoretiske begreper eller temaer som gjennom læringsprosessen skal omsettes til den daglige virksomheten i skolen. Begrepene kan være omfattende og kompliserte og det er derfor behov for at innholdet i begrepene blir bearbeidet sammen med de ansatte. Gjennom å konkretisere og operasjonalisere begrepene vil disse gi større mening for de ansatte. Videre må begrepene tydelig defineres i startfasen, samtidig som læringsprosessen vil få en bedre kvalitet dersom det også skapes refleksjoner og settes av tid til lesing av aktuelt forskningsbasert teoristoff (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Det første prinsippet i arbeidet med kjernekomponentene i intervensjonen handler om at man må bli bedre kjent med innholdet i de ulike komponentene og begrepene. Allerede i planleggingsfasen av en implementering bør de ansatte lære seg de ulike kjernekomponentene.

Det andre prinsippet går ut på at man deler hver kjernekomponent i underpunkter. Disse underpunktene må henge tett sammen med teorien bak de ulike komponentene og støtte seg til forskningsbasert litteratur.

Tydeliggjøring og konkretisering av disse underpunktene er det tredje prinsippet. Her skal man forsøke å koble underpunktene til praksis ved å beskrive hvordan handlingene gjøres i praksis. Dette prinsippet er nødvendig for å få innsikt i hva man faktisk gjør i praksisutøvelsen.

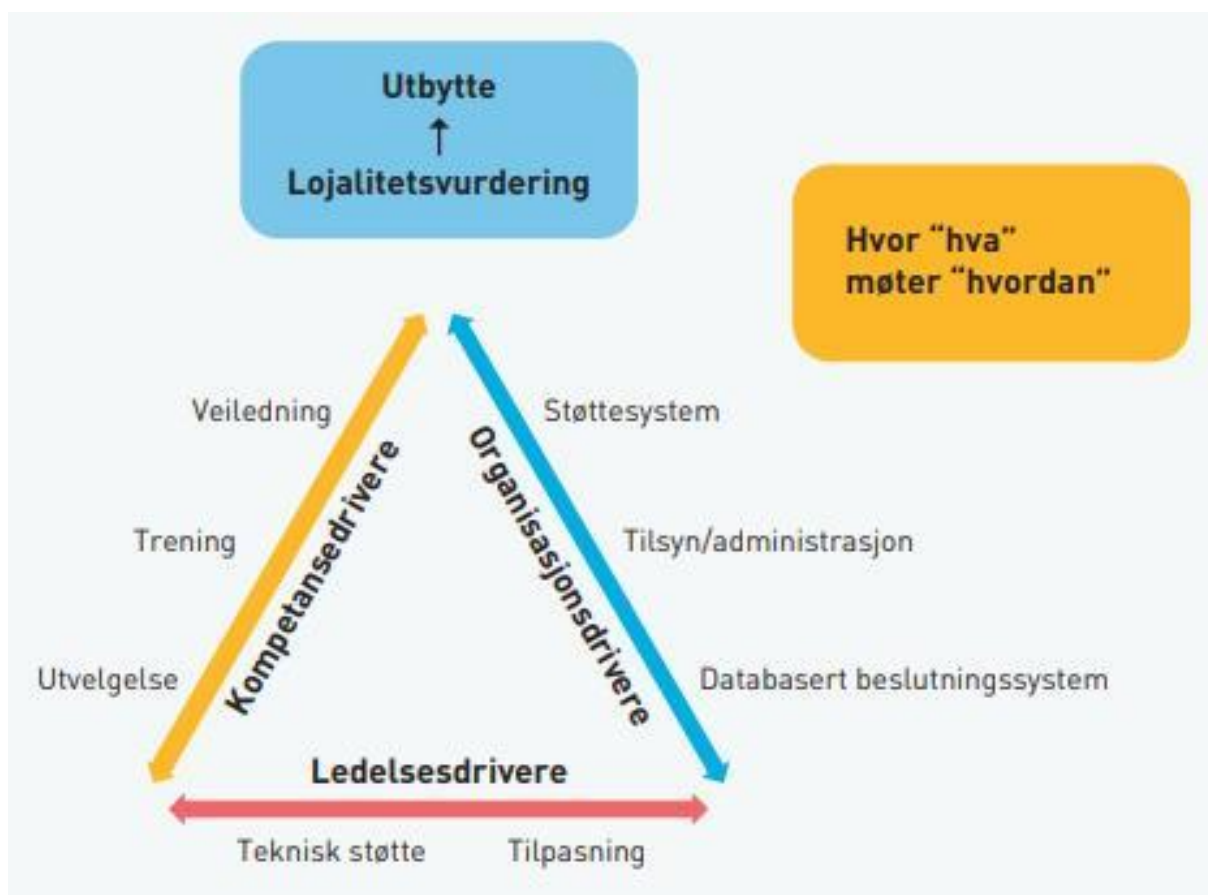
Det siste prinsippet omhandler trening og veiledning i underpunktene. Det er ledelsens oppgave å oppmuntre, organisere og føre tilsyn under disse prosessene (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Ved å ta i bruk disse fire prinsippene blir begrepene i kjernekomponentene mer forståelige og håndterbare i praksisfeltet. De ansatte må selv delta i prosessen med å dele opp og konkretisere teoriene. Dette kan gjøres gjennom kollegaveiledning eller IGP-metoden (Individ-Gruppe-Plenum). Gjennom denne prosessen blir kjernekomponentene mer praksisnære, noe som gjør det mindre utfordrende å trene og veilede de ansatte. Ledelsen i skolen må sørge for at samtlige av de ansatte deltar i disse prosessene for å skape en kollektiv orientering i arbeidet. Gjennom refleksjoner mellom de ansatte skapes gode læringsprosesser, som igjen kan føre til at de ansatte utvikler et eierforhold til kjernekomponentene i intervensjonen. «De profesjonelle læreprosessene avhenger av at den daglige praksisutøvelsen koples til teoretiske perspektiver. Dette sikrer at de daglige refleksjonene blir rikere og får en høyere kvalitet» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 65)

2.1.2. Implementeringsdrivere

Kjernekomponentene i implementeringsfasen, også omtalt som implementeringsdrivere, handler om *hvordan* endringsprosessen skal gjennomføres i skolen. «Implementeringsdriverne beskriver ulike prosesser som er nødvendige for å kunne implementere endringer i en organisasjon. De er nødvendige for å skape energien i en endring, og kan bidra til at endringen blir bærekraftig over tid» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 65).

I sin modell for implementeringsdrivere deler Blase, Van Dyke, Fixsen og Bailey (2012) implementeringsdriverne inn i tre hovedgrupper: *kompetanse*, *ledelse* og *organisasjon*. Jeg vil i det videre gjøre rede for disse tre hovedgruppene av implementeringsdrivere.



Figur 2. «Implementation drivers», 2012, av Blase mfl. Oversatt og hentet fra læringsmiljøsentret (<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13215550/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Implementering.pdf>)

Kompetansedriver

«Kompetansedriver er mekanismer som bidrar til å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å implementere intervensjon med lojalitet, slik at det gir positiv effekt for elever og deres familier» (Blase mfl. 2012, s. 22, P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 66).

Kompetansedriverne påvirker hverandre, og må ses i en systematisk sammenheng. De må være godt integrert i prosessen og rettet mot endringer både i individet og i kollektivet. Disse kompetansedriverne er avgjørende for å kunne få til resultater og oppnå den ønskede effekten i endringsarbeidet (Blase mfl., 2012, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Kompetansedriverne omfatter tre ulike faktorer: *personalutvelgelse, trening og veiledning*.

Personalutvelgelse omhandler både hvem som skal gjennomføre selve endringen, fordeling av arbeidsoppgaver, sammensetning av eventuelle prosjektgrupper, og hvordan disse blir organisert og rekruttert. Det er som regel et lederansvar å etablere slike prosjektgrupper, hvor leder selv også bør delta i gruppen, da slike prosjektgrupper blir sett på som motoren i implementeringsprosessen. Overføring av informasjon og delegering av arbeidsoppgaver fra denne gruppen til resten av personalet kan være en utfordring i en organisasjon. Svikt i disse prosessene kan medføre at de ansatte ikke får et eierforhold til innovasjonen (Blase mfl., 2012, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Trening eller øving handler om ulike metodiske aktiviteter som skal stimulere de ansatte til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i endringens kjernekomponenter. Det understrekes at denne treningen er avgjørende for at de ansatte skal oppnå de ferdighetene som er nødvendige for å få til en endring (Blase mfl., 2012, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Veiledning dreier seg om å gi støtte og tilbakemelding, observere og stimulere til refleksjon i implementeringsprosessen. Det er viktig å veilede på kjernekomponentene i intervensjonen, men også veilede på implementeringsdriverne. Veilederne må ha gode ferdigheter og kunnskap om kjernekomponentene samt organisasjonskunnskap for å kunne gjennomføre veiledning på en tilfredsstillende måte. Kvaliteten på veiledningen kan sikres ved å gjennomføre veiledning på egen veilederrolle (Blase mfl., 2012, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

De ulike implementeringsdriverne kan kompensere for hverandre. Det vil si at dersom det er en svakhet i en av driverne, kan dette kompenseres for ved å styrke en av de andre driverne. For å kunne benytte seg av denne kunnskapen, må man evaluere endringsprosessen underveis, slik at eventuelle svakheter i implementeringsdriverne kan identifiseres (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Ledelsesdrivere

«Ledelsesdrivere er ulike ledelsesstrategier som gir grunnlag for å handle hensiktsmessig når det gjelder utfordringer knyttet til beslutninger (technical) og tilpasninger og (adaptive)» (Blase

mfl., 2012, s. 22, P. Roland & Ertesvåg, 2018, s.68). Ledelsesdrivere omhandler teknisk støtte og tilpasning.

Dynamisk ledelse er viktig, da de ulike stadiene i implementeringsprosessen har ulike utfordringer. En av de mest sentrale oppgavene til ledelsen er å føre tilsyn med de ulike implementeringsdriverne og hvordan arbeidet med disse driverne gjennomføres (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

ORGANISASJONSDRIVERE

«Organisasjonsdrivere er faktorer som skaper og opprettholder strukturer i organisasjonen som støtter og fremmer evnen til å gjennomføre intervensjoner. Organisasjonsdrivere inkluderer *beslutningsstøttesystemer*, *administrativt tilsyn* og *systemintervensjon*» (Blase mfl., 2012, s. 22, Roland & Ertesvåg, 2018, s. 69).

Beslutningsstøttesystem kan både omhandle sentrale faktorer i endringsprosessen som lojalitet og brukerdata, virkningen av selve intervensjonen og støtte. Informasjonen man får, kan brukes til å undersøke om kjernekomponentene i intervensjonen har blitt implementert. Beslutningsstøttesystemene kan gi informasjon om noen av kjernekomponentene har falt ut eller fått for lite oppmerksomhet, noe som igjen vil svekke kvaliteten av implementeringen (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

«Administrativt tilsyn handler om hvordan ledelsen ved hver skole og på skoleeiernivå påvirker læringsprosessene. Det er viktig at de oppmuntrer, støtter og legger til rette for å skape endringskulturer og strukturer i organisasjonen som fremmer læring og utvikling. Eksempler på dette er blant annet å skaffe til veie tilstrekkelig grad av ressurser og stimulere til å gjennomføre gode politiske vedtak» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 69).

Systemendringer foregår på ulike nivåer både i og utenfor en skole. Disse endringene omhandler stimulering av systemer som er relatert til blant annet politikk, lover, reguleringer og ressurser, som skaper forutsetninger for nye endringer.

Fixsen mfl. (2005) understreker at uten bruk av implementeringsdrivere vil intervensjonene, selv de beste, være virkningsløse i en organisasjon.

2.1.3. Hindringsmekanismer i en implementeringsprosess

Hindringsmekanismer er faktorer som kan redusere virkningen og læringen i en implementeringsprosess. Disse hindringene må identifiseres tidlig slik at man får utarbeidet gode strategier for å motvirke hindringene. P. Roland og Ertesvåg (2018) tar for seg ulike

hindringer som er relevante i denne studien. De vektlegger *uklarhet, leveringskvalitet, mangel på veiledning og trening, svak ledelse, utilstrekkelig implementeringsplan, for mange kjernekomponenter, sprikende lojalitet, mangel på tid og utilstrekkelig støttesystem*. Jeg vil i det videre redegjøre kort for innholdet i disse hindringene.

Når intervensjonens mål og retning er *uklar* skaper det store utfordringer i implementeringsarbeidet, da de ansatte ikke vet hva som er hensikten med arbeidet. Dette kan føre til at implementeringen blir resultatløs. Videre vil en svak *leveringskvalitet* demotivere de ansatte, noe som kan medføre at innsatsen reduseres. Leveringskvalitet omhandler hvor godt kjernekomponentene i intervensjonen blir overført og lært til de ansatte. Det er viktig at leveringskvaliteten bærer preg av entusiasme, ferdigheter og forståelse.

Dersom *veiledning, trening og ledelse*, herunder implementeringsdriverne, ikke fungerer i en organisasjon vil energien i endringsprosessen forsvinne. P. Roland og Ertesvåg (2018) vektlegger verdien av implementeringsdriverne og intensiteten i dem som avgjørende for læringsprosessen og for å oppnå ønskede endringer og resultater. Videre beskriver de viktigheten av en god *implementeringsplan*, som kan sikre struktur og systematikk i arbeidet. «Dersom det er mangler eller helt fravær av planer, utgjør dette en hindringsmekanisme for endringen» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 71).

Hvis en skole har for *mange kjernekomponenter* samtidig, kan implementeringsprosessen bli for komplisert og endringsarbeidet blir uklart. Dette skjer gjerne dersom skolene deltar i for mange endringsopplegg samtidig. «En måte å motvirke dette på er å kople sammen kjernekomponentene slik at hele endringsforløpet henger sammen» (P. Roland & Ertesvåg, 2018, s. 71).

Når *ledelse* kan bli en hindring for endring handler det om at ledelsen ikke stimulerer til læringsprosessene, ikke fronter arbeidet eller fører tilsyn med endringsarbeidet. Det samme kan skje dersom det er *sprikende lojalitet* hos skolens ansatte. Lojaliteten er det som skaper motivasjon og entusiasme for endringen, og i skoler der lojaliteten er svak vil det ofte oppstå utfordringer med implementeringen. Derfor bør det jobbes systematisk med utvikling av lojalitet (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

De siste to hindringene som ble nevnt innledningsvis er *mangel på tid og utilstrekkelig støttesystem*. Mangel på tid er en av de vanligste faktorene som forhindrer et godt implementeringsarbeid. Tid er en ressurs som må frigjøres og prioriteres i endringsarbeidet, og det kan være utfordrende for skolene å sette av nok tid til arbeidet. Uten avsatt tid og ressurser vil det bli vanskelig å få til ønskede resultater. Det bør settes av tid regelmessig for

endringsarbeidet, samtidig som det også bør fastsettes hvor lenge en implementeringsperiode skal vare (P. Roland & Ertesvåg, 2018). Fullan (2016) mener at en implementeringsperiode bør vare i tre – fem år for å kunne oppnå gode nok resultater.

Et *utilstrekkelig støttesystem* rundt endringsarbeidet virker begrensende på hele implementeringsprosessen. Støttesystemet omhandler gode rutiner og godt etablerte veiledningssystemer, samt fremskaffelsen av nødvendig materiell for implementeringsarbeidet (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

2.2. Supplerende teori: krenkelser og mobbing, makt og relasjoner

Da intervjuguiden og analysen av datainnsamlingen peker på temaer som krenkelser og mobbing, asymmetrisk maktforhold og viktigheten av lærer-elev relasjonen, vil jeg her gjøre rede for sentrale teorier og forskning innenfor disse temaene.

2.2.1. Krenkelser og mobbing fra ansatte

Krenkelser er det begrepet som brukes i opplæringsloven, mens begrepet mobbing blir brukt i elevundersøkelsen. Jeg vil derfor definere begge disse begrepene.

Krenkelser er «et samlebegrep for ord og handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket» (NOU 2015:2, s. 31). Begrepet viser til både enkeltstående ytringer eller handlinger, men også til gjentatte episoder, og favner både mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering. «Krenkelser har ulik form og arter seg ulikt i ulike situasjoner. Hva som oppleves som krenkende, er forskjellig fra person til person, avhengig av blant annet alder, elevens forutsetninger, bakgrunn og den konteksten krenkelsen forekommer i» (NOU 2015:2, s. 31).

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (E. Roland, 2007, s. 25). E. Roland og Olweus (2010) legger til grunn at det er en ubalanse i styrkeforholdet som gjør at mobbeofferet ikke er i stand til å forsvare seg fysisk eller verbalt. Dette er et viktig aspekt når jeg i denne studien har fokus på krenkelser og mobbing fra ansatte mot elever. Mobbebegrepet har vært oppe til diskusjon. Lund, Helgeland og Kovač (2017) utfordrer den veletablerte mobbedefinisjonen til E. Roland og Olweus og begrunner dette med at tidligere definisjoner i hovedsak er designet for å måle forekomsten av mobbing. Lund, Helgeland og Kovač ønsker:

å fremme en forståelse av mobbing som fører til at skolen og den enkelte lærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø og for økt livskvalitet for alle barn og unge i skolen. Økt fokus på menneskelige behov og subjektivitet kan føre til at elevene i større grad kjenner seg som en betydningsfull deltaker i fellesskapet der den enkelte elevs stemme har en betydning. (Lund, Helgeland & Kovač, 2017, avsnitt 20).

De beskriver videre tre kjerneelementer i sin definisjon som er sentrale for å forstå, forebygge, stoppe, håndtere og følge opp mobbing: *voksne mobber, barnets subjektivitet og rett til medvirkning, barnets grunnleggende behov for tilhørighet*. Med dette som utgangspunkt kommer de med følgende forslag til ny definisjon av mobbing i skolen: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund, Helgeland & Kovač, 2017, avsnitt 17).

Flere forskere har gjennomført studier for å undersøke forekomsten av lærere som krenker/mobber elever, og hvilke konsekvenser dette kan få for elevene. Samtlige av forskerne påpeker at temaet har fått for lite oppmerksomhet både i samfunnet og i forskningen. Gjennomførte studier viser at mobbing fra ansatte forekommer, men i varierende grad.

Omfang

Allerede i 1996 publiserte Dan Olweus resultatene fra en omfattende undersøkelse som omhandlet omfanget av elever som utsettes for mobbing fra ansatte i skolen. I undersøkelsen deltok 2400 elever fra 102 klasser fra 6-9 klasse ved 31 skoler i Bergen. Undersøkelsen viste at ca. 2 % opplevde mobbing fra ansatte. Resultatene viste også at flere elever opplevde mobbing fra ansatt på åttende og niende trinn (Olweus, 1996). Dette samsvarer med resultatene fra den nasjonale elevundersøkelsen både for skoleåret 2017/2018 og 2018/2019. I undersøkelsen ble det brukt forholdsvis strenge kriterier for å regne noe som lærermobbing, likevel viste undersøkelsen at det var et overraskende stort antall (ca. 12%) lærere som utøvde trakassering/mobbing. 1/3 av disse lærerne var kontaktlærere, mens 2/3 var faglærere. Videre viste undersøkelsen at hoveddelen av disse lærerne mobbet kun 1 elev i klassen, mens ca. 30% mobbet 2 eller flere. Olweus legger til grunn at det må være en spesielt krevende situasjon å være alene om å bli mobbet i en klasse. Videre viser han til at resultatene i denne undersøkelsen ikke påviser noen sammenheng mellom negativ adferd hos elevene og det å bli utsatt for lærermobbing. Olweus påpeker at undersøkelsen klart viser at det forekommer lærermobbing av elever av et ukjent omfang. Han understreker at skolene må ta klager fra elever og deres foresatte på større alvor enn det ser ut som det er gjort fram til denne undersøkelsen. Olweus konkluderer med at fenomenet må undersøkes nærmere, og at

anonyme spørreskjema kan gi et godt grunnlag for å identifisere mobbing/trakassering fra ansatte. Videre håper Olweus på at dersom det blir innført en lov mot mobbing i norsk skole bør lærermobbing også omfattes av loven.

I 2005 publiserte Twemlow og Fonagy en studie basert på 214 læreres oppfattelse av lærere som mobber elever og deres praksis. Resultatene ble sett i sammenheng med skolens statistikk om antall utviste elever på bakgrunn av negativ adferd. Funnene i undersøkelsen viste at lærerne på skoler med størst bruk av utvisning som konsekvens oftere mobbet elever. I tillegg rapporterte lærerne at de i større omfang hadde kollegaer som mobbet de siste 3 årene og at de hadde observert lærermobbing oftere det siste året. Disse lærerne hadde i større grad enn de andre opplevd mobbing i egen oppvekst. Twemlow og Fonagy (2005) konkluderte i sin undersøkelse med at lærere som mobber sine elever kan være en årsak til adferdsproblemer blant skoleelever. I en studie publisert i 2006 av Twemlow, Fonagy, Sacco og Brethour Jr. viste funnene at 45% av de 116 lærerne som deltok i undersøkelsen rapporterte at de hadde mobbet en elev, mens 18% rapporterte at de ofte utsatte elever for mobbing. 33% av lærerne hadde også opplevd at en kollega mobbet en elev det siste året.

Whitted og Dupper publiserte i 2008 resultatene fra sin undersøkelse som omhandlet 50 elever i alderen 11-18 år. Flertallet av elevene tilhørte 7 og 8 trinn. Samtlige av elevene mottok et alternativt skoletilbud, da de var utvist fra skolen de i utgangspunktet tilhørte. 86% av disse elevene rapporterte om minst ett tilfelle av fysisk mishandling fra en ansatt mens 88% rapporterte om minst ett tilfelle av psykisk mishandling. Over halvparten av elevene rapporterte at en voksen, framfor en medelev, var involvert i deres verste opplevelse på skolen (Whitted & Dupper, 2008).

Flygare og Johansson (2013) ønsket i sin studie blant annet å undersøke forekomsten av elever som ble utsatt for mobbing og krenkelser av ansatte ved skolen og hvor mange av disse som også ble utsatt for mobbing fra medelever. Utvalget bestod av 8 347 elever på 4-9 trinn ved 39 skoler. 1/5 av elevene som deltok i studien rapporterte at de ofte ble utsatt for utrivelige og ubehagelige kommentarer fra ansatte mens i overkant av 1% av elevene hadde blitt direkte mobbet av en ansatt ved skolen. Videre viste undersøkelsen at elevene på niende trinn var mest utsatt for krenkelser og mobbing fra ansatte. 5% av elevene på niende trinn hadde opplevd krenkelser, mens 3% hadde opplevd mobbing. Studien viste også at 84% av elevene som var utsatt for mobbing både fra lærere og andre ansatte ved skolen opplevde krenkelsene i eget klasserom med medelever til stede. 51% av elevene som var utsatt for lærermobbing ble også mobbet av medelever.

Flygare og Johansson (2013) viser til at det er store variasjoner i elevers rapportering av læreremobbing mellom ulike land. I Norge har tallene variert fra 2 - 4%, mens i Israel har en studie vist at 13% av elevene på de eldste klassetrinnene ble utsatt for fysiske overgrep den siste måneden (Benbenishty, Zeira & Astor, 2002). En studie blant lærere i Storbritannia viste at 37% av lærerne oppga at deres handlinger kunne oppfattes som mobbing av elevene (Terry, 1998) mens Delfabbro, Wienfield, Trainer, Dollard, Anderson, Metzger og Hammarstrom (2006) sin undersøkelse fra Australia viste at 40% av elevene som deltok opplevde å bli mobbet eller hakket på minst en gang.

Konsekvenser

At mobbing får ulike negative konsekvenser for den/de som utsettes for det har vært dokumentert i flere studier. Disse undersøkelsene har i all hovedsak vektlagt mobbing fra medelever. Forskere som undersøker forekomsten av læreremobbing legger til grunn at elevene som utsettes for denne form for trakassering/mobbing kan få samme utfordringer i livet, om ikke av en større alvorlighetsgrad, enn de som mobbes av medelever.

Olweus (1996) mener, på bakgrunn av egen tidligere forskning, at man må regne med at elever som utsettes for læreremobbing får utfordringer knyttet til angst, usikkerhet, dårlig selvbilde og muligens depresjon. Læreremobbing kan også føre til negative holdninger til læring og skolen generelt, samt at elevene kan miste tillit til egen læringsevne.

Å bli utsatt for mobbing og krenkelser gjør at elevene mister tillit til lærerne og at skolen oppleves som meningsløs (Flygare & Johansson, 2013). Undersøkelsen som Flygare og Johansson gjennomførte viste at over halvparten av elevene som var utsatt for mobbing fra ansatte oppga at de ikke kunne stole på noen av lærerne og at ingen av lærerne brydde seg om den. Videre viste funnene i undersøkelsen at 45% av disse elevene ikke så fram til å gå på skolen og heller ikke opplevde skolen som positivt. 41% så heller ikke fram til å lære noe. Å bli utsatt for mobbing fra ansatte påvirket elevenes følelse av skolen som meningsfull (Flygare & Johansson, 2013).

Whitted og Dupper (2008) viser til dokumentert forskning som påviser at elever som føler seg latterliggjort, mishandlet, verbalt eller fysisk angrepet, og/eller ignorert av skolens medarbeidere, kan utvikle en følelse av å være offer samt en følelse av fremmedgjøring. Dette kan resultere i ulike psykologiske utfordringer som kan påvirke blant annet den emosjonelle og intellektuelle utviklingen, atferdsmessige, sosiale, emosjonelle og akademiske problemer og i de mest alvorlige tilfellene føre til selvmordsforsøk.

McEwoy (2005) mener elever som er utsatt for lærermobbing opplever seg fanget i situasjonen fordi læreren har et maktovertak. Fanget kan her ses på både bokstavelig, i form av skole og klasserom, eller fanget i situasjonen hvor de ikke har noen mulighet til å redusere den skadelige situasjonen. Videre viser McEwoy til en redusert mulighet for elevene til å varsle eller gi beskjed om mobbingen, da det i slike situasjoner kan være fare for gjengjeldes av læreren, inkludert bruk av karaktersetning som sanksjon.

Fors (2007) beskriver også de alvorlige konsekvensene av mobbing. Hun viser til at langvarig mobbing primært medfører posttraumatiske reaksjoner og sekundært skader på selvbilde og funksjonsnivå. Som andre forskere har påpekt, øker også selvmordsfaren ved mobbing. Det vises her til forskning på unge mennesker som har gjennomført alvorlige selvmordsforsøk, hvor 90% av disse har erfaring med mobbing i skolealder. Fors beskriver også at tilliten til andre mennesker og grupper påvirkes negativt.

E. Roland (2007) viser til at mobbing påvirker selvbilde til mobbeofrene. Videre kan mobbeofrene utvikle frykt og angst som påvirker livsutfoldelsen og hemmer ofrene i sosiale settinger. Det skaper usikkerhet i møte med andre og gjør at man tåler sosialt press dårligere. E. Roland beskriver også at mobbeofre i større grad er preget av depresjoner enn andre elever, og at langvarig mobbing vil øke sannsynligheten for milde eller mer alvorlige depresjoner. Dette igjen medfører økt selvmordsfare. Disse psykiske belastningene og stressfaktorene kan også sette seg som fysiske plager som muskel- og skjelettsmerter.

2.2.2. Asymmetrisk maktrelasjon mellom lærer og elev

Å definere begrepet makt er krevende, fordi makt eksisterer overalt i samfunnet. Makt ses på som en nødvendighet, både individuelt og kollektivt, samtidig som makt kan få både positive og negative konsekvenser.

Engelstad (2005) viser til at en fellesnevner for flere av maktdefinisjonene er at makt omhandler det som skjer i relasjoner. Makten blir en egenskap ved relasjonen, som igjen får en virkning, da den som utøver makten får den andre til å gjøre noe den ellers ikke ville gjort. Engelstad viser til Robert A. Dahl sin enkle definisjon av makt: «A har makt over B i den grad A får B til å gjøre noe han/hun ellers ikke ville gjort» (Dahl, sitert i Engelstad, 2005, s. 19). A og B betegner aktører som kan være individer, grupper, organisasjoner eller stater. Engelstad skriver videre at makt finnes over alt i samfunnet, og er til stede som mulighet i de fleste menneskelige forhold.

I denne studien vektlegges det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev, og hvordan dette kan føre til krenkelser.

Olweus (1996) sier at læreren i kraft av sin rolle og høyere alder normalt er i en overlegen maktposisjon i forhold til elevene. Han legger til grunn i sin undersøkelse av lærere som mobber elever at en av årsakene til at lærermobbing forekommer, er at noen lærere har «kommet inn i et uheldig motsetningsforhold til en eller flere elever og som bruker sin maktposisjon til å trakassere enkelte elever» (Olweus, 1996, s. 21). Flere forskere har vist til at ubalansen i maktrelasjonen mellom lærer og elev kan føre til krenkelser. Colnerud (2007) mener at skolen som institusjon i seg selv kan gi opphav til maktmisbruk som følge av ulikt forhold mellom lærere og elever.

Flygare og Johansson (2013) viser til at selv om lærerne vanligvis håndterer utøvelsen av makt på en kompetent måte, kan det oppstå situasjoner som truer den profesjonelle tilnærmingen i en slik grad at elevene føler seg krenket. Maktutøvelsen kan bli til maktmisbruk med gjentatte overtredelser (mobbing). Flygare og Johansson viser til at forskningen på dette området tyder på at lærere krenker elever fordi de opplever arbeidssituasjonen som presset og fordi de ikke klarer å håndtere sin maktposisjon når de må iredettesette (2013).

Konsekvenser for eleven

Whitted og Dupper (2008) understreker at ubalansen i maktforholdet mellom lærer og elev gjør at elevene i liten grad har mulighet til å beskytte seg selv når de utsettes for krenkelser og mobbing. Videre mener de at konsekvensene er ødeleggende og hemmer utviklingen til elevene, og at elevene i større grad blir sårbare for pågående mobbing. At elevene, i relasjon til læreren, ikke er i stand til å forsvare seg underbygger følelsen av å være et offer, fordi eleven blir forsvarsløs og utsatt for krenkelser eller mobbing. I tillegg gjør maktforholdet det utfordrende å stå opp mot læreren, da dette kan få videre konsekvenser for eleven.

Flygare og Johansson (2013) peker på de samme utfordringene i sin undersøkelse. De viser her til at eleven alltid befinner seg i en underordnet posisjon i forhold til ansatte ved skolen. På bakgrunn av det reduseres deres mulighet til å beskytte seg mot krenkelsene. Elevene kan ofte finne det utfordrende og vanskelig å fortelle til andre ansatte at de utsettes for krenkelser fra skolepersonell, fordi dette kan bli ignorert eller mistrodd.

Colnerud (2007) viser til at det som blir sagt i en jevnbyrdig vennsksapsrelasjon kan virke sårende i et asymmetrisk forhold. Lærernes utilsiktede eller tilsiktede krenkelser av elever muliggjøres gjennom ubalansen i relasjonen. Lærernes makt over elevene kan misbrukes i mange former og medfører at eleven blir forsvarsløs med få muligheter til å forsvare seg selv.

Drugeli (2012) skriver at læreren har det man omtaler som «definisjonsmakt» over elevene. Det betyr at i elevenes møte med læreren vil lærerens væremåte påvirke elevens syn på seg selv og sine omgivelser.

2.2.3. Lærernes relasjonskompetanse

Jeg har valgt å vektlegge relasjonen mellom lærer og elev og betydningen av denne basert på tidligere forskning. Begrepet som da vil bli brukt er lærernes *relasjonskompetanse*.

Juul og Jensen definerer relasjonskompetanse som «pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (Juul & Jensen, 2002, s. 145) Videre mener de at begrepet omhandler pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen og at bruken av begrepet bør forbeholdes relasjoner der den ene parten er profesjonell.

Drugeli (2012) mener at det å være relasjonskompetent handler om det profesjonelle i utøvelsen av lærerrollen. Blant annet innebærer dette «å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til det beste for elevene» (Drugeli, 2012, s.45). Videre skriver Drugeli at relasjonskompetanse ikke er statisk, men kan utvikles gjennom blant annet økt kunnskap og innsikt, veiledning og refleksjoner.

Spurkeland (2012) presenterer en annen definisjon av begrepet relasjonskompetanse, der han vektlegger at relasjonskompetanse handler om de «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 17). Spurkeland og Lysebo (2016) vektlegger den emosjonelle biten som en forutsetning for at lærerne skal kunne etablere en god relasjon til barn.

Drugeli (2012) beskriver positive lærer-elev-relasjoner som preget av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, innovering og respekt. Videre vektlegges anerkjennelse og tillit som de mest sentrale dimensjonene med denne relasjonen. «Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen» (Drugeli, 2012, s. 49). Tillit handler i stor grad om å stole på andre mennesker og er det som bygger bro mellom ulikheter og fører til dialog (Drugeli, 2012).

Relasjonens sentrale rolle i elevens utvikling, læring og trivsel

Ikke noe er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren. Lærerens kompetanse og væremåte får betydning på kort og lang sikt for hver enkelt elev som

vedkommende har, og aller størst betydning har læreren for elever som har vansker på skolen eller ellers i livet sitt. (Drugeli, 2012, s. 5).

Interaksjonen mellom lærer og elev er nøkkelen til elevers læring og utvikling (Pianta, 2016). Lærer-elev relasjonen påvirker både elevenes skoleprestasjoner, motivasjon og adferd (Drugeli, 2012), fordi en positiv relasjon til læreren dekker elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov. Relasjonen er med på å redusere stress og føre til økt følelse av tilhørighet til skolen. For elever som har en forhøyet risiko for å utvikle vansker, er en god relasjon til læreren av enda større betydning. Relasjonen påvirker skolehverdagen og får effekter for elevene både på kort og lang sikt. En god lærerrelasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for spesielt utsatte barn, blant annet fordi relasjonen bidrar til at elevene tilpasser seg og fungerer i klassen og får økt læringsutbytte (Drugeli, 2012).

«Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev også påvirker relasjonene elevene imellom» (Drugeli, 2012, s. 86). Dersom elever opplever en lærers negativitet overfor en elev, kan elevene bli påvirket og selv utvikle en negativ relasjon til samme elev.

Relasjonene mellom lærer og elev mister en del av nærheten jo eldre elevene blir. Dette betyr ikke at relasjonen blir mindre viktig. Forskning viser betydningen av gode relasjoner også mellom lærere og ungdommer. Relasjonen påvirker, på lik linje som med yngre elever, elevenes selvfølelse og skolefaglige prestasjoner. Gode relasjoner til voksne reduserer også negative relasjoner til jevnaldrende. En positivt lærer – elev relasjon kan redusere negativ adferd, angst, rusmisbruk og på samme tid fremme emosjonell fungering og skolefungering (Drugeli, 2012).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for den overordnede vitenskapsteoretiske tilnærming denne studien baserer seg på. Deretter gjør jeg rede for valg av metode. Her vektlegges bakgrunn for valg av kvalitativ studie, det kvalitative forskningsintervjuet og intervjuguiden. Videre beskrives denne studiens datainnsamling med vekt på utvalg og rekruttering og gjennomføring av intervju. I analysemetode blir temasentrert analyse beskrevet, etterfulgt av studiens kvalitetssikring som omhandler reliabilitet, validitet og etiske hensyn og vurderinger. Avslutningsvis gjør jeg rede for min forforståelse.

3.1. Vitenskapsteoretiske tilnærming

Jeg har i min studie valgt å innta en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming fordi jeg ønsket å få tak i informantenes opplevelser og erfaringer med implementering av opplæringsloven

kapittel 9A, og hvordan deres fortellinger kunne fortolkes og analyseres. Jeg vil kort gjøre rede for hva en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming innebærer.

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er det umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s.41).

Begrepene fordom og forståelseshorisont er sentrale i den hermeneutiske tradisjonen og svært relevante i en kvalitativ studie. Fordommer, slik Gadamer (1989) ser det, er et nøytralt begrep som viser til at noe går foran og forut, og omhandler den forforståelsen eller bakgrunnskunnskapen vi møter fenomener med. Disse er den tankemessige og erfaringsmessige bagasjen som påvirker det vi forstår og fortolker og er på den måten en betingelse for forståelse. Det å ta i bruk begrepet fordommer på denne måten innebærer en erkjennelse av at vi ikke er forutsetningsløse, men at vi alltid har en fordommene forutforforståelse (Thomassen, 2006). All forståelse bygger dermed på en forforståelse (Thagaard, 2013). Gjennom dialog med informantene ble min forståelseshorisont utvidet på bakgrunn av deres fortellinger, på samme måte som mine spørsmål og refleksjoner påvirket deres. Ved at denne prosessen gjentok seg gjennom intervjuene, fikk jeg etter hvert en dypere forståelse av deres erfaringer og opplevelser. Min forståelseshorisont vil være avgjørende for hva jeg legger merke til og vektlegger både under intervjuene og i analyseprosessen (Thomassen, 2006).

Fenomener er alt det som eksisterer i mellommenneskelig praksis (Thomassen, 2006).

«Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40). Å innta et fenomenologisk perspektiv innebærer at jeg i intervjuene forsøkte å forstå informantenes perspektiv og beskrive omverdenen slik den opplevdes for dem. De felles erfaringene informantene rapporterte om ga meg et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet jeg søkte å studere (Thagaard, 2013). Gjennom gjentatte refleksjoner av datamaterialet i studien kunne jeg avdekke sentrale kjennetegn, felles strukturer og meningsdimensjoner med fenomenet jeg undersøkte (Thomassen, 2006).

Hermeneutikk i denne studien viser til refleksjon rundt egen forforståelse, mens fenomenologi viser til studiens formål om å undersøke hverdagerfaringer og rektorenes opplevelser. En beskrivelse som fenomenologien viser til vil alltid allerede være en fortolkning (Thomassen, 2006).

Min fortolkning vil være sterkt knyttet opp til min forforståelse og konteksten rundt prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg valgte intervju som metode for datainnsamling, gir den

hermeneutiske-fenomenologiske posisjonen meg frihet til å beskrive, tolke, spørre og undre meg over den informasjonen jeg fikk fra rektorene.

3.2. Metodiske valg

Jeg vil her gjøre rede for metodiske valg jeg har tatt i denne studien. Først beskrives valg av kvalitativ studie, etterfulgt av det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter redegjøres det for valg av semistrukturert, individuelt intervju. Avslutningsvis forklarer jeg hvordan intervjuguiden i denne studien ble utarbeidet.

3.2.1. Kvalitativ studie

Kvalitativ viser til kvalitet, herunder de egenskapene eller karaktertrekkene ved sosiale fenomener (Thagaard, 2013) og er «data som ikke kan tallfestes, men som er avhengig av fortolkning av et meningsinnhold (...)» (Thomassen, 2006, s. 72).

Jeg ønsket i min oppgave å få tak i hver enkelt av rektorenes refleksjoner og opplevelser vedrørende endringene i opplæringsloven og hvordan de hadde jobbet for å implementere endringene. En kvalitativ tilnærming var derfor å foretrekke, fordi den karakteriseres ved å ha som mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved å gjøre en kvalitativ studie, med intervju som metode for datainnsamlingen, fikk jeg tilgang til fylldige data, både om rektorenes egne tanker og meninger samt om situasjonen de befant seg i (Thagaard, 2013).

Kvalitative studier har ofte stor grad av åpenhet eller fleksibilitet, noe som gjør at kvalitative data egner seg til å utforske. For meg var dette en relevant metode å bruke fordi jeg ønsket å studere et tema det er lite forskning på fra før. Videre består ofte kvalitative studier av få enheter, hvor man søker å gå i dybden på det sosiale fenomenet man undersøker. På denne måten er valget av metode en avgrensning i seg selv (Jacobsen, 2010).

Jacobsen (2010) beskriver kvalitative data som ord, setninger og uttrykk som fremkommer gjennom et meningsbærende språk. Denne form for data kan innsamles gjennom samtaler med mennesker, og som jeg har valgt i min studie, gjennom intervju. Videre skriver Jacobsen at innsamling av kvalitative data medfører en induktiv tilnærming til datainnsamlingen. Jeg forsøkte å ha en mest mulig åpen tilnærming til datainnsamlingen, uten å legge for mange føringer for det som skulle undersøkes og uten å ha en klar oppfattelse av hva jeg så etter. En forhåndsbestemt oppfattelse eller hypotese kan medføre at man bare ser det man ønsker å se, for på denne måten å få bekreftet de eksisterende antakelsene (Jacobsen, 2010).

Jeg har i min studie forsøkt å være så empiri-nær jeg kan, ved å ikke ha forhåndsbestemt teorier for studien, men heller gått fra empiri til teori, noe man også omtaler som *grounded*

theory. Dette innebar en reflekterende innfallsvinkel til egen førforståelse for å kunne få tak i data som korrekt gjenga virkeligheten i en gitt sammenheng og på den måten sikret at informasjonen var relevant og riktig (Jacobsen, 2010).

Videre har fortolkning en stor betydning i kvalitativ forskning, noe som bringer med seg metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2013). Det var derfor viktig at prosessen i forskningen som førte fram til studiens resultater gjordes eksplisitte. Dette, samt de etiske utfordringene jeg har møtt på vil bli redegjort for videre i dette kapitlet.

3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem personers erfaringer, opplevelser, tanker og meninger. Informantene var delaktig i det kvalitative forskningsintervjuet ved å skape forståelse og mening om temaene i intervjuguiden. Gjennom intervjuene ble både informantenes og mine synspunkter om tema vi begge var opptatt av utvekslet. På den måten ble intervjuet en form for gjensidig dialog. I intervjusituasjonen var likevel ikke informantene og jeg likestilte, da det var jeg som definerte og kontrollerte samtalen. Det var jeg som bestemte tema for intervjuguiden og som fulgte opp informantenes svar på spørsmålene for å avklare og nyansere deres uttalelser. I intervjusituasjonen var det et asymmetrisk maktforhold mellom informantene og meg, fordi jeg definerte situasjonen ved å bestemme tema for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap og gå enda mer i dybden enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen jeg fikk ved å bruke intervju som metode var avhengig av den sosiale relasjonen mellom informantene og meg. Ved at jeg snakket med informantene over telefon på forhånd, bevisst startet intervjuene med en samtale og forsøkte å ha en lett tone under intervjuene, ønsket jeg å skape et rom der informantene opplevde å kunne snakke fritt og trygt. Jeg valgte på bakgrunn av dette et semistrukturert intervju, hvor jeg forsøkte å finne balansen mellom eget ønske om å innhente relevant kunnskap og respekten for informantenes integritet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte videre å bruke individuelle intervjuer, framfor gruppeintervjuer, fordi jeg ønsket hver enkelt informant sine tanker rundt spørsmålene i intervjuguiden og fordi jeg ville sammenligne de ulike informantenes svar i en temasentrert analyseprosess.

Semistrukturert intervju

Målet med det semistrukturerte intervjuet var å innhente beskrivelser fra informantenes livsverden for å kunne fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Et semistrukturert

intervju er preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formulering av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden er fleksibel, slik at spørsmålene kan knyttes til den enkelte informants forutsetninger. Intervjuguiden bestod av en rekke temaer som skulle dekkes i intervjuene, samt forslag til spørsmål, og intervjumetoden ga åpning for at informantene kunne ta opp temaer som ikke var omtalt i intervjuguiden.

Individuelt intervju

Det individuelle intervjuet har vært den dominerende intervjuformen i empiriske studier og har flere sterke sider ved seg (Jacobsen, 2010). Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer fordi jeg ønsket å få fram de enkelte informantenes oppfatninger og meninger. Informantene måtte ikke ta hensyn til andre, noe som kanskje medførte at det var enklere å snakke fritt om egne meninger. Individuelt intervju var et godt utgangspunkt for å skape tillit, noe som kunne bidra til større åpenhet. Dette ble forsterket gjennom at intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt (Jacobsen, 2010).

En av begrensningene ved valg av individuelle intervjuer var at det kunne bli «individualistisk», og dermed skape utfordringer med å synliggjøre hvordan oppfatninger og meninger kan endres i samhandling med andre og hvordan synspunkter ofte kan være et resultat av gruppeprosesser (Jacobsen, 2010). Mitt valg av metode for innhenting av data hadde ikke som formål å endre informantenes opplevelser, men å få tak i informantenes fortellinger og skape mulighet for refleksjon.

3.2.3. Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over de temaene jeg skulle innom i løpet av intervjuene og som sikret at jeg kom inn på de viktige temaene jeg ønsket å belyse (Jacobsen, 2010). Intervjuguide er et viktig verktøy når man skal gjennomføre et semistrukturert intervju.

Jeg valgte i min intervjuguide å ta utgangspunkt i Thagaards (2013) «tre-med-grener-modell». Her representerer stammen hovedtemaet, mens grenene var de enkelte temaene. Stammen i min intervjuguide var implementering av opplæringsloven kapittel 9 A. De enkelte temaene tok utgangspunkt i det jeg ønsket å få belyst gjennom min studie. Hovedspørsmålene var grunnlaget i min intervjuguide og ble utformet etter problemformuleringen i min studie.

Temaene i intervjuguiden ble formulert ut fra studiens problemformulering, forskningsspørsmål og målsetting. Intervjuguiden bestod av temaene: «*krenkelser*», «*opplæringsloven §9 A*», «*implementering*», «*meldeplikt og aktivitetsplikt*» og «*§9 A-5 saker*».

Hvert av de fem temaene i intervjuguiden bestod av hovedspørsmål og på den måten sikret jeg meg kunnskap om de sentrale temaene i studien. Oppfølgingsspørsmålene hadde som hensikt

å få mer detaljert og nyansert informasjon om de temaene som informantene beskrev (Thagaard, 2013).

En av informantene ønsket intervjuguiden oversendt i forkant av intervjuet. Dette ble gjort i henhold til avtale med informant, to dager før avtalt gjennomføring av intervju.

3.3. Datainnsamling

Her redegjøres for studiens datainnsamling. Jeg beskriver studiens utvalg og hvordan informantene ble rekruttert etterfulgt av hvordan intervjuene ble gjennomført. Bruk av båndopptaker under intervjuene blir kort omtalt.

3.3.1. Utvalg og rekruttering

Kvalitative studier baseres på strategiske utvalg. Det vil si at utvalget velges på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemformuleringen og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å få belyst hvordan ungdomsskolene i Rogaland hadde implementert endringene i opplæringsloven kapittel 9 A. Rektorene ved ungdomsskoler ble derfor valg som informanter, fordi implementering først og fremst er et lederansvar. I tillegg er rektorenes rolle i kapittel 9 A saker tydelig beskrevet i opplæringsloven.

Utgangspunktet for valg av informanter fra *ungdomsskoler* var at den nasjonale elevundersøkelsen for skoleåret 2017/2018 viste at andelen elever som opplevde at de ble mobbet økte på 9.- og 10. trinn (Wendelborg, 2018).

Jeg har valgt å avgrense utvalget ved å utelate 1-10 skoler. Da jeg valgte å avgrense utvalget på denne måten, var det også flere kommuner i Rogaland som ikke ble aktuelle å hente informanter fra. Av de 26 kommunene i Rogaland var det kun 14 kommuner som hadde rene ungdomsskoler, til sammen 41 skoler. Etter at prosjektet var godkjent av NSD (vedlegg 1) tok jeg kontakt med ungdomsskoler i de 14 kommunene. For å sikre tilstrekkelig antall informanter tok jeg kontakt med rektorene ved 20 ungdomsskoler. Et utvalg på åtte informanter ble ansett som tilstrekkelig fordi de representerer både små og store kommuner. Valg av antall informanter ble basert både på at studien er et mastergradsprosjekt med en avgrenset tidsperiode og et antall informanter som var håndterbart i forhold til analyseprosessen.

Fem av kommunene hadde kun én ungdomsskole, fem hadde to ungdomsskoler mens de resterende kommunene hadde fra tre til elleve ungdomsskoler.

Jeg sendte 1 forespørsel til kommunene som hadde 1-3 ungdomsskoler, 2 forespørsler til kommuner med 4-6 ungdomsskoler, 3 til kommuner med 7-10 ungdomsskoler og 4 til kommunen med over 10 ungdomsskoler.

Etter å ha mottatt NSD godkjenningen og ferdigstilt intervjuguiden utformet jeg et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeskjema (vedlegg 2.). Deretter tok jeg kontakt med rektorene ved å sende e-post. Jeg sendte e-post til samtlige rektorer torsdag 14.2.19, hvor jeg la ved informasjonsskrivet og informerte om at jeg ville ta kontakt pr. telefon 18.02.19.

Via e-postkorrespondanse fikk jeg en informant. De resterende sju informantene fikk jeg ved telefonkontakt 18.02.19. Av de åtte rektorene var seks menn og to kvinner. Det var ulikt hvor lang tidsperiode informantene hadde vært ansatt i sin stilling.

Tidspunkt for intervju ble avtalt over telefon og e-post. Jeg tilbød meg å komme til de aktuelle skolene og informerte om hvilke dager jeg var tilgjengelig, samt at jeg ønsket at intervjuene skulle være ferdig gjennomført innen utgangen av mars.

I informasjonsskrivet som ble sendt ut opplyste jeg blant annet om temaene for intervjuguiden, studiens formål og informantenes rettigheter.

3.3.2. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden 21.02.19 - 28.03.19. Sju av åtte intervjuer ble gjennomført ved de aktuelle ungdomsskolene på rektors kontor. Et av intervjuene ble gjennomført i vinterferien, mens de andre ble gjennomført i skoletiden. Det siste intervjuet ble gjennomført på et hotell da informanten var på kurs i min bostedskommune. Dette intervjuet ble foretatt om ettermiddagen.

Ved hvert intervju startet vi med å underskrive samtykkeskjemaet som informantene hadde fått tilsendt i forkant. Jeg informerte om taushetsplikten min og deres, samt at intervjuene ville bli transkribert og anonymisert.

Bruk av båndopptaker under intervjuene

Jeg brukte båndopptaker under intervjuene. Dette var informantene opplyst om i forkant.

Intervjuene varte fra 42,38 minutter til 67,05 minutter. Gjennomsnittstiden på intervjuene var på 56,09 minutter. Opptaket startet etter en kort introduksjon. Etter intervjuene var gjennomført ble lydopptaket lastet over på privat PC og slettet fra båndopptakeren. Ved å ta i bruk en båndopptaker kunne jeg konsentrere meg om dynamikken i intervjuene, emnene i intervjuguiden, men også om de temaene som dukket opp underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å ikke ta notater under intervjuene, da dette kunne virke

forstyrrende, og jeg var redd for å miste tråden og dynamikken i intervjuet. Bruk av opptak er et krav for å kunne gjøre en transkribering. I tillegg må det være mulig å høre hva som blir sagt og unngå bakgrunnsstøy (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig at jeg på forhånd hadde gjort meg kjent med båndopptakeren og at intervjuene ble gjennomført i lukkede rom.

3.4. Analysemetode

I dette kapitlet vil jeg beskrive analyseprosessen jeg har gjennomført i denne studien.

Analysen er basert på Braun og Clarks (2006) sin metode for temasentrert analyse. Metoden er valgt fordi den gir meg mulighet til å tolke informantenes utsagn med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

Før analyseprosessen beskrives vil jeg raskt gjøre rede for transkriberingen jeg foretok etter gjennomført datainnsamling.

Transkribering

Transkribering er å transformere, herunder skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen, eller intervjuet, mellom to personer blir omgjort til skriftlig form, og i et forskningsperspektiv er transkripsjonene noe man betrakter som grunnleggende empiriske data i et prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Når intervjuene ble transkribert, ble samtalen strukturert og bedre egnet for analyse.

Etter at lydopptakene var lagt over på privat PC ble de importert over i programmet Nvivo. Her ble også koding og analysen av datamaterialet gjennomført. Nvivo er et program hvor man kan analysere, organisere og visualisere kvalitativ data.

Jeg valgte å transkribere ordrett, bortsett fra gjentagende støtteord. Lengre pauser, latter og når jeg og informant snakket i munnen på hverandre ble registrert i transkriberingen. Det samme dersom det var avbrudd i intervjuene eller informantene foretok seg noe. Alle intervjuene ble transkribert til bokmål som en del av anonymiseringen. Ved å transkribere fra dialekt til bokmål, ble det også nødvendig å bytte ut noen ord med synonymer.

Jeg transkriberte selv alle intervjuene, ettersom transkriberingen kan ses på som starten av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ble bedre kjent med datamaterialet, og det ga meg mulighet til å reflektere over egen teknikk under intervjuene, og hvordan jeg påvirket informantene ved for eksempel å avbryte, bekrefte eller ved måten jeg stilte spørsmål på. Ettersom jeg transkriberte intervjuene underveis i prosessen, gjorde denne refleksjonen meg mer bevisst i de neste intervjuene og ga meg mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål om temaer som noen av de første informantene brakte på banen.

3.4.1. Temasentrert analyse

Jeg valgte med bakgrunn i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming å gjennomføre en temasentrert analyse av tekstmaterialet. Tilnærmingen innebærer at man studerer informasjonen, går i dybden samt sammenligner hvert tema fra samtlige av intervjuene (Thagaard, 2013). Når man analyser, deler man noe opp i elementer og dette kan føre til at informantenes fortellinger blir fragmentert til enkeltbiter, som setninger og ord (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne form for analyse har fått kritikk for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv. For å forhindre dette, måtte informasjonen fra hver informant settes i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av. Utsagn fra enkeltintervju måtte vurderes opp mot intervjuet som helhet. Ved å analysere sammenhengene mellom temaene fikk jeg en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013).

Å gjennomføre en temasentret analyse vil si at man knytter kodeord til utsnitt av datamaterialet som fremhever meningsinnholdet i teksten. Videre utvikles kategorier som inneholder utsnitt av tekstmaterialet som omhandler det samme temaet. Disse kategoriene representerer temaene i undersøkelsen (Thagaard, 2013). «Et grunnleggende premiss for temasentrert analyse er at vi har informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene» (Thagaard, 2013, s. 183).

Jeg har i min analyse vektlagt Braun og Clark (2006) sin metode for gjennomføring av temasentrert analyse, som består av seks deler. Braun og Clark mener at denne metoden gir en tilgjengelig og teoretisk fleksibel tilnærming til analyse av kvalitative data. Ved at analysen inneholder en teoretisk frihet, kan den temasentrerte analysen være et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som potensielt kan gi en rik og detaljert, men likevel kompleks, mengde data. Videre beskriver Braun og Clark en temasentrert analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, herunder temaer, innenfor datamaterialet. Analysemetoden organiserer og beskriver datasettet med rike detaljer (Braun & Clark, 2006).

Etter transkribering av intervjuene i Nvivo, hørte jeg gjennom intervjuene en gang til, både for å bli enda bedre kjent med innholdet og for å dobbeltsjekke at jeg hadde transkribert riktig. Ved nøye gjennomlesning av transkriberingen dannet jeg meg et hovedinntrykk av informantenes opplevelse. Deretter identifiserte jeg potensielle temaer. Temaene var utsagn eller deler av teksten som inneholdt et viktig element av empirien i forhold til forskningsspørsmålene eller problemformuleringen i min studie. Innholdet gikk også igjen i

datasettet, det vil si hos flere av informantene og dannet dermed et mønster (Braun & Clark, 2006).

På bakgrunn av temaene formulerte jeg innledende koder. Kodene definerte de mest grunnleggende segmentene av datasettet som kunne vurderes på en meningsfull måte om fenomenet. Jeg valgte å kode hele datasettet mitt for å gi min fulle og likeverdige oppmerksomhet til samtlige intervjuer. Noen utsnitt av de ulike transkriberingene ble kodet flere ganger. Jeg samlet alle dataene i ulike koder, noe som gjorde det lettere å identifisere om de ulike utsagnene fra intervjuene inneholdt et mønster. Jeg valgte også å lage mange koder og beholde noe av konteksten rundt utsagnet i kodingen for ikke å miste konteksten utsagnet var en del av og dermed helheten i intervjuene (Braun & Clark, 2006).

Kodingen ble gjennomført i Nvivo. Ulike koder ble i dette programmet beskrevet som nodes. Disse nodene ble analysens hovedtemaer. Under hver node laget jeg underkategorier som i analysen ble undertemaene. De resterende kodene ble satt til side i denne fasen i en egen kategori med det formål å bli ytterligere analysert og eventuelt innlemmet når det passet. Jeg laget meg et kart over de ulike temaene med tilhørende undertemaer, for å få en oversikt over innholdet i hvert tema. Prosessen med å utvikle hovedtemaer og undertemaer var krevende. Jeg gjennomførte derfor analysen og kodingen tre ganger før jeg var fornøyd med resultatet. Jeg gikk igjennom temaene for å utvikle en sammenhengende tematikk knyttet til problemformuleringen og til hverandre, samt vurderte gyldigheten av de individuelle temaene i forhold til datasettet. I denne prosessen ble jeg også svært bevisst min egen fortolkning og forforståelse og hvordan den kunne påvirke min analyse og valg av temaer. Det var derfor nødvendig, som nevnt ovenfor, å gjennomføre analysen flere ganger for å sikre at min egen forforståelse og forventning til studien ikke skulle påvirke analysen i større grad enn det som er akseptabelt i en kvalitativ studie (Braun & Clark, 2006).

Deretter definerte og navnga jeg temaene. Jeg identifisere essensen av temaene og undertemaer, og oppsummerte innholdet i hovedtemaene som på best mulig måte representere informantenes erfaringer (Braun & Clark, 2006). Prosessen var tidkrevende og medførte flere forandringer i temaene fordi de overlappet hverandre i for stor grad. Noen av temaene gjenspeilet ikke informantenes fortellinger og opplevelser godt nok og andre temaer var ikke knyttet til problemformuleringen og forskningsspørsmålene i min studie. Når forbedringene mine ikke lenger tilførte noe nytt til de ulike temaene, ble analyseprosessen avsluttet.

Siste del av den temasentrerte analysen var å gjøre rede for resultatene i studien. Målet var å presentere datamaterialet mitt på en måte som overbeviste leseren om verdien og gyldigheten av min analyse. Presentasjon av resultatene skulle gi tilstrekkelig bevis på temaene i dataene, dvs. at vignettene og sitatene måtte inneholde nok informasjon for å demonstrere temaets utbredelse. Jeg forsøkte derfor å velge ut sitater som fanget essensen av det undertemaet jeg presenterte, uten unødvendig kompleksitet. Vignettene skulle i enda større grad beskrive datamaterialet og argumentere for at innholdet kunne knyttes til studiens problemformulering og forskningsspørsmål (Braun & Clark, 2006).

For å bestemme relevansen av et bestemt tema, telte jeg frekvensen av de relevante betydningsenhetene kombinert med min tolkning av hvor sentralt temaet ble oppfattet i implementeringen (Braun & Clark, 2006). Jeg har så valgt å lage en inndeling av informantene i analysen. Dette for at leserne skal forstå antall informanter som har snakket om de ulike temaene. Når alle informantene har snakket om det samme refereres det i teksten til «alle» eller «samtlige». Når 5-7 informanter har snakket om samme tema refereres det til «flere» eller «mange», dersom det er 2-4 informanter som har vært opptatt av det samme i intervjuene refereres det til noen, og 1 informant blir benevnt som en (Hill, 2005).

3.5. Kvalitetssikring

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i vurdering av forskningens kvalitet på bakgrunn av troverdighet. Troverdigheten skal omfatte deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med det fenomenet som det forskes på (Thagaard, 2013).

3.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet. For å oppnå reliabilitet har jeg i min studie gjort rede for utviklingen av mitt datamateriale og jeg har forsøkt å være konkret og spesifikk i min beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen og analysen av den (Thagaard, 2013). Forskningsprosessen bør bære preg av å være «gjennomsiktig». Derfor har jeg beskrevet min forskningsstrategi, analysemetode og det teoretiske ståstedet som representerer mitt grunnlag for mine tolkninger av datamaterialet (Thagaard, 2013). Bruk av båndopptaker under intervjuene for deretter å transkribere dem ga meg mulighet til å utvikle data som var mer uavhengig av mine oppfatninger. Jeg har forsøkt å skille tydelig mellom hva som er mine vurderinger og hva som er hentet direkte fra intervjuene. Reliabilitet omhandler både kvaliteten av den informasjonen oppgaven baserer seg på og vurderinger av hvordan jeg har anvendt og videreutviklet denne informasjonen. Mine egne refleksjoner vedrørende datainnsamlingen styrker også prosjektets reliabilitet (Thagaard, 2013).

3.5.2. Validitet

Validitet viser til gyldigheten av de tolkningene jeg har kommet fram til i min studie. Forskningens validitet kan vurderes ut fra om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). «Gjennomsiktighet» i prosjektet er som ved reliabiliteten også med på å styrke validiteten. For å oppnå gjennomsiktighet har jeg forsøkt å tydeliggjøre mine fortolkninger og hvordan disse kan påvirke analysen og studiens konklusjoner. Ved at jeg var kritisk under analyseprosessen og reflekterte over egen posisjon under intervjuene, kan validiteten av min studie styrkes.

3.5.3. Etiske hensyn og vurderinger

Thagaard (2013) legger til grunn tre etiske retningslinjer i forbindelse med kvalitative studier som innebærer behandling av personopplysninger. Disse etiske retningslinjene finner man også igjen hos andre forfattere som Kvale & Brinkmann (2015) og på nettsiden til «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016). Kvale & Brinkmann (2015) viser også til en fjerde etisk retningslinje som er *forskerens rolle*. Dette har jeg omtalt under punkt 3.3. *Refleksivitet*.

Studier som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for godkjenning (vedlegg 1).

Jeg gir i det videre en rask gjennomgang av disse etiske retningslinjene, som er *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta* i et forskningsprosjekt.

Informert samtykke

Den første etiske retningslinjen er prinsippet om informert samtykke. NESH (2016, s. 14) definerer prinsippet slik: «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig». At samtykket er fritt innebærer at det er gitt uten noen form for ytre press. Ordet informert omhandler en orientering til informantene om hva deltakelsen i studien innebærer (Thagaard, 2013).

Videre skal informantene få informasjon om studiens overordnede formål og hovedtrekkene i studiens design. Informantene skal også få informasjon om at de kan trekke samtykket når som helst under prosessen. Informert samtykke baserer seg på prinsippene om individuell autonomi og om å gjøre godt. I dette ligger respekten for menneskers evne til å fatte beslutninger og å påse at informantene ikke skades (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kan oppstå noen etiske utfordringer vedrørende informert samtykke i kvalitative studier. En av disse utfordringene omhandler informasjonen forskeren skal og kan gi informantene. På

den ene siden kan for mye informasjon om studiens formål påvirke informantenes svar på spørsmål under intervjuet, og på den andre siden kan det være utfordrende å i det hele tatt gi nok informasjon. Kvalitative studier preges av fleksibilitet, noe som kan medføre at opplegget endres underveis og at informasjonen som gis informantene er i oppstarten av studien.

Jeg valgte å sende informasjonsskriv og samtykkeskjema til samtlige av de 20 rektoren ved første kontakt. Da hadde de mulighet til å lese nøye gjennom informasjonen som ble gitt vedrørende studien uten å forholde seg til å måtte svare meg direkte eller i løpet av kort tid. Skrivet omhandlet formålet med studien, frivillig deltakelse og informantenes rettigheter. Ved telefonkontakt snakket vi nærmere om formålet med studien. Etter at de hadde sagt seg villig til å delta i studien avtalte vi tidspunkt for gjennomføring av intervju. Hvert intervju startet med at informanten skrev under på samtykkeskjema. Det ble ved avslutning av intervjuet opplyst om at informantene kunne ta kontakt både med meg og min veileder ved spørsmål. Kontaktinformasjonen til meg, min veileder, universitetets personvernombud samt NSD ble informert om i informasjonsskrivet, noe som ble påpekt ved avslutning av intervjuene. Det ble også avtalt at jeg skulle sende informantene oppgaven når den var ferdigstilt.

Konfidensialitet

Den andre etiske retningslinjen for forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006, s.18) definerer innholdet i dette prinsippet slik: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på». Det vektlegges også viktigheten av at personlige opplysninger skal avidentifiseres, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet skal anonymiseres (NESH, 2016). Videre handler konfidensialitet om å beskytte informantenes privatliv. Dette gjøres ved å anvende kodennummer eller pseudonymer under transkriberingen (Thagaard, 2013). Jeg valgte selv å anonymisere transkriberingen ved hjelp av kodennummer. Disse kodennummerne ble ikke tatt med i presentasjon av resultater i denne studien.

Det å unnlate å knytte navn til sitatene under kapittelet *Presentasjon av funn* har også en forskningsmessig betydning. Ved å unngå navn, vil både jeg som forsker og den som leser resultatene og sitatene i studien «(...) få et bedre grunnlag for å bli oppmerksom på generaliserbare mønstre som fremtrer i dataene, fremfor å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer» (Thagaard, 2013, s. 28).

Prinsippet om konfidensialitet omhandler også spørsmål knyttet til gjenbruk. Jeg kan ikke bruke data om igjen uten tillatelse fra informantene som deltok i studien. Konfidensialitetsprinsippet definerer begrensninger vedrørende lagring av datamaterialet, både hvor lenge slik informasjon kan lagres og på hvilken måte man lagrer det (Thagaard, 2013).

Jeg har i informasjonsskrivet informert om at datamaterialet vil bli slettet når studien avsluttes, det vil si i juni 2019. Det ble også i informasjonsskrivet informert om lagring av datamaterialet og hvem som får tilgang til det. Til tross for at det ble informert om at min veileder hadde tilgang til transkriberingen har jeg ikke benyttet meg av dette i denne prosessen.

Konsekvenser av å delta

Den tredje etiske retningslinjen er knyttet til konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter. NESH (2006) legger til grunn et krav om at forskeren skal unngå at informantene utsettes for skade eller alvorlige belastninger. Begrepet belastninger får en vid betydning «(...)» og dekker både hverdagslige ubehag, fare for retraumatisering, og også mer alvorlige psykiske belastninger som forskningen kan påføre forskningsdeltakerne. Forskeren har uansett et ansvar for at forskningsdeltakerne ikke blir utsatt for alvorlige eller urimelige belastninger» (NESH, 2016, s. 19). Dette prinsippet er nært knyttet til grunnverdier som NESH (2016) fremhever. Disse grunnverdiene omhandler en grunnleggende respekt for menneskeverdet, respekt for deltakernes integritet, respekt for privatliv og familieliv, sikre frihet og selvbestemmelse samt beskytte mot skade og urimelig belastninger. Forskeren har med dette et etisk ansvar for å unngå at deltakelse i forskningsprosjektet kan medføre negative konsekvenser for informantene (Thagaard, 2013).

I informasjonsskrivet som ble sendt til rektorene var det et eget punkt om hva deltakelsen i prosjektet innebar. Til tross for at disse etiske retningslinjene er ivaretatt både gjennom NSD sin godkjenning av prosjektet, informasjonsskrivet, samtykkeskjemaet og kontakten med informantene, vil det kunne oppstå utfordringer for informantene når de leser resultatene av denne studien. Det å se egne utsagn i en analytisk sammenheng, som en forsker har foretatt, kan for noen av informantene framstå provoserende (Thagaard, 2013). Konsekvensene deltakelsen kan ha for de involverte, herunder mindre alvorlige belastninger, må veies opp mot verdien og samfunnsnyttan av forskningen (NESH, 2016).

3.6. Refleksivitet

Forståelseshorisont omfatter våre samlede oppfatninger, holdninger, forventninger og erfaringer, som både kan være bevisste og ubevisste, og som vi ikke har rettet oppmerksomheten vår mot (Thornquist, 2015). Begrepet horisont viser til noe som stadig forandres. Erfaringer kommer av at noe nytt bryter inn i horisonten, dette skjer i møte med det fremmede og ukjente. Erfaringer man gjør i dette møtet gjør en bevisst på den forforståelsen en har og at denne kanskje i utgangspunktet var for snever eller feilaktig. Gjennom erfaringer får en ny innsikt og forståelse, de allerede eksisterende fordommene utfylles og endres, noe som medfører en utvidelse av forståelseshorisonten.

Jeg har i min studie valgt å gjøre en undersøkelse i et fagfelt jeg selv ikke er en del av. Dette har vært et bevisst valg for å begrense at egne erfaringer, kunnskap og holdninger skulle få prege oppgaven. Jeg har derfor som forsker hatt en større avstand til oppgavens problemformulering og dermed også informantene enn jeg hadde hatt dersom jeg valgte å forske på eget fagfelt. Da jeg tok dette valget ble det også viktig for meg å sette meg inn i endringene i opplæringsloven og utgangspunktet for disse endringene, NOU 2015:2 *Å høre til*. Det var nødvendig for å kunne utforme intervjuguiden og ha mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål under intervjuene.

Jeg har også med meg mine egne erfaringer som elev i ungdomsskolen, og som mor for skolebarn. Jeg har selv erfaring med implementering og dermed også noen antakelser om hvor utfordrende dette kan være. Temaet jeg har valgt å skrive om har fått stor mediedekning det siste året, noe som igjen kan være med å påvirke min holdning til studien og tolkning av empiri. Selv om jeg har valgt en empiri-nær tilnærming i denne studien, som beskrevet under punkt 3.2.1. *Kvalitativ studie*, kan induktive kvalitative studier motstrides da jeg uavhengig av metodevalg har med meg egne erfaringer og forforståelse inn i studien.

Ved å velge en delvis strukturert intervjuform med en tematisert intervjuguide som bestod av mest mulig åpne spørsmål ga jeg rom for refleksjon hos informantene. Med få fastsatte temaer, noen spørsmål og oppfølgingsspørsmål var det enklere å la informantene snakke fritt om temaene for så å rettlede både meg selv og informant tilbake til i intervjuguiden. Slik opplevde jeg at intervjuet også bar preg av dialog, noe jeg ønsket for å få mest mulig informasjon og fylldige beskrivelser om informantenes meninger og opplevelser om de ulike temaene. Jeg ønsket gjennom en mer likeverdig dialog å redusere noe av makten jeg som forsker har i intervjusituasjonen. At informantene fikk mulighet til refleksjon over egen praksis

og snakke fritt om temaene, samt at intervjuene bar preg av dialog og i størst mulig grad åpne spørsmål, mener jeg er med på å kvalitetssikre studien.

Jeg opplevde at det å gjennomføre intervjuene samt analysen i stor grad utvidet min forståelseshorisont, da det dukket opp mange aspekter ved implementeringen jeg ikke hadde forutsett eller reflektert over. Videre gjorde valget av intervju som metode at jeg ble mer bevisst meg selv som intervjuer. Dette skapte refleksjoner hos meg om hvordan spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene kunne påvirke svarene jeg fikk, og dermed også analysen av studien.

4. Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for mine funn etter gjennomført analyse. Innledningsvis vil jeg påpeke at hovedinntrykket, etter gjennomført intervju og analyse, er de store forskjellene mellom ungdomsskolene i Rogaland som har deltatt i studien. Dette til tross for at det har vært enighet blant rektorene om viktigheten av lovendringen og dens betydning for elevfokus og elevenes rettigheter. Det er store forskjeller på hvordan rektorene har arbeidet med implementering, hvordan de har forstått og tolket loven og hvilke tiltak de har iverksatt for å forebygge krenkelsler. Disse ulikhetene handler ikke om kommunestørrelse, da to av skolene med størst ulikhet seg imellom er skoler i samme kommune, som også er en av de største kommunene i Rogaland.

Jeg vil presentere funnene i undersøkelsen gjennom sju likestilte hovedtemaer:

- Ulik forståelse av opplæringsloven §9A-4
- Hvordan implementere ny lovendring?
- Ulik tilnærming og fokus på forebygging
- Ulike konsekvenser etter innføring av opplæringsloven kapittel 9 A
- Møte med Fylkesmannen
- Elevenes *faktiske* mulighet til å varsle når ansatte krenker
- Hvordan forstå og håndtere §9A-5 saker?

Under hvert hovedtema har jeg 3-4 undertemaer. For å belyse ulikhetene i informantenes svar har jeg valgt å ta med flere sitater under de fleste undertemaene.

4.1. Ulik forståelse av opplæringsloven §9A-4

Jeg har valgt å starte med hovedtemaet *ulik forståelse av opplæringsloven §9A-4*. I dette legger jeg at rektorene ut ifra sin forståelse av loven og allerede egne rutiner har håndtert endringene

forskjellig. De største forskjellene var i samme kommune, noe som ble særlig tydelig under temaet aktivitetsplaner jf. opplæringsloven §9A-4.

Alle ansatte på skolen skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø og gripe inn mot krenkelses dersom dette er mulig. Rektor skal varsles dersom ansatte får mistanke eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeier i alvorlige tilfeller. Saken skal så undersøkes snarest.

Dersom en elev sier at skolemiljøet ikke er trygt og godt, eller undersøkelsen viser at en elev har et utrygt skolemiljø, skal skolen sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal sørge for at involverte elever blir hørt, og elevens beste skal ligge til grunn i skolens arbeid.

Når det skal settes inn tiltak for å forbedre skolemiljøet til en elev, skal det utarbeides en aktivitetsplan. I opplæringsloven er innholdet i aktivitetsplanen beskrevet. Skolen skal også dokumentere det som blir gjort for å oppfylle krav om aktivitetsplikt jf. opplæringsloven §9 A-4.

Jeg har delt hovedtemaet inn i følgende undertemaer: «*når og hvordan utarbeides en aktivitetsplan?*», «*rutiner for skolens aktivitetsplan og skolens plikter etter §9A-4*» og «*antall aktivitetsplaner*».

4.1.1. Når og hvordan utarbeides en aktivitetsplan?

Samtlige informanter var innforstått med undersøkelsesplikten, og alle opplevde at de kom raskt i gang med undersøkelsen. Alle var også opptatt av å snakke med involverte elever i undersøkelsesfasen. Når det kom til spørsmål om aktivitetsplanen, hadde alle informantene forstått hva en aktivitetsplan var, men det var store forskjeller i forståelsen av når og hvordan aktivitetsplanen skulle utarbeides. De informantene som utarbeidet mange aktivitetsplaner, var også bevisste på elevenes medvirkning. Videre var de opptatt av at aktivitetsplanen ble utarbeidet i samarbeid med elev, foresatte og kontaktlærer. Elevene skulle være med å påvirke ønskede tiltak, samt evaluere dem.

Det var ulike erfaringer blant informantene når utfordringene omhandlet skoleklasser. Noen av informantene fortalte om aktivitetsplaner for hele klassen, mens en av informantene tok opp det samme tema som utfordrende å løse.

De informantene som hadde utarbeidet flere planer opplevde også aktivitetsplanen som et svært viktig verktøy for dem i arbeidet med å bedre elevers skolemiljø. Informantene opplevde at aktivitetsplanen førte til handling, og at tiltakene ble konkrete både for dem, elevene og deres foresatte. Dette førte igjen til bedre evalueringer, der man kunne vurdere effekten av de ulike tiltakene.

En av disse informantene forklarte aktivitetsplikten – og planen slik:

(...) aktivitetsplikten blir jo satt i gang med en gang. En aktivitet er jo å undersøke saken sant, så det setter vi jo i gang dagen det skjer eller dagen etterpå. Og så er det jo sånn at aktivitetsplanen er et levende dokument som du gjerne da har to tiltak, og så går det en uke så ser du «ja, men nå kan vi», altså du kan fylle på og du kan på en måte jobbe i dokumentet hele perioden (...). Det som vi opplever som veldig positivt er at elevene er med på det. Så at elevene er med, både de som blir utsatt for krenkelser og de som krenker er med på å lage tiltak som passer for dem. Altså være med på å utforme, for de ser det mye mer, det blir mye mer konkret for dem. For når vi har samtaler i etterkant så tar vi fram aktivitetsplanen, «hva var det nå vi ble enige om? sånn, sånn, og sånn. Ja det går greit og det går greit». Altså det er veldig mye mer konkret.

Noen av informantene var usikre på når en aktivitetsplan skulle utarbeides og hvordan dette skulle gjøres. Det omhandlet ofte enkeltepisoder som de opplevde ble løst der og da. I tillegg var det utfordrende å lage konkrete tiltak i aktivitetsplanene. Disse informantene hadde også, slik jeg forstod det, langt færre aktivitetsplaner enn de andre informantene, noe som blir ytterligere beskrevet under punkt 5.1.3.

Slik beskrev en informant utfordringer med aktivitetsplanen:

Ja altså, disse her, jeg synes jo det er utfordrende å vite når du skal skrive denne aktivitetsplanen. Altså en ting er den der aktivitetsplikten for det med handling, og det at vi skal gjøre noe, det synes jeg er veldig bra, men jeg synes mange ganger det er vanskelig å vite når skal jeg faktisk skrive en aktivitetsplan. Er det hvis det skjer noe i et friminutt og det dukker opp noe som vi på en måte løser der og da med å snakke sammen med alle parter og vi har på en måte løst konflikten, vi har fikset opp i det som skjedde og alle er på en måte vel forlikt, skal jeg skrive da en aktivitetsplan i tillegg eller skal jeg da forvente at den saken er ute av verden? (...) det er noe med det der å sette ned tiltak på papiret. Jeg tror ofte at vi ikke er helt klar over hvilket handlingsrom vi har, altså at det blir veldig sånn, det har en tendens til å bli litt vagt det som står i en sånn tiltaksplan (...) så jeg synes det kan være litt sånn, det er en utfordring å skrive en god aktivitetsplan som virkelig treffer den saken.

4.1.2. Rutiner for aktivitetsplan og skolens plikter etter §9A-4

Flere av informantene fortalte i intervjuene om rutiner for §9 A-4 saker. Dette omhandlet ansvarsfordeling, skjema for varsling, mal for aktivitetsplan, evaluering av aktivitetsplan, og hvem som var involverte. I opplæringsloven er skolens plikt til dokumentasjon tydeliggjort, og flere skoler utarbeidet egne skjemaer både for varsling, evalueringer, oppfølgingssamtaler og avslutningssamtaler. Dette medførte gode rutiner, samtidig som det forenklet dokumentasjonskravet.

En av disse informantene forklarte rutinene slik:

Rutinene er at den som har en mistanke eller sånn melder ifra til nærmeste voksen som melder ifra til meg, hvis ikke de melder direkte ifra til meg. (...) Vi har skjema for melding, og når lærerne, de voksne får vite om den så skriver de, fyller de ut skjema og så setter de i gang aktivitetsplikten. (...) Vi har et skjema for aktivitetsplan, vi har skjema for konfronterende samtale, vi har skjema for oppfølgende samtale eller oppfølgingsamtale og så har vi sånn avslutningsskjema. Så vi har alt dokumentert.

De informantene som hadde mindre erfaringer med aktivitetsplaner, hadde også færre etablerte rutiner for håndtering av en §9A-4 sak. Den ene informanten viste til en mal for aktivitetsplan som var standardisert ut ifra lovteksten. Den andre informanten var usikker på rutinene rundt aktivitetsplanen. På spørsmål om det var utformet noen skjema eller rutiner for aktivitetsplan og undersøkelse svarte informanten følgende:

Nei, vi har, nå må jeg tenke for det er så lenge siden, jeg tror vi har, vi har en mal for i forhold til aktivitetsplan ja. (...) Jeg tror det var (anonymisert), naboskolen, som faktisk laget et utkast og så tror jeg det ble sendt ut fra (anonymisert) faktisk sånn til alle, ja.

4.1.3. Antall aktivitetsplaner

Alle informantene opplevde at de brukte mer tid på undersøkelser, men det var store forskjeller på hvor mange aktivitetsplaner som var utformet og igangsatt. Dette fremgår også under temaet 5.4., underpunkt 5.4.1 Tidsbruk.

De fleste informantene opplevde å ha mange aktivitetsplaner, men det var varierende hvor mange tiltak og hvor lenge en aktivitetsplan varte. De informantene som hadde mange aktivitetsplaner, hadde også etablerte rutiner for håndteringen av opplæringsloven §9A-4.

En av informantene ga uttrykk for at han egentlig hadde like mange aktivitetsplaner som antall elever:

Og jeg sier egentlig at det ikke er noen saker som er over før de går ut av ungdomsskolen (navn anonymisert), så sant de har startet en sak. Så egentlig, helt dratt helt ut i (ler) i, ja drar den strikken helt ut, så har vi dette antallet (anonymisert) elever og da har vi like mange saker. For det er jo ingen som har et godt skolemiljø absolutt alltid, men hvor alvorlig trist det skolemiljøet er, det er vanskelig å måle på alle, men på noen så er de for høyt oppe og da må vi gjøre noe med det.

En av informantene uttalte i intervjuet at det var flere saker der det ikke var laget aktivitetsplan, men at de hadde en alvorlig sak i fjor hvor mange prosesser ble satt i gang, blant annet aktivitetsplan. Selv om det ikke ble utformet aktivitetsplaner, gjorde skolen en del grep med tanke på elevsamtaler og samtaler med foresatte. Dette var også gjeldende for en av de andre informantene, som til tross for flere tiltak, kun hadde opplevd å ha utformet en aktivitetsplan. Denne informanten var rektor i samme kommune som rektoren det forrige sitatet er hentet fra. På spørsmål om elevens medvirkning og om informanten hadde erfaring med å utforme aktivitetsplan, svarte denne informanten slik:

(...) vi har faktisk ikke det, vi har egentlig, vi har en, vi har laget én aktivitetsplan og den, men heldigvis så ordnet den seg veldig kjapt, så det ble bare en oppfølgingssamtale og sånn, at vi holder, vi har jevnlig samtaler med eleven da bare for å høre at det faktisk er bra sånn som vi har oppfattet det. Og det har det heldigvis vært, så det er den eneste som, eneste aktivitetsplanen vi har skrevet.

4.2. Hvordan implementere ny lovendring?

Rektor har ansvar for at det jobbes kontinuerlig og systematisk for å fremme elevers helse, trygghet og miljø, samt sikre at kravene i opplæringsloven kapittel 9 A er oppfylt, jf. opplæringsloven § 9 A-3, andre ledd.

Det var i mine intervjuer kun én informant som opplyste at kommunen, med skoleeier i spissen, hadde laget en implementeringsplan for den nye lovendringen. Blant de andre skolene var det ulike framgangsmåter for hvordan de skulle implementere endringene. På samme måte som under temaet *kompetanseheving*, var det noen av informantene som mente at deltakelse i et prosjekt, som de akkurat hadde startet opp i eller skulle starte opp med høsten 2019 var den beste måten å implementere på. Disse skolene hadde i forkant av prosjektdeltakelse jobbet med rutineene knyttet til lovendringen.

Jeg har valgt å dele dette hovedtema i fire undertemaer: «*fokus over tid*», «*refleksjoner, øving og revidering*», «*eierskap*» og «*rutiner og systematisk jobbing*».

4.2.1. Fokus over tid

Samtlige av informantene har vektlagt at en vellykket implementering forutsetter fokus over tid. Til tross for enighet om det, er det store forskjeller i hvordan dette praktiseres.

Noen av informantene snakket mye om fokus over tid for å holde innholdet i opplæringsloven kapittel 9 A levende. Eksempler på dette var å sette temaet på dagsordenen, jobbe systematisk og diskutere det jevnlig, både på ukentlige trinnmøter, FAU, driftsstyret og i elevrådet.

En av informantene formulerte en vellykket implementering slik:

(...) det som er hovedgrunnen til det er at endringene går og at du får til endringer er at du har fokus hele tiden, at du tar det opp og du tar det opp. Det er ikke bare når den nye endringen kom så var ikke det bare en happening der og da, «ok nå er det første august 2017 så nå må vi gjøre noe sånn og sånn» og så lager vi til en eller annen kort prosess der da får du ikke til noe endring, men du må ha fokus på det hele tiden. (...) Så opplever vi jo at det er det jevne arbeidet vi gjør som gjør at vi har så lav mobbepresent som vi har.

En annen informant, som nettopp hadde startet opp i et prosjekt, mente at dette ville være med på å få implementert lovendringene. På spørsmål om endringene i loven var gjennomgått med personalet, og om det var laget noen rutiner på hvor ofte temaene i kapittel 9 A var oppe, svarte informanten slik:

Ja, det ble særskilt vektlagt på en planleggingsdag i oppstarts-ukene det året og så ble det repetert. Det er jo en del av handlingsplanen vår, at det skal gjøres kjent og repeteres for personalet og samles i klassene da. Kontaktlærerne har ansvaret for det. (...) Det er et årshjul, men det har en tendens til å bli i begynnelsen av skoleåret, at vi legger vekt på det.

4.2.2. Refleksjoner, øving og revidering

Flere av informantene snakket om nytteverdien og viktigheten av refleksjoner, øving og revidering. I øving ligger både erfaring med å implementere nye ting, men også øving i form av spesifikke øvelser ved bruk av case eller øve på å skrive aktivitetsplaner. Flere av informantene brukte trinnmøter og annen felles tid til refleksjonsgrupper. Det ble også her tatt i bruk ulike case, refleksjon over egen praksis eller refleksjonsgrupper som en del av et prosjekt. Noen informanter snakket også om revidering, både av foreliggende handlingsplan eller en revidering av for eksempel mal for aktivitetsplan.

En av informantene opplevde at tidligere erfaringer med endringer var en av hovedgrunnene til at de ansatte var blitt gode på implementering:

(...) hvis du har gått den runden en gang med «ungdomstrinn i utvikling» så vil du og lettere ta nye ting. Vi har vært gjennom en (anonymisert) satsing, (...) så da har vi jobbet kollektivt hele veien for å så øke kraften og kompetansen i personalet, og det er derfor jeg mener vi er blitt gode på det og for vi er vant med det rett og slett.

En av de andre informantene svarte at ledelsen ikke hadde lagt opp til diskusjoner eller refleksjoner rundt innholdet i opplæringsloven kapittel 9 A. På spørsmål om dette svarte informanten:

Nei, der skal jeg være helt ærlig, vi har ikke fått på en måte, hatt refleksjonssamtaler rundt innholdet i den

4.2.3. Eierskap

Et annet tema som var fremtredende under implementeringsprosessen, var at de ansatte måtte føle et eierskap til det som skulle implementeres. Viktigheten av forståelse for hvorfor endringene var kommet, en kollektiv innsats og «alle med» stod sentralt hos mange for å få gjennomført de nødvendige endringene og for at en implementering skulle være vellykket.

En av informantene mente at eierskap var nødvendig for å få til en endring og forklarte det slik:

Først og fremst så tror jeg det handler mest om å få med personalet på det, at det blir noe som vi har eierskap til alle. At det ikke blir en plan som på en måte vi i ledelsen lager og sier at sånn skal vi gjøre det, men at alle får komme fram med sine meninger og tolkninger av de ulike tingene. At vi klarer å skape, at alle har den i ryggmargen fordi de har fått vært med å laget den, og da er det...Jeg synes jo og da at det er lettere å stille krav til at det er sånn vi skal ha det, dette har vi blitt enige om i plenum, alle har fått sagt sine meninger. Selvfølgelig betyr ikke det at du alltid får viljen din for sånn er det jo ikke i et demokrati, men det er likevel dette har vi, er flertallet sin plan og da gjør vi det på denne måten, men det med å få eierskap det betyr egentlig alt.

Noen av informantene snakket også om utfordringer med å få alle ansatte med, dette blant annet på grunn av ansatte i reduserte stillinger. En av informantene sa det slik:

(...) utfordringen er, og det hører jeg på de andre rektorene og, det er når du da rydder tid, så er, så klarer du ikke å samle alle ansatte (...) så de ansatte som på en måte går i

full jobb og som er med på alt og har det, de får en veldig god kompetanseheving, men ja, men det er en utfordring å få alle med.

4.2.4. Rutiner og systematisk jobbing

Rutiner og systematikk var for de fleste informantene også en viktig del av implementeringen. Gjennom gode rutiner og systematisk jobbing ble temaene i opplæringsloven satt i fokus, det skapte forutsigbarhet og effektivitet. En av informantene viste, som nevnt innledningsvis i hovedtemaet, til en overordnet implementeringsplan som et godt dokument for innføring av rutiner.

Noen av informantene opplevde at allerede etablerte rutiner var dekkende og velfungerende, og at de da bare tilføyde eller justerte det som var nødvendig i forhold til lovendringene. En informant snakket om at gjennom rutinene rundt aktivitetsplaner og det systematiske arbeidet tvang implementeringen seg inn. To informanter fra samme kommune hadde svært ulik erfaring med endringene lovkravene hadde medført. Den ene informanten som opplevde at det hadde skjedd store forandringer på skolen etter endringene i loven beskrev det slik:

Vi har endret på mange rutiner og skjerpet eget reglement og ønsker nå å få, eller vi mener at den, etter den endringen kom og det fokuset vi har hatt på det, så har situasjonen forbedret seg for elevene.

Samtlige informanter hadde endret på noen rutiner, noen i mindre grad, andre i større grad. Informanten fra samme kommune som den foregående sa at lovendringene hadde ført til at de ansatte i fellesskap hadde gjennomgått egen handlingsplan og gjort noen justeringer i forhold til lovendringene, samt at det hadde skapt en større bevissthet hos de ansatte. På spørsmål om det hadde ført til noen endringer i systemet eller rutinene deres svarte informanten:

Der har nok ikke skjedd så store endringer, det har det nok ikke. Det er det som vi har vært litt inne på tidligere, vi er mer bevisst på det der med å handle og ta elevene på, sine tanker på en måte på alvor, altså det de kommer med det må vi sette oss ned og lytte til og finne ut hva er det som ligger bak dette her og sette i verk tiltak. Altså at vi er, vi har nok blitt mer bevisste på det, selv om vi føler som sagt at vi har vært gode på det, så har vi blitt mer bevisste i forhold til å få det til.

4.3. Ulik tilnærming og fokus på forebygging

Opplæringsloven § 9 A-2 sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Forebygging har vært et sentralt og gjennomgående tema i alle intervjuene som er gjennomført i denne studien. Samtlige av informantene har vært opptatt av relasjoner og elevfokus, mens det har vært store variasjoner i gjennomføringen av kompetansehevingstiltak for de ansatte. Under alle disse kategoriene har det vært nyanser av forskjeller på hvordan skolene har jobbet for å forebygge krenkelser og et negativt psykososialt skolemiljø.

Jeg har delt hovedtemaet inn i tre undertemaer: «kompetanseheving», «fokus på relasjonsbygging» og «elevfokus».

4.3.1. Kompetanseheving

Flere av rektorene viste til kursing og ulike prosjekter som skulle heve kompetansen blant skolens ansatte. Noen av informantene var i prosjekter eller hadde gjennomført prosjekter, mens noen var i oppstartsfasen av et prosjekt eller ventet på et prosjekt som skulle starte. Flere av informantene fortalte om kompetanseheving gjennom foredrag for ansatte fra eksterne personer med spesialkompetanse på ulike fagfelt.

En av informantene som hadde stort fokus på kompetanseheving forklarte det slik:

(...) Jeg sier at vi har fokus på det, så er det jo sånn at da har vi hatt mange kurs. Vi har hatt folk inne her fra læringsmiljøsentere, PPT, psykologer som har greie på dette fra universitetet, sykehuset, BUP har vært inne og snakket til lærerne. Og vi som sagt så bruker vi mye tid, og når jeg sier vi bruker mye tid på det, så har vi en del felles tid i dette temaet (...). Du vil aldri finne en fasit fra start til mål på en sak for alle saker er ulike, og alle elever er ulike og alle foreldre er ulike. Sånn at fokus på krenkelser og trygt skolemiljø har i aller høyeste grad skjerpet oss og, og vi har økt kompetansen vår utrolig mye på de siste 2 årene. (...) Vi hadde nok sannsynligvis ikke hatt så mye faglig påfyll hvis det ikke, på dette tema hvis det ikke hadde vært for den lovendringen, selv om mobbing og mobbeplakater, antimobbing og mobbeplaner og ditt og datt har jo vært i 10-20 år har jo det vært høyst aktuelt, så. Men det var på en måte en skjerping og en fornyelse av det tankearbeidet der, så det måtte vi og oppdatere oss på.

En av informantene informerte om at de ikke hadde hatt noen kompetanseheving etter lovendringene. Denne informanten var fra samme kommune som foregående informant. På spørsmål om de hadde hatt noen kompetanseheving i forhold til forebygging for å sikre et

trygt og godt skolemiljø, i forhold til relasjoner, krenkelser eller psykisk helse svarte denne informanten:

Nei vi har ikke sånn at vi har, ikke annet enn de diskusjonene som vi har hatt i fellesskap. Vi har ikke hatt noen sånne, vi har ikke hatt eksterne inne og snakket om, snakket om det, det har vi ikke.

4.3.2. Fokus på relasjonsbygging

De fleste informanter snakket om viktigheten av relasjonsbygging i skolen. Flere av informantene var også opptatt av de selv skulle ha gode relasjoner til elevene. Derfor deltok de på ulike aktiviteter, ledet elevrådet og var synlige blant elevene. En av informantene fortalte at han spilte spill med elevene og var aktiv på skidagen. På den måten fikk elevene se en annen side av han. En av de andre informantene fortalte at han og andre i ledelsen hadde turer de gikk på i skoletiden (friminutt) med de elevene som ønsket det. Nærhet mellom rektor og elevene var viktig for mange av informantene, slik at det skulle være lettere for elevene å komme frem med sine utfordringer.

Alle informantene snakket om sosiale aktiviteter som var forebyggende og som bidro til relasjonsbygging. Noen av informantene fortalte om «innskoling». Dette ble gjort på ulike måter. På en av skolene ble det gjennomført ved at lærerne på ungdomsskolen hadde to dager med «innskoling» med sine nye elever før de begynte i åttende klasse. På den måten ble elevene som skulle starte i klasse sammen på ungdomsskolen kjent med hverandre og med læreren sin. En av de andre informantene fortalte at «innskoling» var de to første dagene i åttende klasse hvor fokuset var relasjonelle øvinger. Niende klasse startet en dag med slik «innskoling» og tiende klasse hadde en halv dag. En av rektorene fortalte at tilbakemeldingene fra elevene i en undersøkelse som var gjennomført gjorde henne og de ansatte i enda større grad bevisst betydningen av lærer-elev relasjonen:

Vi hadde for et par år siden en sånn undersøkelse ute blant elevene der et av spørsmålene var hva skal til i fra læreren sin side for at du skal ha en grei skolehverdag og det svaret som fikk absolutt høyest score var noe så enkelt som at «læreren ser meg inn i øynene og smiler til meg» og det tar akkurat 2 sekunder, men da er det til å bevisstgjøre lærerne på dette og det at vi vet at det betyr så mye sant. Vi jobber egentlig sånn, prøver å jobbe sånn hele tiden, at vi hele tiden passer på at lærerne setter av tid til å ta sånne små aktiviteter. Ta gjerne en bitteliten matpakketur på en halvtime, bryte opp og så gjøre kjekke ting som skaper relasjoner skaper godt klassemiljø.

En av de andre informantene snakket om lærerens relasjonskompetanse. Hvordan lærerne framstod i klasserommet var viktig for klassemiljøet og elevens læring.

Vi har jobbet mye på skolen med, med autoritativ klasseledelse i forhold til det at det varme og omsorg skal balanseres med krav og struktur. Og det altså å gi beskjed til folk, det altså, vi vil være den vennlige skolen. Som gir beskjeder klart om hva vi vil, men vi skal gjøre det på en vennlig måte. (...) Dette med den autoritative ledelsen i form av det med vennlighet, omsorg og struktur og krav skal balanseres, ikke vippe i den ene eller andre retningen. Så er det klart at der ligger det mye potensiale for å så gjøre, lage et godt klassemiljø. Hvis du er en god klasselærer lager du et godt klassemiljø, og vi vet ut ifra forskningen til John Hattie for eksempel, så ligger relasjon med sterk effekt på læring. (...) Altså i (anonymisert prosjekt) er det sånn at en jobber sammen 4 og 5 på gruppe, planlegger undervisningsopplegg, så gjennomfører vi undervisningsoppleggene og så har vi refleksjonsrunder rundt dette etterpå da. Og da har vi tatt inn, egentlig skal dette gå på lærere, elevenes sin læring, men det går og på læreren sin framreden. Er du presis? Hvordan sier du god morgen? Hvordan sier du god dag? Hvordan hilser du på elevene? Hvordan henvender du deg til elevene? Hvordan reagerer du på deres spørsmål? Gir du rom for refleksjon? Og så vider og så videre. Sånn at det går veldig mye på læreren som hvordan de står fram i klasserommet sammen med sine elever sant.

4.3.3. Elevfokus

Alle informantene snakket om elevfokus på en eller annen måte i intervjuene. Begrepet elevfokus har vært nevnt i mange av intervjuene og selv om ikke *ordet* er blitt brukt, har det vært snakket om fokus på elevene. Dette omhandlet blant annet styrking av elevenes kompetanse, relasjonsbygging, syn på elevene, og måter å møte elever på. Noen av informantene snakket om kurs i livsmestring og psykologisk førstehjelp, noen var i prosjekter som medførte stor grad av elevmedvirkning, mens andre informanter fremmet elevmedvirkning gjennom elevrådet. Ønsket hos samtlige var å sikre at elevene hadde et trygt og godt psykososialt miljø på skolen. Et tema som alle informantene nevnte i intervjuene, var hvordan bruk av ironi og sarkasme fra lærere kunne oppleves som krenkelser for elevene. Informantene viste til at ungdomsskoleelevene ikke hadde samme forutsetning for å forstå bruk av ironi og sarkasme og at det derfor var viktig å være forsiktig med å ta i bruk denne form for tale.

En av informantene fortalte om ulike tiltak som ble iverksatt for å bedre elevenes psykiske helse. Tiltakene som ble forsøkt var forslag fra elevgruppen.

Vi har jo lest om stress og slanking, press og karakterer og i det hele og så tenkte vi at vi måtte prøve å gjøre noe med det. Så vi har satt i sammen en gruppe her på vår skole med helsesøster, sosiallærer, spes.ped.koordinator og meg, der vi skal se på hva vi kan gjøre for at elevene skal få en bedre psykisk helse og for at lærerne skal bli bedre rustet til å jobbe med sånne temaer som de egentlig føler de ikke er så veldig kompetente på (...) Så vi setter i gang flere tiltak, vi setter i gang kurs i livsmestring, vi har satt i gang gratis frokost til eleven og vi har satt i gang prosjekt med vurdering uten karakter på åttende og niende.

En av de andre informantene opplevde at elevfokuset påvirket elevenes medvirkning, men at det var et uklart elevsyn på skolen. Informanten mente at et avklart positivt elevsyn ville påvirket elever og foresattes opplevelse av å kunne gi beskjed når noe var ugreit.

(...) det at en får det der fokuset fram, at det ikke er opp til maktpersoner i en liten organisasjon å si «ja eller nei, du har det sånn eller dette her må du bare tåle» (...). Det er klart det der elevfokuset her, det hjelper oss som sitter på en måte i skolen og ha trygghet på at det er eleven det handler om. Det er eleven sin opplevelse av verden som er viktig, ikke hvordan jeg tror den eleven tenker om verden. (...) Vi har ikke et avklart elevsyn her. (...) Jeg tror at hvis en hadde hatt et veldig tydelig elevsyn, et positivt elevsyn så tror jeg at bare det hadde vært med å endret litt sånn grunnleggende holdninger til og et verktøy for på en måte elever og foreldre til å gi beskjed om at dette ikke er greit.

4.4. Ulike konsekvenser etter innføring av opplæringsloven kapittel 9A

Innføringen av opplæringsloven kapittel 9 A har medført ulike konsekvenser for ungdomsskolene. I intervjuene har det vært fokus på økt tidsbruk og ressursbruk, uten at dette nødvendigvis har vært negativt, men heller en konstatering. Noen av informantene har snakket om utfordringer knyttet til lagring av sensitive opplysninger og en informant trakk fram ressursmangel som en stor utfordring. Til tross for at de to sistnevnte temaene ikke var et fellestrekk ved alle intervjuene, har jeg valgt å ta dem med fordi jeg mener de beskriver utfordringer som er relevante for denne studien og implementeringen av opplæringsloven kapittel 9 A.

Temaet er delt inn i tre undertemaer: «økt tidsbruk», «manglende ressurser» og «lagring av sensitive opplysninger».

4.4.1. Økt tidsbruk

Flere av informantene har snakket om et økt tidsbruk etter lovendringene. Dette handler i hovedsak om at de har flere saker som medfører mye dokumentasjon, men også det forebyggende arbeidet, kompetanseheving og møtevirsomhet.

Noen informanter uttrykket noe frustrasjon over at de fikk flere saker som i utgangspunktet ikke var så alvorlige. Dette kunne omhandle konflikter som oppstod uten noen forhistorie og som de løste der og da, eller det kunne handle om at elever var såret, ikke krenket. Alle saker skal tas og store prosesser igangsettes. Det opplevdes frustrerende hvis det var en «filleting» slik en av informantene beskrev det. En av informantene beskrev flere saker på grunn av negativ dreining i ungdomskulturen, noe som medfører at mange ungdommer sliter og har behov for oppfølging og ekstra støtte.

En informant sa det tok mye tid i starten da det gikk opp for dem hva dette innebar, mens en av de andre informantene sa det tok mye tid i starten, for da skrev de aktivitetsplaner på alt, også for å øve seg på det.

En annen rektor påpekte at hadde det ikke vært for lovkravene, ville de kanskje prioritert annerledes fordi de opplever å ikke ha tid, men det har de ikke muligheten til.

Dokumentasjon ble vektlagt som en av de største utfordringene og en av informantene beskrev det slik:

(...) Ja tiden og dokumentasjonen, men vi kan jo sånn sett ikke klage på det heller, det er bare en konstatering at det tar mye mer tid. Vi må bruke mer ressurser på det, men det er jo ingen annen måte å gjøre det på, for hvis du ikke dokumenterer så har det jo ikke skjedd, og hvis du tenker at vi kan ikke jobbe med dette her for det tar så mye tid så har du i hvert fall gjort noe dumt, og tapt hele elevgruppen. Så det er ikke greit.

En informant opplevde ikke økning i antall kapittel 9 A saker etter lovendringene. Hverken saker som omhandlet opplæringsloven §9A-4 eller §9A-5 saker, til tross for at elever og foreldre var blitt informert og opplevdes av rektor som bevisste på sine rettigheter:

Jeg oppfatter nok at foreldrene er mer, de er mer bevisste på sine rettigheter. Når de tar kontakt med oss så har de fleste hørt om at de, «ja jeg har hørt at nå er det sånn at jeg kan ta kontakt med Fylkesmannen og sånn hvis det ikke skjer noe», og det har jo vi, vi har jo forklart dette på foreldremøter og vi forklarer det alltid og når vi har møter i forhold til elevsaker som kan være utfordrende. Så jeg synes jo det er bra de vet det,

men jeg vil ikke si at det har, det har ikke gjort at vi har fått flere saker, det har det ikke.

4.4.2. Manglende ressurser

Flere av informantene har snakket om ressurser i forhold til bemanning, kursing og kompetanseheving. En informant opplevde store utfordringer med manglende ressursstøtte, noe som medførte at hans rolle som rektor ble svært krevende. Informanten beskrev utfordringene med å ha ansvar for det psykososiale skolemiljøet og alt det opplæringsloven krevde på den ene siden og manglende ressurser på den andre. Dette var en rektor fra en mindre kommune:

(...) det tar jo på seg kostnader, (...) så en svakhet ved loven er når vi skal følge opp noe, så plutselig koster det penger selv om det, for vi er nødt for å gjøre det, vi er nødt for å lage en struktur. I fjor hadde vi, vi brukte over en million på tiltak knyttet til i hovedsak en, men to elever som var knyttet til 9 A, trygt og godt for andre. Vi brukte en million, og får ikke en krone av verken kommunen eller av staten til å gjøre det. Og jeg sitter med konstant dårlig samvittighet (...) for at jeg ikke klarer å drive etter loven, og i økonomien, og det er opplæringsloven 9A. For hvis ikke jeg hadde hatt den, så hadde jeg sagt at «nei vi kan ikke gjøre det, vi har ikke råd til det, ferdig snakket», men nå må jeg prioritere det framfor pengene og da går det utover meg, altså på grunn av mitt ansvar (...) Og det skyldes 9A, det er jeg helt sikker på, for ellers hadde jeg hatt både kapasitet, jeg kunne ha prioritert, jeg kunne sagt «sånn og sånn, så lenge det ikke er penger». Jeg kan ikke ta det ansvaret for penger vi ikke har og, å få på pukkelen av min sjef fordi jeg bruker penger jeg ikke har, og likevel sier sjefen samtidig at «du skal lage det trygt og godt på skolen, ferdig snakket!» Så den er vi oppe i hele veien, og det er ganske tøft. (...) Det er klart hadde de tillitsvalgte sånn i hvert fall sentralt, forstått hva dette betyr så hadde det jo vært, det er jo skandale i en sånn organisasjons, hva skal jeg si, et sånt organisasjonsperspektiv for det de planlegger for, vi blir pålagt på en måte et arbeid. Jeg må jo utnytte, altså det ser ut som vi bruker penger på kopiering, men vi gjør jo ikke det nesten, for da bruker vi i så tilfelle andre penger på kopiering (ler litt). Vi bruker penger vi ikke har.

4.4.3. Lagring av sensitive opplysninger

Noen av informantene brakte på banen utfordringer med det juridiske og det praktiske i 9A saker. Utfordringene omhandlet hvordan man skal lagre sensitive opplysninger digitalt. Rektorene opplevde at de systemene de selv hadde ikke var sikre nok. Det ble påpekt at 9A saker var saker som ville leve en stund og det ble stilt spørsmål ved hvor man skulle

dokumentere arbeidet man utførte i den perioden. Disse rektorene hadde laget seg egne rutiner for håndtering av utfordringen. En av informantene valgte å anonymisere personene i sakene, men opplevde at dette skapte nye utfordringer. En annen informant valgte å ha sakene innelåst i perm på eget kontor og lagret dem i sikkert arkiv når sakene var avsluttet.

(...) Det som har vært vanskelig har kanskje vært det juridiske og det praktiske i det, fordi at når vi skal dokumentere så har vi hatt en utfordring med hvor henne skal vi dokumentere, hvor er sikkert nok å dokumentere, altså hva type verktøy skal vi bruke når vi dokumenterer. Fordi at et dokument i en 9A sak vil jo leve en stund og da har vi hatt litt sånn problem med, fordi at du har, hvor skal du skrive mens du holder på. Så det som vi har funnet ut foreløpig da er at foreløpig så har vi en perm mens vi holder på med saken og når saken er ferdig kan vi arkivere den i (navn på arkivsystem anonymisert), arkivsystemet til kommunen, det kan være en måte å gjøre det på. For hvis vi hver gang skal dokumenter, nei hver gang skal lagre dokumentet i arkivsystemet (navn på arkivsystem anonymisert) så vil det jo bli alt for mange dokumenter, så det kan være lurere. Derfor har jeg en perm innelåst i skapet mitt som jeg bruker, som jeg og sosialrådgiver bruker. Og når vi samarbeider og har samarbeidsmøter så går vi gjennom og ser hvordan ligger vi an i den saken og så ser vi den holder vi på med enda, derfor ligger alle papirene der. Nå er den saken avsluttet og da kan vi på en måte arkivere den, og ta den ut av permen. Så en perm som på en måte er i daglig bruk og så arkivsystemet som er dokumentasjonen på det som er gjort.

4.5. Møte med Fylkesmannen

I opplæringsloven § 9 A-6 beskrives Fylkesmannen sin håndheving av aktivitetsplikten i enkeltsaker. Dersom en sak påklages til Fylkesmannen, er det Fylkesmannens oppgave å avgjøre om aktivitetsplikten etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 er oppfylt. Hvis Fylkesmannen vurderer at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten, kan Fylkesmannen vedta hva skolen skal gjøre for å sørge for at den enkelte elev får et trygt og godt skolemiljø. I slike saker skal skolen og skoleeieren uten hinder av taushetsplikten legge fram alle opplysninger som Fylkesmannen behøver for å utrede saken.

Hovedtemaet er delt inn i følgende undertemaer: «ulik tolkning av opplæringsloven», «lærernes rettssikkerhet», «frykt for sanksjoner» og «dokumentasjonskrav».

4.5.1. Ulik tolkning av opplæringsloven

Noen av informantene snakket om deltakelse på samlinger med Fylkesmannen der aktivitetsplikten hadde vært tema. Dette omhandlet hvilke tiltak man kunne iverksette,

skolens handlingsrom samt skille mellom kartlegging, undersøkelse og tiltak. En av informantene opplevde å ha vært uenig med Fylkesmannen vedrørende tolkning av aktivitetsplanen og beskrev det slik:

Jeg husker bare at det var frustrerende og at vi gikk på noen kompromisser som jeg mente selv i hvert fall, at ikke var nødvendigvis på en måte til elevens beste, men handlet mer om, eller barnets beste, men handlet mer om hvordan denne nytilsatte personen tolket opplæringsloven i, inne hos da Fylkesmannen for å si det sånn og så er det det som gjelder for oss da (...).

En annen informant uttrykte misnøye over Fylkesmannen manglende evne til å svare på viktige spørsmål som hva det faktiske skolemiljøet er for en elev og når en kapittel 9 A sak kunne avsluttes. Informanten opplevde at Fylkesmannen mente man skulle jobbe videre i en sak, til tross for at elev, lærere og ansatte på skolen var fornøyde, og opplevde da at alt arbeidet var forgjeves. Informanten opplevde fravær av dialog med Fylkesmannen, og at privat parts påstander ble sett på som sannheter.

Det er vel ingenting som er perfekt i en sånn sak som dette for du vet aldri helt hvordan ting blir mottatt, og så videre, og der tenker jeg at Fylkesmannen er for firkantet i forhold til hva (lengre pause) når de får saker, for dette var en sak som vi jobbet med, men som foresatt og advokat sendte den etter hvert inn til Fylkesmannen og det er helt greit. Og Fylkesmannen sendte tilbake at de ville ha svar på hva dette var for noe, det og er jo sånn det skal være, men når vi nå sendte inn det som var vår side av saken, så ble ikke det undersøkt noe fra Fylkesmannen sin side, mer enn de hadde snakket med familien til den som følte på noe. Og da ble det lagt fram som sannheter og våre påstander ble ikke undersøkt, og det er ikke greit. Fordi da er ikke de på lag med noen i forhold til å høre fra begge sidene, i forhold til hva som er fakta, men fakta er jo og ord mot ord og men da må de jo, vært mulig for de å undersøke bedre i forhold til det som vi har skrevet da. (...) Men det var jo ting i saken der som ikke de hadde belyst eller tatt fram i det hele tatt som vi satt på.

4.5.2. Frykt for sanksjoner

Noen av informantene har i intervjuet snakket om frykt for sanksjoner fra Fylkesmannen. Den ene informanten opplevde det positivt, da det medførte at man jobbet enda bedre for å unngå å få saker tilsendt Fylkesmannen. Slik beskrev informanten det:

Skolene er (ler), de er på en måte redde Fylkesmannen i forhold til det at det kan bli innmeldt til Fylkesmannen og. Skoler som og rektorer som jeg kjenner de har opptil 40

sider dokumentasjon på alt som er gjort, men som likevel ikke er godt nok. Sånn at vi jobber hardt, altså, vi jobber hardt selvfølgelig først og fremst for at ungene, ungdommene skal ha det bra, men det er en bra pisk dette med Fylkesmannen og fordi at det er så mye ekstraarbeid. Så derfor er det en fordel å så gjøre et skikkelig arbeid med en gang i stedet for å så måtte gå nye runder og nye runder og nye runder med Fylkesmannen.

En annen informant snakket også om frykt for dokumentasjon og tidsbruk i møte med Fylkesmannen, men var mer opptatt av hvilke konsekvenser det kunne få for ham dersom han ikke fulgte sakene godt nok opp.

Ja, ellers tenker jeg jo og dette med at rektor skal være, kan straffes med inntil tre, altså, hadde jeg visst det hadde jeg ikke søkt den rektorjobben. (...) Jeg synes ikke, jeg synes ikke hva skal jeg si, greit altså, for det er jo bare en tolkning fra en eller annen fra Fylkesmannen som sier at rektor har ikke gjort liksom, så er det gjerne nok til at du får fengsel i tre måneder (...). For meg er det vanvittig!

4.5.3. Dokumentasjonskrav

Flere av informantene snakket om belastningen når saker ble sendt til Fylkesmannen i forhold til ressursbruk og tidsbruk, som hovedsakelig omhandlet dokumentasjon. Noen var kritiske til Fylkesmannens forventninger og krav til dokumentasjon i en hektisk hverdag.

Det er et enormt apparat som egentlig settes i gang, og de stiller noen, jeg synes mange ganger de er, de har urealistiske forventninger til hva vi faktisk kan, hva det kan forventes at vi har dokumentert for å si det sånn. For vi snakker jo veldig mye med elevene våre, og vi har, og lærerne og for den saks skyld, men du skriver liksom ikke ned, du skriver ikke ned hver minste samtale du har om enkeltelever eller om lærere (...). Altså de har en enorm forventning om at vi har ting dokumentert og det har vi ikke, det har vi ikke alltid, for det er en travel hverdag vi står i og vi rekker ikke alltid å dokumentere alt som vi faktisk har gjort. Det kan være en utfordring.

En informant fortalte om omfattende dokumentasjon og ressursbruk i en sak, men som Fylkesmannen vurderte som ikke tilstrekkelig dokumentert.

Og den tidsbruken vi hadde på den, med masse folk her i fra som holdt på og dokumenterte og skreiv og, måtte jo redegjøre for hver minste ting, men likevel så var det ikke nok i forhold til det, til det som Fylkesmannen mente vi burde gjøre.

4.6. Elevenes *faktiske* mulighet til å varsle når ansatte krenker

Etter gjennomført intervju og analyse ble jeg mer bevisst på de utfordringene som ligger i maktforholdet mellom elev og lærer, også med tanke på elevenes *faktiske* mulighet til å melde fra om opplevde krenkelser fra skolens ansatte. Flere av informantene snakket om elever som melder fra om krenkelser, uten at jeg gikk noe videre inn på refleksjoner rundt elevenes *reelle* mulighet til å melde fra.

Temaet er delt inn i fire undertemaer: «*Asymmetrisk maktforhold*», «*medvirkning*», «*oppfølging i etterkant av varsling*» og «*anonyme varslinger*».

4.6.1. Asymmetrisk maktforhold

Det er naturlig at det er et skjevt maktforhold mellom lærer og elev, men hvordan dette gjør seg gjeldene i denne forbindelse mener jeg er et relevant tema. Flere av informantene har satt ord på denne ubalansen. Noen har også nevnt konsekvenser og utfordringer dette får for elevene blant annet med tanke på varslinger.

En av informantene svarte slik på spørsmål om krenkelser mellom lærer og elev:

Når det er snakk om krenkelser, i alle fall når det er snakk om mobbing, så er det jo et skjevt maktforhold. Og det er det jo alltid når det er voksne – barn eller voksen – ungdom, at den voksne har alltid det største ansvaret.

En av de andre informantene la vekt på hvordan dette styrkeforholdet kunne påvirke elevene med tanke på varsling.

(...) Det er ganske vanskelig å si at jeg føler meg krenket av den læreren, eller trakassert eller hva ord vi skal sette på det, men det, for det er klart at det er jo et veldig ujevnt styrkeforhold her og det gjør jo at dette her ofte blir krevende.

Noen av informantene mente at det kunne være mørketall blant elever som opplevde krenkelser fra ansatte.

Og så er jeg helt sikker på at det er mørketall, at det er elever som blir krenket som ikke vet at de blir det, ja, for det er en maktsituasjon.

4.6.2. Medvirkning

Elevenes rett til medvirkning er synliggjort i opplæringsloven §9 A-4 femte ledd: skolen skal sørge for at involverte elever blir hørt. Videre står det i §9 A-8 at elevene skal få ta del i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø.

Flere av informantene fortalte om rutiner for å fremme elevenes medvirkning. Elevrådet ble vektlagt som en viktig arena for å få fram elevenes ønsker og synspunkter. Videre ble elevsamtaler, på generell basis, men også i saker som omhandlet det psykososiale miljøet trukket fram som et viktig element hos samtlige informanter. Når det kom til elevenes medvirkning med tanke på utforming av aktivitetsplaner, var det mer sprikende svar fra informantene. Dette gjaldt både aktivitetsplaner som omhandlet §9 A-4 saker, men også §9 A-5 saker. En av informantene uttalte at resultatene fra den nasjonale elevundersøkelsen viste at elevene ikke opplevde den grad av medvirkning som var ønskelig, og at dette var et område skolen måtte jobbe videre med. En annen informant som hadde erfaring med §9 A-5, sak svarte slik på spørsmål om elevenes medvirkning hadde vært fremtredende:

Ja, den ble veldig fremtredende. (...) Med foreldremøte, og med samtaler med elever, skoleeiers representant (anonymisert) intervjuet en del elever. (...) både med klassen som kollektiv og så en og en elev.

Samme informant fortalte at foresatte og elev alltid var med og utformet aktivitetsplaner.

En av informantene som hadde opplevd flere varslinger vedrørende §9 A-5 forklarte at det både ble snakket med ansatte det gjaldt, elev og foresatte. Etter at saken var meldt videre til skoleeier, hadde skolen ved rektor fått ansvaret for å snakke med de berørte elevene. Informanten sa at elevenes medvirkning hadde vært svært fremtredende i disse sakene og at det kunne oppleves som utfordrende for lærerne:

Det er kanskje det som av og til er litt utfordrende for læreren, det er jo det at de merker jo her at elevens stemme får veldig stor betydning, og det kan faktisk få så stor betydning at det får konsekvenser for den voksne, og det er en effekt av denne loven.

En informant var tydelig på at hverken han eller andre ansatte på skolen skulle avgjøre tiltak og framgang i en sak.

Det er ikke du som skal konkludere, det er i samarbeid med eleven, læreren, hjemmet - hva gjør vi nå?

Flere av informantene hadde opplevd varsling fra foresatte eller elever om negative hendelser med ansatte på skolen. En av rektorene hadde opplevd dette to ganger. På spørsmål om hvordan dette var håndtert svarte informanten slik:

Det gikk mer på dårlig relasjon mellom en elev og en annen ansatt så da hadde jeg jo møte med far og (tenker) ja, og eleven var ikke med, men ja, det var meg og læreren og

faren, så det synes jeg var en nyttig samtale. Og da gikk vi jo gjennom disse punktene for hvordan en møter elevene, hvilken setting en møter elever i. Det synes jeg var nyttig. Det var antydning at om en kunne vurdere å bytte gruppe, men vi landet ikke på det da, det dette er jo en lærer som er veldig flink til å ta kontakt med heimen, men sliter litt med relasjon og har lett for å blåse seg litt opp, og kanskje kommentere i plenum da.

4.6.3. Oppfølging i etterkant av varsling

Flere av informantene hadde enda ikke opplevd en §9 A-5 sak, eller var akkurat i oppstartsfasen av en slik sak. De som hadde erfaringer knyttet til slike saker, ga i intervjuene ulik informasjon om oppfølgingen i etterkant av en varsling. En informant som nettopp hadde mottatt en varsling om ansatt som krenket hadde en klar tanke om hvordan elevene ville bli fulgt opp i etterkant av varslingen.

Ja det er jo først og fremst dette intervjuet da, «utvidet spekter». Og når vi har disse sakene så følger vi jo dette opp. Er det blitt bedre? Hva er blitt bedre? Merker du en forbedring i dette her? Hva har skjedd videre med forholdet til læreren? (...). Det følger vi opp jevnlig til tingene er bra (...). De blir fulgt opp på samme måte som når det er elever som mobber hverandre. At det er jevnlig samtaler hvor vi har en samtale om hvordan det går, og hva er forbedringen, har tiltaket virket? (...) Hva skal vi gjøre for å løse det? Om de har forslag selv eller om vi har forslag. Vi bør jo ha noen forslag da til å gjøre det bedre for dem.

En av de andre informantene med erfaring fra flere §9 A-5 saker svarte på spørsmål om oppfølging i etterkant av varslingen:

Jeg tror at det må jeg være så ærlig å si at det har ikke vært noe sånn bevisst oppfølging egentlig. En har kanskje, skal jeg være helt ærlig så tror jeg en har tenkt at ok, da har i hvert fall en hatt en prosess og så har en vært igjennom, og så har en kommet til et punkt så stopper det litt opp, og så håper en at det ikke skal skje igjen.

4.6.4. Anonyme varslinger

Flere av informantene fortalte om anonyme varslinger vedrørende krenkelser fra skolens ansatte. Disse varslingene ble fanget opp både i den nasjonale elevundersøkelsen og i egne undersøkelser. Noen av informantene hadde også opplevd at det ble gitt muntlig varsling både av lærer og elever, der elevene ønsket å være anonyme. Anonymiseringen opplevdes som utfordrende i det videre arbeidet for informantene som hadde opplevd dette. Noen hadde

erfaring med anonyme varslinger gjennom den nasjonale elevundersøkelsen, men disse varslingene ble aldri meldt hverken fra elever eller foresatte.

Vi ser jo at hvert år så er det elever som opplever å bli krenket eller trakassert eller mobbet av læreren sin. Og det er jo veldig alvorlig og ting som vi alltid tar opp med elevene i etterkant av elevundersøkelsen, for det er veldig få saker. Altså vi har ikke noe, det er ikke sånn at en elev kommer til meg og sier "jeg blir krenket, jeg blir plaget av den eller den læreren, jeg føler jeg blir mobbet". De sakene finnes rett og slett ikke. Vi har ikke hatt noen av de så lenge jeg har vært her, men likevel så er det elever på elevundersøkelsen som svarer at de føler at de kan bli plaget av læreren sin. Det er noen som oppfatter at de kan av og til bli, føle at de blir mobbet av læreren, men vi har ikke hatt noen konkrete saker og det er nok en, det er nok vanskelig å gi beskjed, å gi beskjed om, det er det, men det er derfor vi prøver å snakke med elevene om dette.

En av informantene hadde samme opplevelse som foregående informant.

Ja nå har vi to elever på 8 trinn som har sagt at de opplever å bli krenket av den voksne, så vi holder på å jobbe med det, men det er ikke meldt inn noe ennå. Vi har ikke fått noen, noen bekymringsmeldinger hverken fra foreldre eller fra elever, men det er to elever på et trinn og da går det på, altså da skal du krysse av på om det er at du blir latterliggjort, at du blir, ja det er forskjellige sånne punkt, du har sikkert sett de. Så det holder vi på å jobbe med og prøver å finne ut av, men det er jo vanskelig for det er jo anonym undersøkelse.

Når elever meldte muntlig, men valgte å være anonyme, ble det utfordrende å få til konkrete tiltak, noe som igjen førte til lite framgang og forbedring.

Fikk vel litt signaler på den ene av de ansatte det året jeg begynte, da gikk de i niende da. Da skulle jeg, da gikk det på relasjon altså, at de liksom ikke var, at den voksne var flink på relasjoner da med elever da. (...) Men da skulle du liksom ikke si hvem som hadde sagt hva og hvem og det blir så vanskelig å være konkret altså, du kommer ingen vei. Hvis du ikke kan være konkret og gripe fatt der det er, så er det nesten, det er min erfaring altså, at folk må på en måte stå fram med sitt og så må det være konkret, da virker det.

4.7. Hvordan forstå og håndtere §9A-5 saker?

Det står tydelig beskrevet i opplæringsloven hvilke plikter skolen har ved varsling om krenkelser fra skolens ansatte mot elever. Disse pliktene omhandler det samme kravet som ligger i §9 A-4. Rektor skal i slike saker varsles straks noen får kjennskap til at en elev er utsatt for krenkelser fra en ansatt. Rektor skal videre varsle skoleeier.

Noen av informantene var positive til at dette var tatt inn i loven som en egen bestemmelse. Det underbygget alvoret i slike situasjoner og bidro til en bevisstgjøring blant skolens ansatte og ledelse. Selv om loven tydeliggjør skolens plikter i slike situasjoner, var det stor variasjon i svarene fra informantene på flere områder.

Jeg har valgt å dele temaet inn i følgende undertemaer: «*hvordan håndtere en varsling?*», «*mellom barken og veden*», «*lærernes rettssikkerhet*» og «*konsekvensene av § 9 A-5*»

4.7.1. Hvordan håndtere en varsling?

Som nevnt skal rektor varsles straks det er mistanke om ansatte som krenker elever. Videre skal rektor varsle skoleeier. Rutinene for dette har vært forskjellig hos informantene. Informantene har også rapportert om ulike rutiner i etterkant av varsling som omhandler aktivitetsplan. En av informantene forklarte prosessen etter mottatt varsling slik:

Da begynner vi med de undersøkelsene som vi er pålagt sant og altså jeg melder det jo inn jeg med en gang til skoleeier. Og så begynner vi å undersøke saken da. Så jeg melder inn før jeg begynner undersøkelsen egentlig. Så begynner vi med undersøkelsen og det er klart at dette er, dette er veldig sensitivt inn mot fagforeningene for eksempel for der har det vært, det har vært mye, det har vært ganske høy temperatur i forbindelse med dette i forhold til faglige organisasjonene. Sånn at vi trør utrolig varsomt, i forhold til det at vi går inn og undersøker dette videre i «utvidet spekter». Hva er det for noe her? Og hvis det er noe da, så må vi lage en aktivitetsplikt på hele klassen. Sånn at da må vi gå videre med den inn mot kommunen og det er ganske omfattende. (...) Fordi at dette angår jo hele klassen sant, så vår aktivitetsplikt må jo da gå på, på klassen hvordan de har det egentlig med sin lærer. Og etter vi har gjort en undersøkelse da så begynner denne aktivitetsplikten og så må vi jo da gjør sånn som vi gjør i mange saker at vi må være klare på hva er tiltakene, for foreldrene spør jo om tiltak sant, og da må vi begynne å sette opp tiltak. (...) Snakker med læreren og vi snakker med de elevene som går i klassen til den læreren eller flere klasser og kan vi hvis de har flere klasser, det har de jo ofte på ungdomsskolen, snakker vi med de elevene de har, men det er ikke sikkert, det er ikke alltid det gjelder alle klasser. Det kan

være det gjelder i bare noen klasser faktisk, men det må du jo undersøke da sant. Og så etter det når vi har undersøkt saken og mener at her er det verdt å gå videre, det har det vært i denne saken her. Da må vi begynne med tiltak.

En informant hadde opplevd to ganger at foresatte tok kontakt der de uttrykte misnøye med lærer. Slik beskrev informanten prosessen i en av disse sakene:

I løpet av disse to årene så har ikke jeg hatt en sak jeg har betraktet som og tatt videre til min leder. Men det var en far som ringte og tok opp akkurat det som jeg har vært inne på det med spydighet i bruk av ironi, og da kalte jeg jo inn læreren og da satt jeg og inspektøren og snakket med den læreren om det. (...) Så i det tilfellet så ønsket far og eleven å bytte (anonymisert) gruppe, så det ble resultatet da.

4.7.2. Mellom barken og veden

Noen av informantene snakket i intervjuene om at det å ha ansvar for både elevenes og lærernes rettssikkerhet og psykososiale miljø av og til kunne være utfordrende. Det å være den som skulle avgjøre om det hadde foregått en krenkelse var til tider et krevende ansvar å ha. Informantene var likevel tydelig på å ta elevenes opplevelser på alvor, men håndteringen av disse sakene var utfordrende.

Det handler om lærers rettsikkerhet fordi i og med at dette skal melde inn sant til kommunens stab, så selv om de har forsikret oss om dette ikke er en personalsak, men en 9 A-5 sak, så likevel så beveger du deg i grenseland sant. Men jeg er jo helt enig i at vi må gjøre dette, men likevel så må du trø varsomt sånn at det ikke, altså (sukker, tenker) du, du må ta hensyn til rettsvernet både til eleven og til læreren og det er en hårfin balansegang. For du som rektor er da både, du har ansvar for elevene sitt psykososiale miljø og du er ansvarlig for lærerens psykososiale miljø og den psykiske helsen til læreren, og den psykiske helsen til eleven.

En av informantene opplevde til tider at både lærer og elev hadde bidratt til at situasjonen mellom dem ble krevende. Dette kunne omhandle ufint språkbruk fra elevens side og lærerens håndtering av det. I disse situasjonene måtte han vise forståelse for begge parter, men også være den som skulle avgjøre utfallet av situasjonen.

Og i min rolle som rektor så skal jeg ivareta både lærerne og elevene, fordi det er jo de to partene som står mot hverandre. Det er jo litt synd og si det, for det skulle det ikke, men det hender jo av og til at den voksne og eleven på en måte er litt uenige om det du gjorde om det var rett eller ikke, og elevene kan føle seg veldig dårlig behandlet av en

voksen veldig ofte, og av og til så kan du kanskje forstå begge parter og at det er litt, sant, delt skyld.

4.7.3. Det juridiske og det praktiske

Noen av informantene tok opp utfordringer knyttet til det juridiske og det praktiske i §9 A-5 saker. vedrørende lærernes rettsikkerhet i §9 A-5 saker. Det praktiske omhandlet både ivaretagelsen av lærer og elev samt dokumentasjon. Utfordringer knyttet til det juridiske omhandlet lærernes rettsikkerhet med tanke på innsynsrett og part i egen sak. En av informantene beskrev utfordringen slik:

Hvis en lærer blir, ja, beskyldt for noe som han har gjort mot en elev, holdt på å si slått han eller snakket stygt eller krenket ok, det kan jo skje. Men når det da er blitt en sak, så har ikke den, og den går og til Fylkesmannen, så har ikke den læreren innsynsrett, han er ikke part i saken. Og hvordan i all verden det kan foregå det begriper ikke vi. For da er det en del ting som blir skrevet og gjort om den læreren, både her på skolen, av meg som rektor, og hos Fylkesmannen, og eventuelt og advokater inni bildet. Men det skal ikke den som er skyldig holdt jeg på å si, ikke sikkert han er skyldig, men den som er i saken ikke få innsyn i det. (...) Rettsvernet for lærerne, det er ganske tynt her. For alle kan jo da melde en sak og det er saken kanskje i dette her. Men det er vel kanskje ikke andre måter å gjøre det på, at hvem som helst kan melde inn et kapittel 9A sak til Fylkesmannen, men da må det jo være skikkelig, spillereglene må jo være like for begge parter tenker jeg.

En informant var usikker på hvilken informasjon han kunne gi læreren som var anklaget for å ha krenket en elev. Informanten mente at informasjon kunne være oppklarende, samtidig som han måtte ivareta eleven som var utsatt for krenkelser.

Og jussen i det, innsyn, fordi at hvis en voksen har krenket en elev, som en elev har meldt ifra, så vil gjerne den voksne vite hvem. Skal du da si hvem det er? Ja kanskje det hadde vært lurt, for det kan jo oppklare, for det kan jo hende at det var en grunn til, sant, men kanskje ikke, for det kan jo da oppleves som litt ubehagelig for den. Så det er litt vanskelig juridisk sett, hvem har innsyn og hvem er part?

4.7.4. Konsekvensene av §9 A-5

Mange av informantene snakket om ulike konsekvenser av §9 A-5. Noen beskrev en frykt blant lærerne og hva dette medførte, andre var opptatt av hvilke konsekvenser en §9 A-5 sak fikk for den involverte læreren, mens noen snakket om eventuelt misbruk av lovparagrafen. Av de som

hadde erfaring med å håndtere en §9 A-5 sak ble det rapportert at dette førte til sykemeldte ansatte.

En av informantene med erfaring fra §9A-5 saker sa dette om konsekvensene av §9A-5:

En annen utfordring og er jo at lærerne har blitt litt sånn utfordret og litt skremt fordi de er litt redde for at, hvis det blir brukt på feil måte så kan jo denne loven brukes til å bli kvitt lærere du ikke liker, det har lærerne vært litt opptatt av. (...) Ja og da er vi jo inne på igjen at det står jo at, dersom en voksen krenker et barn så skal det varsles videre til skoleeier, det blir ofte litt sånn negativt kalt, at det er en trussel om og sant at det på en måte prøver å innføre noe med å skremme med at hvis ikke du gjør det så.. Men jeg tror nok at den der rutinen som nå er innført med at dersom en voksen så må det varsles videre, den er nok med på å gjøre at det blir mer forpliktende, selv om den kan være tøff for mange voksne fordi de er redde for at det kan få store konsekvenser, for det er jo litt alvorlig når det blir løftet opp på skoleeiernivå sant. (...) Men de synes det er mer problematisk dette her med at hvis det er en voksen så blir det meldt videre, det er kanskje litt mer utfordrernes for de, sant (...) For da starter du plutselig en litt mer alvorlig prosess, og hva skal det føre til? For hva er konsekvensen hvis en voksen har krenket? Det er jo ikke lov, og rent praktisk da, så må en jo tenke at ok, at i første omgang så vil det være å ha en samtale og høre og få forklart hva det er. Så i neste omgang hvis det gjentar seg så må det jo være å gi en skriftlig advarsel, og tenk da hvis det gjentar seg igjen da må jo nesten tilfelle være å si at nå er det grunn til å kanskje gå til oppsigelse eller sånt noe, i verste tilfelle, det er derfor, nå skisserte jeg trappetrinnene veldig fort, men det er derfor den er problematisk sant. For med en gang du varsler til skoleeier og begynner så må det jo føre til noe for ellers ville det vært litt feil og, for hvorfor skal du varsle videre hvis det ikke gjør noe videre med det. Så hvis jeg varsler videre så må det jo være fordi da skal jeg få bistand fra skoleeier på å se om dette var noe som en på en måte må regne med at sånn kan skje eller om det var grovt brudd på for eksempel tjenesteutførelse.

5. Drøfting

I forrige kapittel ble studiens resultater presentert. I denne delen av oppgaven skal teori og forskning, som ble redegjort for i kapittel 2, settes opp mot studiens empiri. Teoriene og forskningen som denne studien bygger på vil kaste lys over resultatene og forsøke å gi en dypere forståelse og årsaksforklaring til resultatene. Formålet med drøftingen er å svare på studiens problemformulering og forskningsspørsmål:

I hvilken grad har ungdomsskolene i Rogaland implementert endringene i opplæringsloven kapittel 9 A?

- Hvordan har rektorene arbeidet for å implementere lovendringene i opplæringsloven?
- Hvilke konsekvenser har implementeringen fått for de ulike ungdomsskolene?
- Hvilke erfaringer har rektorene ved ungdomsskolene med §9 A-5 saker?

Hovedfunnet i studien er høy grad av ulikhet mellom ungdomsskolene i Rogaland som deltok i dette prosjektet. Gjennom informantene sine rapporteringer har ulikheten kommet til syne først og fremst i forståelsen av endringene i opplæringsloven og hvilke konsekvenser dette får både for implementeringsprosessen, men også for utførelsen av skolens plikter etter loven og hvordan disse implementeres og prioriteres i det daglige arbeidet. Størst variasjon var det mellom ungdomsskolene innenfor samme kommune. Dette funnet var overraskende, fordi disse to rektorene forholder seg til samme skoleeier.

En vellykket implementering er kjennetegnet ved at det er stor likhet mellom planlagt og gjennomført intervensjon (P. Roland & Ertesvåg, 2018)

5.1. Hvordan forstå og implementere opplæringsloven kapittel 9 A?

Som analysen viser, var det store variasjoner både i forståelsen og implementeringen av opplæringsloven kapittel 9 A. Forskjellene i rektorenes rapporteringer om ulike områder ved opplæringsloven kapittel 9A kan tyde på manglende eller svak ledelse på flere nivåer.

Dette ble blant annet synliggjort under det første tema i analysen som omhandlet aktivitetsplaner jf. opplæringsloven §9A-4. Forskjellene kom til syne både på spørsmål om *når og hvordan man utarbeider en aktivitetsplan, rutiner for aktivitetsplan og skolens plikter etter §9A-4, samt antall aktivitetsplaner* ved den enkelte skole.

Som beskrevet i analysen var den største forskjellen mellom to ungdomsskoler innenfor samme kommune. Dette funnet gjør at man kan stille spørsmålstegn ved skoleeiers rolle og ansvar. Skoleeier er en del av skolens organisasjonsstruktur da de inngår i det kommunale støttesystemet som skolene skal benytte seg av når endringer skal gjennomføres. Skoleeier skal blant annet skape gode veiledningssystemer og tilføre ulike typer ressurser som er nødvendige for å gjennomføre en vellykket implementering (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Da skolene i samme kommune har så ulik oppfattelse av opplæringsloven § 9A-4, kan det tyde på at det er en svikt i ledelsen på skoleeiernivå. Med utgangspunkt i implementeringsteorien kan man trekke inn ulike hindringsmekanismer som årsaksforklaringer for ulikheten. Ulike

hindringsmekanismer som manglende implementeringsplan, svak ledelse og uklare informasjonskanaler kan være en forklaring på hvorfor rektorene har så ulik forståelse av lovteksten. Hindringsmekanismer er faktorer som kan redusere virkningen og læringen i en implementeringsprosess (P. Roland & Ertesvåg, 2018). En *implementeringsplan* skal bidra til å sikre struktur og systematikk i arbeidet. Dersom dette er fraværende, vil det det få konsekvenser for implementeringen på samme måte som *svak ledelse og uklare informasjonskanaler* hindrer implementeringsprosessen. Når *ledelse* blir en hindring, handler det om at ledelsen ikke stimulerer til læringsprosessene, ikke fronter arbeidet eller fører tilsyn med endringsarbeidet (P. Roland & Ertesvåg, 2018). *Uklare informasjonskanaler* kan på sin side medføre at informasjonen blir misforstått eller ikke kommer fram til de involverte partene i implementeringsprosessen.

På en annen side, skulle man tro at dersom svikten kun omhandlet skoleeier, burde rektorene ha de samme utfordringer. Da dette ikke er tilfelle, kan det også tyde på svikt i skolens ledelse. Manglende ledelse i planleggingsfasen av intervensjonen og mangler vedrørende etablering av systemer og rutiner kan bidra til store forskjeller i antall aktivitetsplaner, men kan også si noe om forståelsen og opplevelsen av hva lovteksten i opplæringsloven innebærer. Uavhengig av hva det skyldes indikerer funnene at skoleeier ikke har ført tilstrekkelig tilsyn med ungdomsskolene. Et tilsyn ville kunne oppdaget utfordringene på et tidligere tidspunkt, slik at det var mulig å gjøre de endringene som kreves for å opprette nødvendige rutiner. Manglende tilsyn kan også medføre større tolkningsrom for de ulike rektorene, noe som igjen kan føre til at man forstår lovteksten ulikt og handler deretter.

Analysen viser at samtlige av rektorene var innforstått med undersøkelsesplikten og opplevde at denne delen av aktivitetsplikten i loven var klar. Men man kan undre seg over hva som skjer i overgangen mellom undersøkelse og utarbeidelse av aktivitetsplan. Slik det framkom i analysen var noen av rektorene usikre på når de skulle utarbeide en aktivitetsplan. Gjaldt det i alle saker, selv de sakene som ble oppklart etter samtale med involverte elever? Usikkerheten kan tyde på at kjernekomponentene i implementeringen ikke i tilstrekkelig grad har vært definert, forklart og forstått.

Implementeringsteorien som er denne studiens teoretiske bakteppe, viser til at man i startfasen av implementeringen bør dele kjernekomponentene i intervensjonen i underpunkter for deretter å beskrive de ulike begrepene. I dette tilfellet ville man da sett på skolens plikter om å gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak. Hva en aktivitetsplan er, og hva den innebærer ville også vært aktuelt å beskrive. Disse prosessene bør de ansatte være en

del av allerede i planleggingsfasen. Deretter skal disse underpunktene overføres til handling i praksis; hva betyr det å gripe inn? Hvordan varsler man videre når en elev ikke har et trygt og godt psykososialt miljø? Hvordan gjennomfører man en undersøkelse og hvordan utformer man en aktivitetsplan? Hvordan skal elevens stemme komme tydelig fram i disse prosessene?

Dersom rektor er usikker på når og hvordan man utformer en aktivitetsplan blir det utfordrende å ta ansvar for øving og veiledning på denne kjernekomponenten for sine ansatte. Manglende fokus på refleksjoner, øving og revidering kan medføre at implementeringsprosessen får lite framgang og dermed oppnår få eller ingen resultater. Dette kan føre til mangler med oppfølging av elever som opplever skolemiljøet utrygt, eller at oppfølgingen ikke dokumenteres og dermed ikke kan vises til.

Videre kan man undre seg over hvorfor noen rektorer opplevde aktivitetsplikten som omhandlet hele klasser som svært utfordrende, mens andre tilsynelatende håndterte dette uten store problemer. Det er tydelig at noen av informantene er usikre på handlingsrommet i disse sakene, noe som kan tyde på at lovteksten kanskje ikke er tydelig nok eller at det er mangler knyttet til veiledning og støtte fra systemene utenfor skolen.

Funnene viste at rektorene som opplyste om størst antall aktivitetsplaner også hadde utarbeidet gode systemer og rutiner for utarbeidelse av planene. I tillegg ble aktivitetsplanen sett på som et nyttig verktøy i de ansattes arbeid med å bedre elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. Disse informantene hadde jobbet mye med kompetanseheving blant skolens ansatte og tatt i bruk felles arenaer for drøfting og refleksjoner. På bakgrunn av disse funnene kan man trekke konklusjoner om at gode systemer, rutiner og kompetanseheving fører til tydelige forventninger og rammer for de ansatte. I tillegg øker effektiviteten når ansatte i skolen vet når og hvordan de skal håndtere situasjoner som oppstår der elevens skolemiljø påvirkes negativt. Det kan påvirke elevenes skolemiljø positivt.

I analysen kom det også fram store forskjeller under temaet: *hvordan implementere ny lovendring?* I intervjuene framkom det at det var kun én av informantene som hadde erfaring med at skoleeier i kommunen hadde utarbeidet en implementeringsplan.

Implementeringsplanen omhandlet hele kommunen, noe som er svært positivt da implementeringsprosessen blir en kollektiv prosess. Flere av de andre informantene viste til at lovendringen hadde ført til endring i allerede etablerte handlingsplaner og skjerping av eget reglement. Dersom de andre sju informantene ikke hadde en implementeringsplan for å få gjennomført endringene i opplæringsloven kapittel 9A tyder dette på svak ledelse både på skoleeiernivå og skolenivå. Uten en felles plan er det nærliggende å tro at det blir opp til hver

enkelt rektor å gjøre de endringene kapittel 9 A krever. Da kan det bli rektors subjektive mening som danner utgangspunktet for hvilke endringer som gjøres og hvordan loven oppfattes – noe som igjen kan være en forklaring på hvorfor det er så store forskjeller mellom de ulike ungdomsskolerektorene i denne studien.

I analysen var punktene *fokus over tid, rutiner og systematisk jobbing, refleksjoner, øving og revidering* samt *eierskap* de temaene som ble vektlagt for å beskrive hvordan informantene hadde jobbet for å implementere den nye lovendringen. Felles for alle informantene var at *fokus over tid* var avgjørende for å få til en implementering. Hva informantene derimot la i dette var svært varierende. Noen av informantene mente at deltakelse i ulike prosjekt ville medføre at pliktene i opplæringsloven kapittel 9 A fikk større fokus og at det da i forbindelse med prosjektet ble utarbeidet gode rutiner for å holde på fokuset. Selv om disse prosjektene helt klart vil bidra til både kompetanseheving og et økt fokus undrer jeg meg likevel over at prosjektene for noen av informantene ble tillagt så stor vekt. Dette spesielt for de informantene som enda ikke hadde startet med prosjektarbeidet. Uavhengig av hvor positivt denne deltakelsen kan bli for de ansatte, så trådte endringene i opplæringsloven i kraft fra 1. august 2017. Det kan se ut til at prosjektdeltakelse har blitt en hvilepute framfor å faktisk gjennomføre endringene loven krever, og at rektorene avventer å iverksette tiltak for å imøtekomme lovkravene.

Fokus over tid omhandlet ikke bare prosjektene, men også i hvilken grad informantene hadde etablert rutiner for hvordan og når temaene i loven ble fremhevet. Flere av informantene fortalte at innholdet i lovteksten ble tatt opp fast både på ukentlige trinnmøter, i elevrådet og i FAU. På denne måten ble temaet ikke bare i fokus hos skolens ansatte med også for elevene og for foreldregruppen. En av informantene fortalte at temaet var særskilt vektlagt på planleggingsdag i oppstart av skoleåret. Det er grunn til å tro at dersom pliktene og kravene i loven kun er diskutert i starten av året vil det være utfordrende å holde temaet varmt gjennom skoleåret. Den samme informanten fortalte også om få aktivitetsplaner og usikkerhet knyttet til utarbeidelsen av disse. Implementeringsteorien viser til at rektor både skal veilede og føre tilsyn med at målene i intervensjonen blir implementert. Dersom det ikke er laget noen rutiner for hvordan dette gjennomføres, er det nærliggende å tro at rektor i liten grad klarer å få en oversikt over implementeringsprosessen, noe som også kan være en grunn for ulikheten i informantenes rapportering.

Som nevnt ovenfor var også *refleksjoner, øving og revidering* en del av implementeringsarbeidet for mange av informantene. Ulike case ble brukt i felleskap med de

ansatte, det ble gjennomført øving på å skrive aktivitetsplaner samt satt av fellestid for refleksjoner rundt ulike temaer. Flere av informantene viste også til at endringene i loven hadde medført en revidering av tidligere handlingsplan, men også at egne skjema som var utarbeidet i forbindelse med endringene måtte revideres etter økt erfaring.

Implementeringsmodellen til Fixsen mfl., (2005) vektlegger trening, veiledning og administrativ støtte som sentrale implementeringsdrivere som må være til stede for at de ansatte skal lære å bruke kjernekomponentene i intervensjonen. Å sørge for trening og veiledning samt gi støtte er et lederansvar. Funnene i analysen antyder at rektorene som hadde innarbeidet gode veiledningssystemer og frigitt tid til veiledning og trening er de samme rektorene som oppgir gode rutiner knyttet til samtlige områder i opplæringsloven kapittel 9 A. Rektorene som i liten grad hadde satt av tid til felles refleksjoner, øving og veiledning framstod i større grad som usikre i forhold til lovteksten og uklare i rapportering om egne rutiner og systemer. Slik jeg ser det, viser funnene i analysen tydelige sammenhenger mellom hvordan man har implementert endringene og hvordan man har forstått og håndtert opplæringsloven § 9A-4. Funnene synliggjør også at flere av forskjellene mellom ungdomsskolene omhandler mangelfull ledelse i skolen.

Eierskap var det siste punktet som ble trukket fram i analysen under hovedtemaet: Hvordan implementere ny lovendring? Eierskap er, slik jeg forstår det, sterkt knyttet opp til de foregående temaene som her er drøftet. En opplevelse av eierskap til endringene hos de ansatte skjer gjennom felles fokus, refleksjoner, veiledning og trening. Ved at endringene blir gjennomført som en kollektiv prosess, hvor de ansatte er delaktige fra planleggingen av intervensjonen, vil kvaliteten i læringsprosessen øke (P. Roland & Ertesvåg, 2018). Dette vil i det videre øke sjansene for en vellykket implementering. I denne studien, vil det med bakgrunn i implementeringsteori, være nødvendig at kjernekomponentene i intervensjonen, som her vil være de ulike paragrafene i opplæringsloven, blir bearbeidet sammen med de ansatte. Dette vil medføre at begrepene og lovkravene gir større mening for de ansatte som da kan føre til at overføringen fra planer til gjennomføring i praksis vil bli mindre utfordrende. Alle informantene i studien var opptatt av de ansattes eierskap til endringene, men for noen var det utfordrende å få med alle de ansatte blant annet på grunn av ulik stillingsstørrelse. Jeg mener det er viktig at fellestreffene for de ansatte prioriteres, da implementeringsteorien vektlegger kollektiv læring, fordi dette har større gjennomslagskraft og gir større mulighet for endring enn individuell læring (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

En av informantene fortalte at det ikke var gjennomført felles refleksjonssamtaler rundt innholdet i opplæringsloven kapittel 9 A. Det er sannsynlig at mangler knyttet til dette området

vil kunne få konsekvenser for de ansattes opplevelse av eierskap til endringene. Det kan også tenkes at manglende eierskap gjør at endringene og kravene i større grad oppleves som påtvungne oppgaver, noe som igjen kan påvirke de ansattes lojalitet og hvor mye de legger inn av innsats i læringsprosessen. Implementeringsmodellen (Fixsen mfl., 2005) tydeliggjør at de ansattes innsats i prosessen påvirker implementeringen, da det er de ansatte som skal gjennomføre endringene i praksis (Fixsen mfl., 2005, P. Roland & Ertesvåg, 2018).

Rutiner og systematisk jobbing var det siste punktet som omhandlet rektorenes måter å implementere lovendringene på. Hvor store endringer i rutinene lovkravene hadde medført var ulikt fra skole til skole. Størst kontrast var det mellom de to ungdomsskolene som tilhørte samme kommune. Den ene informanten opplevde store endringer etter at opplæringsloven kapittel 9A trådte i kraft. Endringene omhandlet rutiner og skjerping av eget reglement. Den andre informanten mente at endringene i loven ikke hadde ført til betydelige endringer på skolen. De ansatte var blitt mer bevisst på deres plikt til å handle og ta elevene på alvor. Hva som gjør at lovendringene får ulike konsekvenser for det daglige arbeidet på de ulike skolene er for meg noe uklart. Funnene kan tyde på at forskjellene i all hovedsak handler om ulik lederstil og ulik forståelse av opplæringsloven kapittel 9 A. Som vist til tidligere kan funnene også antyde at det er mangler på skoleeiernivå, blant annet med tanke på tilsyn. Fylkesmannen i Rogaland sin tilsynsrapport viste at Stavanger kommune har brutt regelverket knyttet til kapittel 9 A på flere områder. Ett av disse bruddene omhandlet at skoleeier ikke hadde informasjon om hvordan skolene jobbet kontinuerlig og systematisk for å fremme et trygt og godt skolemiljø for elevene. Skoleeier hadde heller ikke informasjon om skolene oppfyller plikten til å gjennomføre, evaluere og tilpasse tiltak for å fremme elevenes skolemiljø (Fylkesmannen i Rogaland, 2019). Da tilsynsrapporten kun omhandlet Stavanger kommune kan man ikke trekke konklusjoner om at dette gjelder andre kommuner i Rogaland. Men funnene i analysen tyder likevel på at det er store variasjoner mellom de ulike kommunene og hvordan rektorene på ungdomsskolene der har jobbet for å implementere endringene i loven. Dette kan kanskje ha en sammenheng med skoleeier og det ansvaret som ligger på dette nivået. Manglende implementeringsplan, som vist til tidligere, styrker også argumentet om at noen av forskjellene som fremkommer i analysen kan handle om skoleeier.

Et annet tema som ble trukket fram i analysen som en del av implementeringen var *kompetanseheving*. For flere av informantene hang kompetanseheving sammen med deltakelse i ulike prosjekt som også ble vist til under punktet *fokus over tid*. Mange av informantene fortalte om kompetanseheving ved at eksterne ble leid inn for å holde foredrag for de ansatte. Kompetanseheving omhandlet også bruk av felles tid for å diskutere ulike

utfordringer knyttet til elevenes skolemiljø. En av informantene fortalte at fokuset på krenkelses og et trygt skolemiljø hadde ført til en enorm kompetanseøkning de siste to årene. Forskjellene mellom ungdomsskolene kom også tydelig fram under dette punktet. Om denne forskjellen omhandler økonomi og mangel på tid har ikke funnene i analysen sagt noe om. Men i et samfunn hvor ungdommens psykiske helse har fått økt oppmerksomhet er det grunn til å undre seg over hvorfor noen rektorer ser viktigheten av å få ekstern hjelp til bedre å forstå ungdommene, mens andre ikke gjør det. Slik jeg oppfattet rektorene var de selv ansvarlige for de ansattes kompetanseheving, og det vil da være opp til hver enkelt rektor i hvilken grad dette skal vektlegges. Det er nærliggende å tro at skoler med stort fokus på kompetanse i større grad får en bedre forståelse av elevenes utfordringer og hvordan man på best mulig måte kan møte disse utfordringene på en god måte.

Det siste tema jeg ønsker å trekke fram under dette punktet i drøftingen er hentet fra hovedtemaet: *Hvordan forstå og håndtere §9A-5 saker?* og underpunktet: *Hvordan håndtere en varsling?* Temaet omhandler rektorenes håndtering av varsling når ansatte krenker elever. Igjen viste analysen store forskjeller i rektorenes rapportering. Forskjellene på dette punktet anser jeg som mer alvorlige enn de allerede diskuterte punktene. Både konsekvensene dette får for den enkelte elev og tilliten samfunnet generelt skal ha til skolen og deres ansatte, gjør at brudd på pliktene i opplæringsloven §9A-5 og lærerprofesjonens etiske plattform vurderes som enda mer alvorlige i disse sakene. Fylkesmannen i Rogaland sin tilsynsrapport vedrørende Stavanger kommune konkluderte med at skoleeier også i disse sakene ikke skaffet seg informasjon om hvordan skolene oppfyller plikten til å varsle, undersøke og sette inn tiltak dersom en ansatt på skolen krenker én eller flere elever (Fylkesmannen i Rogaland, 2019). Hvilke konsekvenser dette kan få for elevene og hvordan dette fungerer i andre kommuner gir ikke denne studien svar på, men det anses som viktig å undersøke både skoleeierens og rektorenes rolle, håndtering og forståelse av disse sakene. Videre viser tidligere forskning til omfanget av lærermobbing og hvilke konsekvenser dette kan få for elevene. Omfanget av lærere som mobber elever har variert i de ulike studiene som vist til i kapittel to, men undersøkelsene bekrefter at lærermobbing skjer og underbygger også viktigheten av økt fokus på dette området. Forskning viser at dersom elever blir utsatt for krenkelses fra ansatte påvirker dette tilliten til læreren, tillit til egen læringsevne og at skolen framstår som meningsløs (Olweus, 1996, Flygare & Johansson, 2013). Elevenes psykiske helse blir påvirket av å bli utsatt for mobbing og krenkelses, noe som igjen kan føre til emosjonelle, sosiale, og adferdsmessige utfordringer (Whitted & Dupper, 2008). Konsekvensene av lærermobbing gjør at dette temaet må få et støtte fokus enn det tidligere har hatt noe som også gjenspeiles i de

nasjonale elevundersøkelsene, hvor spørsmål om lærermobbing først kom inn i undersøkelsen i 2016.

Funnene i analysen tyder på at det i noen tilfeller var rektors subjektive mening som var grunnlaget for om en varslings sak jf. opplæringsloven §9A-5 ble håndtert etter lovteksten eller ikke. Hvis dette er tilfelle vil rektors forståelse av lovendringene, rektors holdninger og egne tolkninger være avgjørende for i hvilken grad elevenes rettssikkerhet blir ivaretatt. Forskjellene kan også under dette punktet tyde på mangler og svikt allerede i intervensjonen. Dersom begrepet krenkelser ikke allerede i starten på intervensjonen er avklart, kan dette få store konsekvenser for elevenes skolemiljø. Hvis kjernekomponentene i opplæringsloven §9 A-5 (når lærere krenker elever) ikke defineres, forklares og omsettes til praksis, vil tolkningsrommet kunne bli for stort for både ansatte og rektorer. Når det i tillegg ikke har vært diskutert og reflektert over kjernebegrepene i denne paragrafen i samarbeid med ansatte, kan dette få utslag både i at krenkelser forekommer, og at rektor ikke varsles samt manglende oppfølging. Dette kan igjen medføre store belastninger på elevene som utsettes for slike handlinger fra skolens ansatte. Det er, ut ifra implementeringsteorien, helt nødvendig å definere begrepene i kjernekomponentene. Hva er en krenkelse? Er det annerledes når en voksen krenker et barn? Hvordan skal vi håndtere det?

Det framkom i analysen at det var ulike måter å håndtere en varsling på. Ulikhetene handlet blant annet om varsling til skoleeier. En informant hadde valgt å ikke gjøre det, da han mente at situasjonen ble håndtert på skolenivå. Andre informanter var usikre på når i prosessen de skulle gjøre det. En informant meldte fra til skoleeier med en gang han mottok en varsling om krenkelser fra ansatte, mens andre gjennomførte en undersøkelse før de tok kontakt med skoleeier. Dette framkom også som en bekymring hos leder for Utdanningsforbundet. Handal (2018) viste til ulik praksis hos rektorene ved varsling til skoleeier. Variasjonene i måten å håndtere videre varsling til skoleeier kan skyldes uklare retningslinjer i opplæringsloven eller manglende forståelse og rutiner knyttet til disse utfordringene. Sett i lys av implementeringsteori kan dette tyde på svikt både på systemnivå innenfor og utenfor skolen. Som Handal viser til, er det behov for å oppklare grensene mellom krenkelser og kritikk, uenighet eller grensesetting som elevene må tåle. Dette viser igjen til mangler ved implementering av intervensjonen, der man i startfasen må definere og forklare de ulike begrepene. De individuelle forskjellene i håndteringen av krenkelser fra ansatte kan også handle om forskjeller i forhold til terskelen vedrørende alvorlighetsgraden i disse sakene. Dersom begrepet krenkelser er uavklart, og det i tillegg er ulik forståelse av hvordan man håndterer slike hendelser, gir det stort tolkningsrom for hver enkelt rektor.

De ulike måtene å håndtere varslinger på kan også medføre store konsekvenser for lærerne det omhandler. Dersom rektor melder videre uten å undersøke, er det fare for at saker som i utgangspunktet ikke var av en slik alvorlighetsgrad likevel blir svært omfattende og krevende for lærerne å håndtere. En undersøkelse vil kunne avdekke hva som ligger til grunn for varslingen, både med tanke på videre varsling til skoleeier, men også for å få et mer nyansert bilde av situasjonen. I tillegg kan det tenkes at noen rektorer vegrer seg for å melde videre til skoleeier, da det er uklart hva konsekvensene blir for læreren/lærerne som er involverte.

Avslutningsvis i denne delen av drøftingen vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålet: *Hvordan har rektorene arbeidet for å implementere lovendringene i opplæringsloven?* Funnene i analysen peker på at det er store variasjoner i hvordan rektorene som deltok i denne studien har arbeidet for å implementere opplæringsloven kapittel 9A. Det som er gjennomgående i funnene er at rektorene som har hatt et stort fokus på endringene fra loven trådte i kraft i større grad har gjort omfattende endringer i skolens rutiner. De samme rektorene viste en større forståelse for kjernekomponentene i intervensjonen og hva disse komponentene innebar. Denne forståelsen viste også igjen i økt fokus på kompetanseheving, mer avsatt tid og ressurser til felles diskusjoner og drøftinger for de ansatte og flere aktivitetsplaner. Videre hadde de samme rektorene i større grad tatt i bruk egne undersøkelser som ble foretatt flere ganger i løpet av skoleåret. Disse undersøkelsene, sammen med kompetanseheving og systematisk jobbing ble sett på som avgjørende for å klare å ta tak i områder som kunne forårsake et negativt skolemiljø for elevene. I tillegg ble egne undersøkelser sett på som en svært viktig del av det forebyggende arbeidet, da det ga mulighet for å oppdage utfordringer på et tidlig tidspunkt for så å sette inn tiltak som skulle forhindre at situasjoner eskalerte.

Disse funnene tyder på at forskjellene blant rektorene først og fremst handler om lederansvaret rektorene har. I tillegg ser det ut til at manglende oppfølging fra skoleeier kan få konsekvenser for hvordan de ulike rektorene imøtekommer lovkravene i opplæringsloven. Analysen viser at mye av arbeidet som legges ned på de ulike ungdomsskolene tar utgangspunkt i rektorenes subjektive oppfattelse av opplæringsloven kapittel 9 A.

5.2. Konsekvenser av endringene i opplæringsloven - Fylkesmannen rolle

Analysen viste også at skolene opplevde ulike, men også mange av de samme konsekvensene etter innføring av opplæringsloven kapittel 9 A. Under hovedtemaet: Ulike konsekvenser etter innføring av opplæringsloven kapittel 9A ble tre temaer skissert. Disse temaene omhandlet *økt tidsbruk, manglende ressurser og lagring av sensitive opplysninger*.

De fleste av informantene som deltok i denne studien snakket i intervjuene om økt tidsbruk etter at lovendringene trådte i kraft. Økt tidsbruk handlet i denne sammenheng nødvendigvis ikke bare om økning i antall saker, men også om kompetanseheving, utforming av skjemaer og nye rutiner, felles tid til refleksjoner, diskusjoner og øvinger samt oppfølging av sakene. Flere informanter uttrykte frustrasjon over flere saker som i utgangspunktet ikke var så alvorlige. De tolket lovteksten dit hen at alle saker skal undersøkes og jobbes med, og flere ressurser ble brukt, for i etterkant å vurdere at situasjonen ikke hadde behøvd et så stort ressursbruk. Dette tyder likevel på at disse rektorene tar lovkravene på alvor og at de følger lovens plikter om å gripe inn og undersøke. Noen av informantene fortalte om tidsbruken som ble nedlagt i det loven trådte i kraft. Dette handlet både om å ta innover seg hva loven krevde og hvordan de ansatte skulle imøtekomme disse kravene, men også øving i form av å utarbeide gode aktivitetsplaner. Analysen antyder at disse rektorene hadde satt seg godt inn i lovendringene og jobbet intens i startfasen av intervensjonen for å få grep om de ulike temaene i opplæringsloven kapittel 9A og hvordan disse skulle overføres til praksis. Dokumentasjon var likevel det området som ble vektlagt mest i forhold til tidsbruk. En av informantene var klar på nødvendigheten av dokumentasjonen, til tross for ressursbruken, og sa at dersom hendelsene og arbeidet som nedlegges ikke dokumenteres så har man ingenting å vise til, og dermed har det ikke skjedd. Videre ble det påpekt at hvis man unnlot å jobbe med temaene i opplæringsloven på grunn av tidsbruk og andre prioriteringer ville dette medføre tap av tilliten fra elevgruppen. Økt dokumentasjonskrav ble sett i sammenheng med økt antall saker, men også her var det store forskjeller fra skolene fra de ulike kommunene, men også innenfor samme kommune. En rektor opplevde ikke at lovendringene hadde ført til flere saker, og dermed heller ikke mer dokumentasjon. Hva dette funnet tyder på kan ses i sammenheng med funnene fra temaene som omhandlet hvordan rektorene har arbeidet for å implementere lovendringene. Rektorer som framstod med en dypere forståelse av kravene i opplæringsloven hadde hatt en betydelig større økning i antall saker, noe som igjen påvirker ressursbruken og tiden som må nedlegges for å oppfylle lovkravene.

Økt ressursbruk ble av flere omtalt som en utfordring. Ressursutfordringene omhandlet blant annet kursing, kompetanseheving og bemanning. Manglende ressursstøtte, i form av økt bemanning, var for mange av rektorene en stor utfordring. Dette gjenspeiles også i de mange artiklene som er publisert i Stavanger Aftenblad de siste månedene hvor rektorer nekter å skrive under neste års skolebudsjett, og hvor det vises til at manglende bemanning får følger for oppfølging av elevens rett til et trygt og godt skolemiljø (Haraldsen, 2019, Flote & Selstø, 2019). Denne utfordringen og konsekvensene av det kan ses på som en svikt på skoleleiernivå

og er ut ifra publiserte artikler og funnene i analysen noe som må tas på alvor. Svikt i ledelse fra skoleeier vil kunne få konsekvenser for rektorenes mulighet til å gjennomføre en vellykket implementering.

For en av informantene ble manglende ressurser et sentralt tema når det i intervjuet ble spurt om konsekvensene av endringene i opplæringsloven. Manglende ressurser omhandlet her ikke bare bemanning, men de økonomiske konsekvensene endringene og oppfølgingen av opplæringsloven medfører. Dette var også et tema i en av Stavanger Aftenblads artikler hvor samtlige av rektorene ved ungdomstrinnet i Stavanger uttrykker bekymring for den økonomiske situasjonen og hvordan dette påvirker elevenes skoletilbud (Flote & Selstø, 2019). Informanten som brakte dette temaet på banen, fortalte at den økonomiske situasjonen også fikk følger for han personlig da det medførte at han ble satt i en vanskelig situasjon vedrørende prioritering. Informanten mente at situasjonen i hovedsak handlet om lovendringene da de ikke ga han mulighet til å prioritere lovkravene bort uavhengig av økonomien og kapasiteten. Utfordringene som informanten viser til, synliggjør også at han som rektor har tatt lovendringene på alvor og at han gjør det han kan for å imøtekomme lovkravene. På den andre siden kan informantens uttalelser tyde på at Stortinget, som har vedtatt lovendringene, ikke i tilstrekkelig grad har tatt høyde for hvilke økonomiske konsekvenser dette medfører. Videre antyder uttalelsene både til informanten og informasjonen som kommer fram i artikkelen som nevnt ovenfor, at skolene ikke har blitt prioritert høyt nok i de kommunale budsjettene.

Noen av informantene tok opp utfordringer etter innføring av opplæringsloven kapittel 9 A som for meg var ukjente med tanke på omfang. Det gjaldt både det foregående temaet som her er drøftet, men også det som omhandlet lagring av sensitive opplysninger. Manglende systemer for lagring av opplysninger i saker som omhandler elever og deres skolemiljø mener jeg kan ses som en svikt i organisasjonsstrukturen utenfor skolen fordi struktur her omhandler blant annet å etablere klare informasjonskanaler mellom deltakerne i implementeringen samt gode systemer og rutiner i det daglige arbeidet (P. Roland & Ertesvåg, 2018). Dette temaet er ikke blant de viktigste i arbeidet med implementeringen av opplæringsloven kapittel 9 A, men sier likevel noe om utfordringene og manglene allerede i intervensjonsfasen.

Konsekvensene av innføringen ble også tydeliggjort under hovedtemaet: Hvordan forstå og håndtere §9A-5 saker? Punktene mellom barken og veden, det juridiske og det praktiske og konsekvensene av §9A-5 viser alle til ulike konsekvenser lovendringene har medført. Mellom barken og veden omhandlet i analysen rektorenes opplevelse av å både ha ansvar for elevenes og lærernes psykososiale miljø og deres rettssikkerhet. Utfordringene dreide seg blant annet

om rektorenes ansvar for å avgjøre om det hadde foregått en krenkelse fra en ansatt mot en elev eller ikke. Likevel var disse informantene tydelige på at elevenes opplevelse måtte tas på alvor. Det gjenspeiler også lovteksten i opplæringsloven og lærerprofesjonens etiske plattform. En årsak til at det kan oppleves krevende å stå i denne rollen, kan være at rektorene ofte har forståelse for begge parter opplevelse. Innholdet i sakene er også svært sensitivt. Det er mulig at rektorene som har opplevd disse situasjonene, også opplever dem utfordrende fordi alvorligheten av disse sakene medfører videre varsling til skoleeier, som igjen kan få følger for ansatte. Noen av informantene som hadde opplevd §9A-5 saker fortalte også om sykemeldte ansatte når prosessen ble igangsatt. Man kan derfor forstå rektorenes opplevelse av at slike situasjoner er krevende, samtidig som dette ikke må være avgjørende for om en sak varsles videre eller ikke. Det kan også tenkes at disse faktorene, sammen med dokumentasjonskravet i slike saker, kan forklare hvorfor noen informanter ikke har meldt videre til skoleeier.

Noen av informantene tok opp utfordringer knyttet til det juridiske og praktiske i §9A-5 saker. Det juridiske omhandlet lærernes rettssikkerhet i §9A-5 saker med tanke på innsynsrett og partsrettigheter, mens det praktiske omhandlet ivaretagelsen av lærer og elev samt dokumentasjonskravet. En av informantene viste til at reglene om at lærerne ikke hadde innsynsrett var for ham helt ubegripelig og medførte en svekket rettssikkerhet for lærerne. Videre sa informanten at reglene kunne føre til at hvem som ville kunne melde inn en sak til Fylkesmannen. Dette temaet var også noe leder for Utdanningsforbundet, Handal, tok opp i sin artikkel (Handal, 2018). Handal viser her til at man ikke automatisk kan legge til grunn at en krenkelse har funnet sted i varslingssaker der elever opplever seg krenket av ansatte. Handal skriver også at det er et behov for at innledende prosesser når det varsles om krenkelser fra ansatte må avklares og omtales bedre enn det er per i dag. Reglene om at lærer ikke har innsynsrett kan også påvirke rektorenes videre meldeplikt, og kanskje medføre at det kun er de mest alvorlige sakene som blir meldt. Dette kan føre til at flere av disse sakene blir håndtert på skolenivå, og oppfølgingen av sakene vil da være avhengig av rektors syn på og forståelse av lovkravene.

Det siste punktet under hovedtemaet: *Hvordan forstå og håndtere §9A-5 saker?* omhandlet *konsekvensene av §9A-5*. Konsekvensene som ble diskutert i intervjuene omhandlet blant annet frykt blant lærerne, konsekvenser for involverte lærere og misbruk av lovparagrafen. Som nevnt tidligere kunne også disse sakene føre til at de involverte lærerne ble sykemeldte. En av informantene fortalte at hans ansatte var opptatt av at loven kunne føre til at elever kunne bli kvitt lærere de ikke likte i tillegg til at videre varsling til skoleeier opplevdes som en trussel. På den andre siden mente informanten at lovteksten og pliktene i den medførte en

større forpliktelse. Det ble også stilt spørsmålstegn ved hva en varsling til skoleeier skulle medføre. Det kom fram at varslingen måtte få noen konsekvenser, ellers hadde det ingen hensikt. Lærernes frykt for loven kan tyde på at lærerne da blir mistenkeliggjort og opplever stor grad av avmakt. På samme måte som elever kan oppleve det utfordrende å melde i fra om krenkelseser kan man kanskje i disse tilfellene overføre dette til lærerne. Slik forskningen til Whitted og Dupper (2008) viser påvirker maktforholdet mellom lærer og elev, elevens mulighet til å forsvare seg i disse situasjonene. På samme måte kan lærerne kanskje oppleve det når saker blir meldt til skoleeier og eventuelt videre til Fylkesmannen. Lærerne kan oppleve avmakt og mangel på mulighet til beskyttelse da de mister retten til innsyn og partsrettigheter i egen sak. Situasjonen oppleves så krevende at lærerne blir sykemeldte. Denne muligheten har derimot ikke elevene. De er, som McEwoy (2005) påpeker, fanget i situasjonen uten mulighet for å redusere den skadelige situasjonen.

Rektorenes rapportering om lærernes frykt for opplæringsloven §9A-5 må likevel tas på alvor. Usikkerheten kan her, som i flere av de foregående temaene som her er drøftet, omhandle svikt i intervensjonsfasen. Med en tydeligere avklaring av hva begrepet krenkelseser er og rutinene knyttet til dette ville lærerne kanskje opplevd situasjonen mer avklart. I tillegg er det nødvendig slik Handal har beskrevet å avklare prosessene i disse sakene bedre.

I møte med Fylkesmannen ble flere temaer bragt på banen av informantene. I analysen ble temaene: Ulik tolkning av opplæringsloven, Frykt for sanksjoner og Dokumentasjonskrav vektlagt. Noen av informantene opplevde møte med Fylkesmannen utfordrende da de i disse møtene erfarte at Fylkesmannen hadde en annen tolkning av opplæringsloven enn dem. En av informantene mente at Fylkesmannens tolkning medførte at han som rektor måtte inngå noen kompromisser som han ikke mente var til elevenes beste. En av de andre informantene opplevde ansatte hos Fylkesmannen som firkantete i saker de mottok og at skolens rapporteringer ikke ble vektlagt. Frykt for sanksjoner var også et tema hos noen av informantene. Dette hang også sammen med Fylkesmannens tolkning i saker og hvordan dette kunne få direkte konsekvenser for rektorene. Videre ble det vist til dokumentasjonskravet i saker der Fylkesmannen ble involvert og at Fylkesmannen i disse sakene i liten grad tok hensyn til den hektiske hverdagen for skolens ansatte. Samtlige av disse punktene omhandler i hovedsak tolkning og håndheving av loven. Utfordringene kan tyde på hindringsmekanismer i implementeringsfasen og manglende veiledning og dialog fra Fylkesmannens side. Funnene i analysen kan tyde på at informasjonskanalene mellom Fylkesmannen og rektorene har vært noe uklare og at dette også gjenspeiles i manglende dialog mellom partene. Fylkesmannen har et ansvar for å gi råd og veiledning til skolene. Dersom det er uenighet om fortolkningen av

loven, vil ikke veiledningen få ønsket effekt. Om utfordringene omhandler manglende veiledning eller ulik oppfattelse er noe uklart, men analysen viser til at det også her er behov for avklaring av lovkravene og hva som forventes av skolene med tanke på dokumentasjon.

Jeg vil runde av dette punktet i drøftingen med å trekke inn forskningsspørsmålene: Hvilke konsekvenser har implementeringen fått for de ulike ungdomsskolene? Og Hvilke erfaringer har rektorene ved ungdomsskolene med §9 A-5 saker?

Analysen viser til flere konsekvenser for ungdomsskolene etter innføring av opplæringsloven kapittel 9A. Noen av konsekvensene omfatter de fleste ungdomsskolene, mens andre konsekvenser kun har vært tema hos noen av informantene i denne studien. Det kan tyde på at rektorene som har frontet arbeidet med implementeringen i størst grad også melder om større konsekvenser. Dette er på ingen måte overraskende, da de skolene som har gjennomført størst endringer også i større grad har merket hvilke konsekvenser endringene medfører. Funnene understreker at det er et behov for avklaring rundt flere områder i opplæringsloven, og at dette muligens kunne forhindre en del av utfordringene rektorene rapporterer om. Videre mener jeg analysen har synliggjort behovet for en styrking av ressursene til ungdomsskolene for å øke deres mulighet for å imøtekomme lovkravene. Funnene tyder også på mangler knyttet til ledelse både på skolenivå og skoleeier nivå, og at dialogen med støttesystemene utenfor skolen må styrkes. Det er nærliggende å tro at et tettere samarbeid med støttesystemene ville påvirket implementeringen positivt og redusert rektorenes opplevelse av at lovkravene blir påtvunget og at disse må prioriteres på bekostning av andre områder innenfor skolens arbeid.

Analysen viser også til ulike erfaringer vedrørende §9A-5 saker. Dette temaet vil bli omtalt ytterligere under neste punkt i drøftingen. Ut ifra de temaene som jeg her har valgt å gå nærmere inn på viser erfaringene fra §9A-5 saker at konsekvensene for lærerne står mest sentralt. Lærernes egen frykt for sanksjoner og misbruk samt rektorenes rapportering om bekymring vedrører lærernes rettsikkerhet må som tidligere nevnt tas på alvor. Hvordan disse bekymringene kan påvirke rektorenes og de ansattes plikt til å varsle om slike forhold har ikke vært fokus i denne studien, men anses som relevante for videre forskning.

5.3. Elevenes *faktiske* mulighet til å varsle når ansatte krenker
Elevenes faktiske mulighet til å varsle når ansatte krenker kan ses i lys av flere av funnene i analysen. Rektorenes fokus på relasjonsbygging og elevfokus, medvirkning og oppfølging i etterkant av en varsling er alle temaer som kan øke sannsynligheten for at elever gir beskjed når de opplever krenkelser fra ansatte. På den andre siden kan det asymmetriske

maktforholdet mellom lærer og elev være til hinder for varslinger. De anonyme varslingene som vist til i analysen kan også være en indikator på at det er utfordrende for elever å melde ifra.

Under hovedtemaet i analysen: Ulik tilnærming og fokus på forebygging ble blant annet punktene: Fokus på relasjonsbygging og Elevfokus presentert.

De fleste informantene hadde i intervjuene fokus på relasjonsbygging som en viktig del av det forebyggende arbeidet. Relasjonsbygging handlet i stor grad om sosiale aktiviteter og rektorenes egen kontakt med elevgruppen. Betydningen av lærerens relasjon til elevene ble vektlagt stor betydning, da den påvirket klasse miljøet og fører til økt læring for elevene. Drugeli (2012) sier at ingenting er viktigere for elevenes trivsel og læring i skolen enn relasjonen til læreren. Denne relasjonen påvirker elevenes prestasjoner, motivasjon og adferd og relasjonene elevene seg imellom. Videre skriver Drugeli (2012) at lærerens kompetanse og væremåte får betydning på kort og lang sikt for hver enkelt elev som vedkommende har. Det er nærliggende å tro at elevenes relasjoner til lærerne får betydning for deres faktiske mulighet til å varsle om krenkelsers. Dersom elever opplever å ha en god og trygg relasjon til læreren/lærerne vil det øke sannsynligheten for at man ikke opplever det nødvendig å varsle anonymt. En god relasjon til læreren kan styrke elevenes opplevelse av trygghet, støtte og tro på at lærerne vil ta elevenes opplevelse av krenkelsers på alvor og håndtere dette på en forsvarlig måte. Videre kan ubalansen i maktforholdet forholdet mellom lærer og elev kanskje være lettere å håndtere for begge parter dersom relasjonen til læreren er preget av tillit og gjensidig respekt. I lærerprofesjonens etiske plattform fremheves også verdiene menneskeverd, respekt og likeverd (Utdanningsforbundet, 2012). Ut ifra dette mener jeg at lærer-elev relasjonen spiller en sentral rolle i elevenes opplevelse og mulighet til å varsle når lærere krenker og er derfor et tema som bør ha høy prioritert blant ungdomsskolerektorene.

I analysen framkom det at lovendringene også hadde ført til et større elevfokus. Alle informantene i denne studien hadde under intervjuene fokus på elevene. Elevfokus omhandlet blant annet styrking av elevenes kompetanse, elevsyn og hvordan både dem selv og lærerne møtte elevene. Flere av informantene mente at økt elevfokus også økte elevenes medvirkning. Slik jeg forstår det, handler elevmedvirkning om elevenes opplevelse av å bli tatt på alvor. Dette kan få betydning for elevenes mulighet til å varsle om krenkelsers. Økt elevfokus betyr også at elevenes stemme skal være framtreddende og gjeldende, noe som også står beskrevet både i opplæringsloven kapittel 9A og lærerprofesjonens etiske plattform. En av informantene mente at skolen han var leder for hadde et uavklart elevsyn. Informanten mente at et felles,

positivt, elevsyn ville endret grunnleggende holdninger hos de ansatte, noe som ville medført at det var enklere for elever og foresatte å varsle om negative opplevelser på skolen. Et uavklart elevsyn kan handle om de ansattes subjektive tanker og holdninger eller det kan dreie seg om svikt i intervensjonsfasen hvor sentrale begreper skal defineres, gjøres felles og gi en forståelse av innholdet (P. Roland & Ertesvåg, 2018).

I analysen inneholdt hovedtemaet: *Elevenes faktiske mulighet til å varsle når ansatte krenker* punktene: *Asymmetrisk maktforhold, Medvirkning, Oppfølging i etterkant av varsling og Anonyme varslinger.*

Ser man på resultatene fra den nasjonale elevundersøkelsen samsvarer ikke tallene fra undersøkelsen, med antall §9 A-5 saker som informantene i denne studien oppgir. Hva dette skyldes var tema blant noen av informantene. Årsaksforklaringer som ble trukket fram var mulighet for mørketall og ubalansen i maktforholdet i lærer-elev relasjonen. Andre forklaringer kan være skolens organisering vedrørende rutiner og medvirkning eller lærernes relasjonskompetanse.

Makt som årsaksforklaring til anonyme varslinger kan ses i lys av tidligere forskning på området. Flygare og Johansson (2013) viser til at elevene kan finne det vanskelig og utfordrende og fortelle til andre ansatte at de utsettes for krenkelser fra skolepersonell fordi dette ofte blir ignorert eller mistrodd. Dette ble bekreftet gjennom en av informantene som sa at elevenes opplevelser om krenkelser fra ansatte ofte kunne bagatelliseres. Noen av informantene fortalte om erfaring der rektorene visste hvilket elever varslingen omhandlet, men der elevene ønsket å være anonyme. Whitted og Dupper (2008) mener at maktforholdet mellom lærer og elev gjør det utfordrende for elevene å stå opp mot lærerne, da de kan være engstelige for hvilke konsekvenser dette kan medføre. Videre viser Colnerud (2007) til at det som blir sagt i en jevnbyrdig vennsrelasjon kan virke sårende i et asymmetrisk forhold. Flere av informantene snakket om krenkelser fra ansatte i form av ironi og sarkasme. Informantene var opptatt av at elevene ikke forstod bruken av ironi, og at dette dermed kunne oppleves som krenkelse. En av informantene fortalte om elever og foresatte som hadde reagert på spydige kommentarer fra læreren. Dette ble håndtert med at eleven byttet mattegruppe. Det asymmetriske maktforholdet kan påvirke elevenes faktiske mulighet til å varsle når de opplever krenkelser fra ansatte. Lærerne er i en overlegen maktposisjon overfor elevene, og elevene har i liten grad mulighet til å forsvare seg selv eller påvirke situasjonen de er i (Whitted & Dupper, 2018, McEwoy, 2005). Noen av informantene viste forståelse for hvor utfordrende det måtte være for elever å melde ifra om krenkelser fra voksne, og hadde derfor

et fokus på å snakke om dette jevnlig med elevene. Videre ble den voksnes ansvar i relasjonen til elevene framhevet. Med bakgrunn i tidligere forskning, informantenes uttalelser samt deres erfaringer med anonyme varslinger tyder analysen på at maktubalansen har stor betydning for elevenes opplevelse av å kunne melde fra om slike situasjoner.

Elevenes rett til medvirkning er tydelig beskrevet i opplæringsloven §9A-4, femte ledd og i §9A-8. I analysen fremkommer det at elevenes medvirkning til utforming av skolemiljøet ble ivaretatt gjennom elevrådet og ulike undersøkelser. Når det gjelder elevmedvirkning i §§9A-4 og 9A-5 saker var derimot informantenes uttalelser noe sprikende. Noen av informantene rapporterte at elevens/elevenes stemme hadde vært svært framtreddende i disse sakene, mens en informant fortalte at han, etter en varsling, hadde hatt en samtale med foresatte og den involverte læreren. Ut fra lovteksten i kapittel 9A skal elevene både være med i utarbeidelsen av en aktivitetsplan og evalueringen av den. I analysen fremkom det ulike måter å gjennomføre dette på. Noen av informantene hadde unnlatt å utarbeide en aktivitetsplan, mens andre informanter fortalte at elev og foresatt alltid deltok i utarbeidelsen av slike planer. Det er sannsynlig å tro at elevenes medvirkning og erfaring knyttet til egen medvirkning får konsekvenser for tilliten til skolen. Medvirkning handler blant annet om opplevelsen av å bli tatt på alvor. Elevmedvirkning kan også føre til at elevene i større grad føler eierskap til tiltakene som iverksettes for å bedre sin situasjon. Mangel på elevmedvirkning og fravær av elevens stemme gir skolen et dårlig grunnlag for å kunne vurdere effekten av igangsatte tiltak.

I resultatene av analysen kom det også fram at rektorene hadde ulik erfaring om oppfølging av elever i etterkant av en varsling. Noen av informantene hadde klare prosedyrer ved varsling om ansatte som krenket. Egne undersøkelser ble gjennomført for å undersøke om krenkelsene omfattet flere elever, og det ble raskt gjennomført samtaler med elever dersom de hadde kjennskap til hvilke elever det gjaldt. Det ble også gjennomført samtaler med læreren/lærerne som var involverte og samtaler med elevene ble gjennomført jevnlig. Videre var det et klart mål med innholdet i samtalen. Rektor ønsket å få informasjon om elevens situasjon og om den var blitt forbedret. En informant fortalte at de ikke hadde noen bevisst oppfølging, men at man etter å ha vært i en prosess håpet at det ikke skulle gjenta seg. Det var også ulik rapportering om elevmedvirkning i håndtering av en 9A-5 sak. Årsaken til ulike rutiner for håndtering av varsling og oppfølging kan være svak ledelse i organisasjonsstrukturen, og at kjernekomponentene i intervensjonen ikke er tydelig beskrevet og overført til praksis (P. Roland & Ertesvåg, 2018). Det er nærliggende å tro at rektorer som har gode rutiner for varslinger vedrørende ansatte som krenker elever, engasjerer seg i og tar ansvar for at elevene får den oppfølgingen de har behov for, i større grad enn de rektorene som har uavklarte

rutiner vedrørende håndtering og oppfølging. At noen informanter ikke hadde en klar tanke og systematiske rutiner om oppfølging i etterkant av en varsling med et så alvorlig innhold var for meg et overraskende funn. Manglende oppfølging og evaluering kan medføre at krenkelsene fortsetter og at elevene blir videre skadelidende.

Anonyme varslinger vanskeliggjorde rektorenes håndtering av sakene. Når rektorene mottok anonyme varslinger gjennom den nasjonale elevundersøkelsen var det utfordrende å finne ut hvem som hadde meldt om det, da de ikke hadde mottatt melding fra hverken foresatte eller elever i forkant eller etterkant av undersøkelsen. Videre medførte muntlig anonym varsling at en av rektorene ikke meldte varslingen videre til skoleeier og heller ikke dokumenterte det. Det ble snakket med den ansatte det gjaldt, samt satt inn noen tiltak som omhandlet samtlige lærere på skolen. Dette kan kanskje forklares med utydelige retningslinjer vedrørende lovteksten i opplæringsloven eller ulik forståelse av disse. Denne usikkerheten kan være et resultat av manglende eller utilstrekkelig implementeringsplan og tyde på svak ledelse fra skoleeiers side (P. Roland & Ertesvåg, 2018). Videre kan det argumenteres for at rektorene kan ha fått manglende veiledning og støtte fra skoleeier eller Fylkesmannen og at informasjonskanalene også her har vært svake. Det er også en mulighet for at lærer-elev relasjonen, elevfokus og medvirkning kan være en mulig årsaksforklaring til anonyme varslinger. Uavhengig av årsaksforklaringen bak de anonyme varslingene er dette likevel et signal på at elevene opplever at de ikke har en *faktisk* mulighet til å varsle. Om dette omhandler det asymmetriske maktforholdet, frykt for konsekvenser eller bekymring knyttet til at opplevelsene blir bagatellisert gir ikke undersøkelsen svar på. Årsaken til at flere elever velger å være anonyme i varslingene sine når de opplever krenkelser fra skolens ansatte bør undersøkes nærmere for å finne ut om det er tiltak som kan iverksettes for å redusere antallet anonyme varslinger. Andre undersøkelser vil kunne få tak i elevenes opplevelse av egen situasjon og gi mer utdypende svar på hvorfor disse situasjonene oppleves så krevende for dem.

Funnene i analysen kan tyde på at det er et økt fokus på elevens psykososiale miljø ved alle ungdomsskolene. Samtlige av informantene har fortalt om en større bevissthet rundt holdninger til elevene og økt elevfokus med vekt på relasjonsbygging og kompetanseheving. Samtlige av rektorene fortalte om flere tiltak som var iverksatt for at elevene skulle oppleve skolemiljøet trygt og godt. Til tross for store variasjoner i forståelsen av lovverket og rutiner knyttet til lovkravene, hadde alle informantene fokus på elevenes beste, men hvordan dette fokuset ble overført til praksis var svært varierende. Samtlige opplevde en økt mengde saker de måtte håndtere. Dette kan tyde på at elevene og foresatte er blitt mer oppmerksomme på

deres rettigheter. Ut fra det kan det se ut til at skolene har informert elever og foresatte om endringene i loven, skolens plikter og elevenes rettigheter i tilstrekkelig grad.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer har rektorene ved ungdomsskolene med §9 A-5 saker?* kan man ut ifra analysen si at det er svært ulike erfaringer med disse sakene. Ulikheten omhandler både om man i det hele tatt har opplevd å måtte håndtere en sak der en ansatt har krenket en elev, men også hvordan prosessen har vært for de rektorene som har erfaring med slike saker. Man kan i utgangspunktet si at disse sakene vil være ulike, men man kunne forventet at håndteringen av dem ut ifra lovteksten i opplæringsloven kapittel 9 A likevel burde inneholde flere fellestrekk. En mer lik og helhetlig forståelse av disse sakene ville mest sannsynlig ført til en økt rettssikkerhet vedrørende skolemiljøet for samtlige elever i ungdomsskolene.

6. Konklusjon og avsluttende kommentarer

På bakgrunn av studiens analyse, forskning og teori, vil jeg avslutningsvis presentere egne konklusjoner.

Endringene i opplæringsloven kapittel 9A ble innført for å bedre elevens skolemiljø. Studiens problemformulering er:

I hvilken grad har ungdomsskolene i Rogaland implementert endringene i opplæringsloven kapittel 9A?

Studien viser at det er store forskjeller på hvordan rektorene jeg har intervjuet har forstått innholdet i og konsekvensene av lovendringene. Slik jeg ser det, er dette en vesentlig årsak til de betydelige variasjonene i implementeringskvaliteten ved ungdomsskolene som har deltatt i denne studien.

Manglende forståelse av lovkravene og utilstrekkelig implementering kan føre til brudd på lærerprofesjonens etiske plattform og bestemmelsene i opplæringsloven.

Mest alvorlig er, etter min vurdering, forskjellene som omhandler rutiner vedrørende elever som opplever krenkelser fra ansatte. Analysen viste store variasjoner i hvordan varslingene ble håndtert. Dette omhandlet både rektors plikt til å varsle skoleeier, oppfølgingen av eleven i etterkant av en varsling og forståelsen av alvorlighetsgraden i disse sakene. Belastningene for elevene som utsettes for krenkelser eller mobbing fra ansatte kan bli ytterligere forsterket dersom oppfølgingen ikke er tilstrekkelig.

Resultatene av denne studien kan videre tyde på at mangelfull implementeringen handler om utilstrekkelig ledelse. Med ledelse menes her først og fremst rektor, men også ledelse på skoleeiernivå. Dersom leder ikke fronter arbeidet med implementering av opplæringsloven kapittel 9 A, er det lite sannsynlig at implementeringsprosessen fører til ønskede resultater.

Analysen og drøftingen i etterkant kan tyde på at rektorene med stort fokus på kompetanseheving, felles refleksjoner og bevisstgjøring, samt innarbeidelse av gode rutiner, og som klarer å frigjør tid og ressurser i større grad har en dypere forståelse av betydningene i lovendringene.

Det er viktig å presisere at rammene for arbeidet må være til stede for å få gjennomført de nødvendige endringene. I dette legger jeg at skoleeierne må sørge for tilstrekkelige ressurser for å oppfylle lovkravene.

Kan resultatene i studien, til tross for stor ulikhet i implementeringskvaliteten knyttet til opplæringsloven kapittel 9 A, likevel tyde på at elevenes skolemiljø er styrket?

Alle rektorene i studien var tydelige på at kapittel 9A hadde ført til en større oppmerksomhet og et økt fokus på elevers skolemiljø, noe som kan indikere at endringene i opplæringsloven har økt elevenes mulighet til et trygt og godt skolemiljø. Fokus er nødvendig, både for å få til en god implementering, og for å følge med på at de ønskede forbedringene blir oppnådd. Men studien viser at fokus ikke er tilstrekkelig for å få til en god implementering av kapittel 9A.

6.1. Studiens styrker og begrensninger

Denne studiens styrker er at den baserer seg på data innhentet fra rektorene ved ungdomsskolene i Rogaland. Rektorene er som skoleledere ansvarlige for implementeringen av opplæringsloven kapittel 9A og er derfor de informantene som kan gi mest korrekte data for hvordan dette arbeidet blir gjort. Utvalget representerer 50% av kommunene i Rogaland som har rene ungdomsskoler, samt 20% av alle rene ungdomsskoler i Rogaland.

Begrensningene i denne studien henger sammen med valg av metode og vitenskapsteoretisk grunnlag. Da metodevalg medfører en kvalitativ studie bygges studiens analyse på en relativ smal informasjonskilde. Det er mine fortolkninger av informantenes rapporteringer som blir vektlagt i denne studien, dermed kan noen områder ha uteblitt. Videre dekker ikke undersøkelsen alle områdene av implementeringsarbeidet, men gir et inntrykk av hvilke utfordringer rektorene står overfor. Studiens reliabilitet hadde blitt styrket dersom flere gjennomførte intervju og deltok i analyseprosessen.

Når det gjelder validitet er det lite med åtte informanter. Men gjennom studien fikk jeg mulighet til å ta informantenes perspektiv og deres erfaringer og opplevelser. I forhold til ekstern validitet kan en ikke trekke konklusjon om at dette kan gjelde større grupper. Men analytisk sett kan en ikke se bort ifra at funnene i denne studien kan gjelde for flere rektorer i grunnskolen. For å kunne finne svar på det må det gjennomføres flere, lignende studier.

Jeg har i mitt prosjekt valgt å ta utgangspunkt i kommuner i Rogaland. Bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 9 A gjelder alle skoler i landet og skoleeierne har et ansvar for at lovbestemmelse blir forstått og etterlevd. Resultatene kan derfor være aktuelle for andre kommuner fordi studiens data omfatter både små og store kommuner.

Funnene i denne studien er ingen fasit, men de kan gi rektorer, skoleeiere og andre lesere kunnskap og ideer som kan brukes videre i implementeringsarbeidet. Oppgaven har sine avgrensinger, men også muligheter.

6.2. Anbefalinger til praksisfeltet og skoleeiere

Etter gjennomført undersøkelse, analyse og drøfting ønsker jeg å komme med noen anbefalinger til praksisfeltet og til skoleeiere.

Denne studien har vist at det er store forskjeller blant ungdomsskolene i Rogaland vedrørende implementering av opplæringsloven kapittel 9 A. De største forskjellene handler om forståelsen av lovendringene noe som igjen får store konsekvenser for arbeidet i praksis.

Leder ved skolen bør ha kjennskap både til implementeringsteori og forskning på feltet. Ved å inneha denne kunnskapen vil planleggingen og gjennomføringen av en intervensjon forenkles.

Systematisk jobbing og gode rutiner skaper forutsigbarhet og effektivitet. Rektorene bør etablere tydelige rutiner for å innfri lovkravene i opplæringsloven § 9 A. Fokus på kompetanseheving for både ansatte og elever bør prioriteres. Videre vektlegges gode arenaer for faglige diskusjoner og refleksjoner som sentrale elementer for et forebyggende skolemiljø.

Det anbefales at samtlige ungdomsskoler tar i bruk egne undersøkelser som omfatter elevens skolemiljø og aktivt bruker disse. Undersøkelsene kan både være forebyggende, oppklarende og veiledende når elever varsler om et utrygt skolemiljø.

Det bør være et økt fokus på elevmedvirkning og rutinene rundt dette. Elevmedvirkning menes her både i utforming av skolemiljøet, men også en tydeligere og dokumentert elevmedvirkning i saker etter opplæringsloven §§9 A-4 og 9 A-5.

Denne studien har synliggjort store mangler allerede i planleggingsfasen av en intervensjon og at dette får følger for hele implementeringsprosessen. Jeg mener derfor det vil være til stor hjelp at samtlige skoleeiere utarbeidet en tydelig og klar implementeringsplan for kommunens skoler. Videre må rektorene få god opplæring i innholdet i planen. Dette vurderer jeg er helt nødvendig skal rektorene ha mulighet til å videreformidle informasjonen til sine ansatte. Videre må skoleeier føre hyppig tilsyn med skolene for å se at implementeringsprosessen medfører de ønskede resultatene for intervensjonen. Ved hyppig tilsyn kan utfordringer tas på et tidlig tidspunkt før det får store konsekvenser.

Det er også behov for å oppklare flere områder med de nye lovbestemmelsene. Ut fra denne studien vises det her til bestemmelsene som omhandler §§9 A-4 og 9 A-saker. En avklaring på disse områdene vil gi svar på spørsmål en del rektorer stiller som igjen vil påvirke elevenes skolemiljø negativt eller positivt.

Videre er det tydelig fremkommet at skolene mangler ressurser både i form av ansatte og penger for å sikre lovkravene. Dette må tas på alvor. Ressursmangel vil, på kort og lang sikt, kunne få store konsekvenser for elevenes rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Manglene som her er skissert avslutningsvis omhandler manglende støttesystemer fra organisasjoner utenfor skolen.

Resultatene og kunnskapen som er oppsummert gjennom denne studien kan ha relevans for alle skoler/skoleeiere. Den peker på nødvendigheten av å ha god kunnskap om implementering – hva som kan hemme og fremme gode implementeringsprosesser når endringer skal innføres.

Litteraturliste:

- Benbenishty, R., Zeira, A. & Astor, R.A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26, 763–782
- Blase, K.A., Van Dyke, M., Fixsen, D.L. & Bailey, F.W. (2012). Implementation science. Key concepts, themes, and evidence for practioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. New York: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9781139013949.004
- Blase, K.A., Van Dyke, M., Fixsen, D.L. & Bailey, F.W. (2012). *Implementation drivers* [Modell]. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13215550/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Implementering.pdf>
- Braun, V. & Clark, C. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 11-101
- Colnerud, G. (2007). Når lærere mobbar, kränker eller sårar. I: C. Thors (red.) *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarforbundet Förlag.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71–90.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* [Brosjyre]. (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* [Brosjyre]. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Drugeli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research. A synthesis of the litterature*. Tampa, Florida: Univeristy of South Florida
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., & Wallace, F. (2005). *A Conseptual Framework for Implementation of Defined Practices and Programs* [Modell]. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/implementering/hva-er-implementering-article116132-21387.html>
- Flote, B. & Selstø, R.S. (2019, 14. mars) Rektorar i ungdomsskulen roper varsku om store underskot. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/bKya0g/Rektorar-i-ungdomsskulen-roper-varsku-om-store-underskot?spid_rel=2

- Flygare, E. & Johansson, B. (2013). Elever som utsätts för kränkningar och mobbing skolpersonal. I: Skolverket 2013 (red.). *Kränkningar i skolan – analyse av problem och lösningar*. 92-111. Stocholm: Skolverket. Fritzes.
- Fors, Z. (2007). *Destruktiva maktrelasjoner*. I: C. Thors (red.). *Utstøtt – en bok om mobbing*. Stockholm: Läraforbundet Förlag.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. utg.). London: Routledge.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5. utg.). London: Routledge.
- Fylkesmannen i Rogaland. (2019). *Endelig tilsynsrapport. Skoleeiers forsvarlige system. Stavanger kommune*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/globalassets/fm-rogaland/bilder-fmro/barnehage-og-opplaring/tilsyn-13-10-stavanger-kommune.pdf>
- Gadamer H. (1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Handal, S. (2018). *Kapittel 9 A kan utfordre lærernes rettssikkerhet*. Hentet fra <https://www.opplaringslovutvalget.no/nyheter/kapittel-9-a-kan-utfordre-laerernes-rettssikkerhet/>
- Haraldsen, I.G. (2019, 29. april). Lytt til rektorene i Stavanger. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/8mGorE/Lytt-til-rektorene-i-Stavanger>
- Hill, C.E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 196.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Juul, J. & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læringsmiljø og mobbing*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/pa-vei-mot-en-ny-forstaelse-av-mobbing-i-et-folkehelseperspektiv/>
- McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Paper presented at the Hamilton Fich Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia, September 11–14, 2005.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Oslo: Departementenes sikkerhets- serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2017-06-09-38). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater Forlag
- Olwus, D. (2010). *Mobbing i skolen: Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget

- Pettersen, P.F. & Selstø, R.S. (2019, 9. april). Stavanger kommune får stryk på skolemiljø. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/7IEgz4/Stavanger-kommune-far-stryk-pa-skolemiljo>
- Pianta, R. C. (2016). Teacher-Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98-105
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skoleporten. (2019). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekeisen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Sundfør, S. (2019, 7. mai). Firedobling i antall henvendelser om mobbing. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/KvRXW4/Firedobling-i-antall-henvendelser-om-mobbing>
- Terry, A.A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thornquist, E. (2015). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Twemlow, S. & Fonagy, P. (2005). The Prevalence of Teachers Who Bully Students in Schools With Differing Levels of Behavioral Problems. *Am J Psychiatry*, 162(12), 2387-2389.
- Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J.R. (2006). Teacher who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Elevenes psykososiale skolemiljø* [Brosjyre]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.uddanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/ostfold/laringsmiljo/skolmiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø*. (Rundskriv Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>

- Utdanningsforbundet. (2012.) *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Utdanningsforbundet (u.å.) *Historien om plattformen og etikkarbeidet*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/historien-om-plattformen-og-etikkarbeidet/>
- Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf
- Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2008). Do Teachers Bully Student? Findings From a Survey of Students in an Alternative Education Setting. I: *Education and Urban Society*, 40(3), 329-341.

Vedlegg 1. NSD godkjenning

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Når elevers rett til et trygt og godt psykososialt miljø trues av skolens ansatte

Referansenummer

707512

Registrert

11.01.2019 av Ida Veland - i.veland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jone Ravndal Bjørnstad , <jone.r.bjornstad@uis.no>, tlf: 97141599

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Veland, mkbida@hotmail.com, tlf: 98612197

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.05.2019

Status

14.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

14.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre

nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019. Denne datoen må fremgå i informasjonsskrivet, sammen med informasjon om at innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres.

REKTORS TAUSHETSPLIKT

Rektor har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever, ansatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og rektor har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Når elevers rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø trues av skolens ansatte»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ungdomsskolene i Rogaland har implementert de nye lovendringene i Opplæringsloven §9A-5. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien skal belyse de nye endringene i opplæringsloven kapittel 9A. 1. august 2017 tredde de nye endringene i kraft, noe som medførte at hele kapittel 9 i opplæringsloven ble endret. Med utgangspunkt i §9A-5, skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen krenker en elev, er utgangspunktet for studien.

Elevundersøkelsen 2017/2018 viser at 2% av elevene som deltok i undersøkelsen opplever mobbing fra en ansatt ved skolen 2-3 ganger i måneden (Wendelborg, 2018). Det vil si at av de 435 213 elevene som deltok i undersøkelsen er det 8 704 elever som opplever å bli mobbet av ansatte på skolen. Tallet er høyest blant elever på niende og tiende trinn.

Hensikten med prosjektet er å undersøke på hvilken måte ungdomsskolene i Rogaland har jobbet for å implementere de nye endringene i Opplæringsloven med fokus på §9A-5.

Det vil bli gjennomført intervju av rektorer ved ungdomsskoler i Rogaland der temaene vil være krenkelser, opplæringsloven §9A, implementering, meldeplikt og aktivitetsplikt samt §9A-5 saker.

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i sosialt arbeid og sosialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, det samfunnsvitenskapelige fakultet ved institutt for sosialfag er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Etttersom resultatene fra Elevundersøkelsen viser at det er flest elever på niende og tiende trinn som opplever mobbing fra ansatte ved skolen er det rektorer ved ungdomsskolene i Rogaland som blir invitert til å delta på prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet innebærer dette et intervju på ca. 1 time.

Intervjuet gjennomføres av student og tas opp på bånd. Navn og personidentifiserbare opplysninger som kommer fram i intervjuet vil slettes eller gjøres om slik at ingen kan gjenkjenne det dere har fortalt oss. Studenten i prosjektet er underlagt taushetsplikt og

alle data vil behandles fortrolig. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019, innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og prosjektansvarlig vil ha tilgang til opplysningene
- Opplysningene fra intervjuet vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli lagret på privat PC som er passordbeskyttet og som settes i dvalemodus etter 1 minutt når student ikke jobber aktiv på den
- Opplysningene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved prosjektansvarlig Jone Ravndal Bjørnstad, på mail: jone.r.bjornestad@uis.no eller på tlf: 97141599 eller student Ida Veland, på mail: mkbida@hotmail.com eller på tlf: 98612197
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

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

- å delta i (*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*)
- å delta i (*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*) – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (*beskriv nærmere*) – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til (*beskriv formål*) – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

En kvalitativ studie om ungdomskolene i Rogaland og deres implementering av Opplæringsloven §9A. Intervju (ansikt til ansikt) av ca. 8 rektorer ved ungdomsskoler i Rogaland.

INNLEDNING: - EN RASK OVERSIKT OVER HENSIKTEN MED INTERVJUET

- Hvem er jeg, navn og bakgrunn
- Hva som er hensikten med undersøkelsen
- Hvem som har bestemt at undersøkelsen skal gjennomføres
- Hvordan informasjonen som kommer fram i intervjuet, skal benyttes (antall deltakere, masteroppgave som blir tilgjengelig og intervjuobjektets anonymitet)
- Frivillig samtykke
- Er det noe intervjuobjektet lurer på i forbindelse med intervjuet
- En ca. tidsramme for intervjuet (cirka 1 time)

5 TEMAER I INTERVJUGUIDEN:

KRENKELSER:

- Hva legger du i begrepet krenkelse? Voksne – barn
- Hvor går grensen mellom krenkelser og irettesettelse (respons på negativ adferd)? Når har man gått over grensen?

OPPLÆRINGSLOVEN §9A

- Hvordan opplever du de nye endringene i opplæringsloven kapittel 9A?
- Hva er det mest utfordrende med de nye lovendringene?
- Hvordan mener du at lovendringene kan bidra til forebygging av krenkelser av elevene blant skolens ansatte?
- Hva opplever du er de mest fremtredende styrkene ved lovendringen?
- Hva opplever du er de mest fremtredende svakhetene ved lovendringen?

IMPLEMENTERING:

- Hva er dine erfaringer med hvordan skolens ansatte oppfatter lovendringene, er det likt /ulikt?
- Hva tenker du kjennetegner en god/vellykket implementering av lovendringen?
- På hvilken måte har du jobbet med implementering av §9A?
 - Hvordan har du informert elever og deres foresatte om deres rettigheter jf. §9A?
 - Hva har vært minst- og mest utfordrende å implementere ved de nye lovendringene?
- På hvilken måte kan denne implementering bidra til forebygging av krenkelser?

MELDEPLIKT OG AKTIVITETSPLIKT:

- Hva legger du i begrepene meldeplikt og aktivitetsplikt jf opplæringsloven §9A?
- I hvilken grad opplever du at de ansatte er innforstått med meldeplikt?
- Hva oppleves som det mest- og minst utfordrende ved meldeplikten? (svakheter/styrker)
- Hvilke rutiner er etablert for varsling (meldeplikt) og aktivitetsplikt?
 - Hvordan blir disse rutinene fulgt opp (hvilket system er etablert for dette)?

§9A-5 SAKER:

- Har du opplevd å bli varslet om en §9A-5 sak?

- Hvis **JA**, hvor mange saker har det blitt varslet om?
- Hvordan gikk du konkret frem for å håndtere varselet?
- På hvilken måte har «elevens stemme» vært framtrædende i håndtering av §9A-5 saker?
- Hvordan har oppfølgingen vært i etterkant av varslingen?
- Hvis **NEI**, hva tror du er grunnen til det?
- Hva tenker du om tallene fra elevundersøkelsen? (elevers opplevelse av krenkelser blant skolens ansatte)
 - Samsvarer de med din informasjon om egen skole?