

# **MASTEROPPGAVE**

**M1GLUH17**

**August 2022**

## **Kapittel 9A i opplæringsloven og lærerens arbeid med læringsmiljøet**

- En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer med kapittel 9A

**Chapter 9A of the Education Act and the teacher's work  
with the learning environment**

30 stp

Tobias Storruste Dahle



**OsloMet – Storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for  
grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært altoppslukende og svært krevende. Det har vært en emosjonell berg-og-dalbane, hvor dyp, panisk frykt for å mislykkes har blitt avløst av opplevde gjennombrudd i sirkulær repetisjon. Mentalt har alt annet i livet vært sekundært. Jeg kan knapt huske at jeg noen gang tidligere i livet har hatt større eller tilsvarende fravær av mentalt overskudd. Samtidig tror jeg at jeg har lært en del; jeg har fått enda mer erfaring og lærdom av å gjøre og bearbeide intervjuer, jeg leser forskning og vitenskap på en annerledes og bedre måte, i tillegg til at jeg har lært enda litt til om meg selv.

Da jeg begynte på mitt femte og siste studieår i august 2021, gruet jeg meg til det som skulle komme. Allerede før skolestart kontaktet jeg min faglærer, Kirsten Elisabeth Thorsen, med bønn om en rådgivningstime. Hun hjalp meg med å koble mine interesser til et tema jeg kunne skrive om. Før vi studenter ble tildelt veileder, ba jeg spesielt om å få nettopp henne som min, og det fikk jeg.

Jeg vil rette en stor takk til deg, Kirsten. Utover å være konsis og direkte i dine tilbakemeldinger, oppmuntrende, men samtidig passelig streng, og dedikert og engasjert langt utover det som kan forventes, har du vært usedvanlig flink til å se meg. Noen ganger har det virket som at du har visst hva jeg har tenkt, før jeg har rukket å tenke det selv. Det har vært til kolossal hjelp, og med jevne mellomrom har jeg tenkt på hvilken tragedie det ville vært om jeg hadde hatt en annen veileder enn deg. Tusen takk.

Denne oppgaven hadde ikke vært mulig å skrive uten de rause informantene mine, som med åpenhet og stort engasjement har gitt av både seg selv og sin tid. Tusen takk til dere. Jeg vil også rette en stor takk til moren min og tanten min, som har stilt opp med husrom, et ganske betydelig antall gjennomlesninger av oppgaven, samt lyttende ører - som har vært avgjørende for å få oppgaven «ut av hodet». Tusen takk til dere også.

Oslo, 5. august 2022,

Tobias Storruste Dahle

## Sammendrag

Kapittel 9A i opplæringsloven er lovverket som skal sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Alle lærere forutsettes å være godt kjent med hvordan lovverket skal praktiseres, og de er pliktige til å handle dersom en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Elevens subjektive rett til et trygt og godt skolemiljø kan imidlertid skape utfordringer for læreren når det gjelder arbeidet med læringsmiljøet i klassen.

I denne masteroppgaven er temaet kapittel 9A, og problemstillingen er: Hvordan påvirker kapittel 9A i opplæringsloven lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen? I studien undersøker jeg hvilke føringer kapittel 9A legger for utvikling av læringsmiljø på skolen, hvordan kapittel 9A påvirker lærerens samarbeid med foresatte og hva som kjennetegner skoleledelsens rolle i håndtering av kapittel 9A. Dette diskuterer jeg i lys av relevant forskning og teori.

Masteroppgaven har et kvalitativt forskningsdesign med empiri hentet fra intervju som metode. Empirien består av intervjuer med tre lærere på forskjellige skoler. Informantene forteller om hvordan kapittel 9A påvirker arbeidet deres på ulike måter. Informantene beskriver arbeid med læringsmiljøet som fundamentalt for alt annet pedagogisk arbeid, og de understreker viktigheten av at elever har en lovfestet rett til å ha det trygt og godt på skolen. De peker imidlertid på ulike utfordringer knyttet til hvordan kapittel 9A reduserer handlingsrommet deres, både med tanke på involvering fra foreldre, ledelsens håndtering av 9A-saker og relasjonsarbeid med elevene og klasseledelse. Mobbing og krenkelser er også tematisert som en del av oppgavens oppbygging. Samlet peker funnene i retning av at det er visse utfordringer knyttet til kapittel 9A, og at lovverket bidrar til å innskrenke lærernes handlingsrom.

## **Abstract**

Chapter 9A of the Education Act is the legislation that will ensure all pupils' right to a safe and good school environment. All teachers are expected to be well acquainted with how the legislation is to be put into practice, and they are obliged to act if a pupil does not feel safe and well at school. The student's subjective right to a safe and good school environment can, however, create challenges for the teacher when it comes to working with the learning environment in the class.

The topic in this master's thesis is chapter 9A, and the topic question is: How does chapter 9A of the Education Act affect the teacher's work with the learning environment in the class? In this study, I examine how chapter 9A affects the teacher's work with the development of the learning environment at school, how it affects the teacher's cooperation with parents and what characterizes the school management's role in handling chapter 9A. The topic is elucidated through relevant research and theory.

The master's thesis has a qualitative research design with empirical data obtained from interviews as a method. The empirical data consists of interviews with three teachers at different schools. The informants tell how Chapter 9A affects their work in various ways. The informants describe work with the learning environment as fundamental to all educational work, and they emphasize the importance of pupils having a statutory right to feel safe and well at school. However, they point to various challenges related to how Chapter 9A reduces their autonomy, both in terms of involvement from parents, the management's handling of 9A cases and relationship work with the pupils and class management. Bullying and violations are also thematized as part of the assignment's structure. Overall, the findings point to the fact that there are certain challenges linked to Chapter 9A, and that the legislation contributes to restricting teachers' autonomy.

## **Innhold**

Forord .....	II
Sammendrag .....	III
Abstract .....	IV
Innhold .....	V
1 Innledning .....	8
1.1 Tema og bakgrunn .....	8
1.2 Formål og problemstilling .....	9
1.3 Nasjonale føringer.....	9
1.3.1 Kapittel 9A.....	10
1.4 Oppgavens oppbygging .....	12
2 Tidligere forskning.....	13
3 Teoretisk innramming .....	15
3.1 Læreprofesjonen .....	15
3.1.1 Profesjonalitet .....	15
3.1.2 Lærerens profesjonskompetanse .....	16
3.1.3 Ansvar for elevers utvikling.....	17
3.1.4 Lærerens skjønnsutøvelse .....	18
3.2 Rettsliggjøring av skolen .....	19
3.2.1 Elevperspektivet.....	20
3.2.2 Økende rettsliggjøring .....	20
3.2.3 Regelverket .....	21
3.2.4 Tilpasset opplæring (TPO).....	22
3.2.5 Spesialundervisning .....	23
3.2.6 Vurdering .....	23
3.2.7 Retten til et trygt skolemiljø.....	24
3.2.8 Økt rettsliggjøring – positivt eller negativt? .....	24

3.3	Sosialisering og identitet .....	25
3.3.1	Ulike sosialiseringsfaktorer.....	26
3.3.2	Alle er unike.....	26
3.3.3	Identitet og individualitet .....	26
3.3.4	Basic trust.....	27
3.3.5	Sosial kompetanse.....	27
3.3.6	Økt individualisering .....	28
3.4	Arbeid med læringsmiljø .....	29
3.4.1	Mobbing.....	29
3.4.2	Mobbepreventive planer og tiltak .....	32
3.5	Oppsummering .....	34
4	Metode.....	35
4.1	Valg av metode .....	35
4.2	Det semistrukturerte forskningsintervjuet .....	35
4.2.1	Intervjuguide .....	36
4.2.2	Utvalg.....	36
4.3	Gjennomføring av undersøkelsen .....	37
4.3.1	Transkribering.....	38
4.4	Dataanalyse.....	38
4.4.1	Etiske vurderinger .....	38
4.5	Studiens kvalitet – Reliabilitet og validitet.....	39
4.5.1	Reliabilitet.....	39
4.5.2	Validitet.....	40
5	Funn og analyse.....	41
5.1	Læringsmiljø.....	41
5.1.1	Mobbing og krenkelser .....	41
5.2	Elevens rettigheter .....	42

5.2.1 Aktivitetsplaner og arbeid med disse .....	42
5.3 Skole-hjem-samarbeid .....	44
5.4 Læreren handlingsrom .....	46
5.5 Skoleledelse .....	47
5.6 Sentrale funn .....	48
6 Drøfting .....	50
6.1 Utvikling av læringsmiljø .....	50
6.2 Elevens subjektive opplevelse .....	51
6.3 Når læreren er part i saken .....	52
6.4 Samarbeid med foresatte .....	53
6.5 Ledelsens håndtering av 9A-saker .....	53
7 Avsluttende kommentarer .....	57
Referanser .....	59
Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	63
Vedlegg B: Intervjuguide .....	66
Vedlegg C: Vurdering fra NSD .....	68

# 1 Innledning

Innledningsvis i denne oppgaven vil jeg redegjøre for valg av temaet, kapittel 9A i opplæringsloven, og begrunne hvorfor dette er et aktuelt tema. Jeg skal presentere oppgavens formål, problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, samt vise til omtale av temaet i styringsdokumenter og nasjonale føringer. Til slutt skal jeg kort redegjøre for oppgavens oppbygning.

## 1.1 Tema og bakgrunn

Kanskje det aller viktigste ansvaret læreren har, er ansvaret den har for elevene sine. Læreren er gitt sitt samfunnsmandat med utgangspunkt i nettopp dette ansvaret, hvis formål er å fremme elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling (Thorsen & Christensen, 2018). For å tilrettelegge for dette er elevenes læringsmiljø essensielt, og sammenhengen mellom livsmestring og et trygt psykososialt læringsmiljø er av stor betydning (NOU 2015:2). Min interesse for dette temaet er forankret i hvorvidt dette kollektive fundamentet lærerens arbeid hviler på, utfordres av en økt individualiseringskultur - som blant annet kommer til uttrykk gjennom økt rettsliggjøring av skolen (Jakhelln & Møller, 2016).

Temaet for denne masteroppgaven er kapittel 9A i opplæringsloven, hvor jeg vektlegger hvordan lovverket påvirker lærerens handlingsrom. Det dreier seg både om klasseledelse, lærer-elev-relasjoner, skole-hjem-samarbeid og samarbeid med skoleledelsen. Oppgaven er avgrenset til å undersøke læreres perspektiver på hvordan kapittel 9A påvirker deres profesjonsutøvelse. Jeg vil også undersøke hvilken forståelse lærere har av mobbing og krenkelser. Dette mener jeg er relevant fordi det knytter seg direkte til formålet med kapittel 9A, nemlig å sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt miljø.

Utdanningsforbundet har uttalt at håndteringen av kapittel 9A kan true læreres rettssikkerhet. Blant annet har de pekt på utfordringer knyttet til premisset om elevens subjektive opplevelse av å være krenket, læreres manglende kontradiksjons- og innsynsrett i saker der de selv har status som part, samt forholdet mellom elevens rett til et forsvarlig læringsmiljø og lærerens rett til et forsvarlig arbeidsmiljø (Alver & Walle-Hansen, 2020). Til tross for at kapittel 9A med jevne mellomrom har vært gjenstand for diskusjon i media, sosiale medier og i andre fora, foreligger det lite forskning om hvordan lovverket faktisk fungerer. Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å undersøke temaet nærmere. Det finnes imidlertid en del



faglitteratur og forskning om rettsliggjøring av skolen, teori om lærerprofesjonen, sosialisering og identitetsdanning, og arbeid med læringsmiljø. Med utgangspunkt i disse begrepene ønsker jeg å diskutere problemstillingen min, som jeg vil komme nærmere inn på i det følgende.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med min studie er å bidra til mer kunnskap om hvordan kapittel 9A påvirker læreres handlingsrom, samt gi økt innsikt i læreres perspektiver på dette temaet. Dette vil være nyttig for meg personlig fordi det berører min egen fremtidige yrkespraksis, men også fordi det berører et forskningsfelt som er lite utforsket. Slik kan det forhåpentligvis gi inspirasjon til andre som ønsker å forske innenfor det samme feltet. På tross av at utvalget i min studie kun består av tre personer, kan den forhåpentligvis peke på tendenser som er verdt å undersøke nærmere. Min problemstilling er: **Hvordan påvirker kapittel 9A i opplæringsloven lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen?**

Problemstillingen vil besvares gjennom tre forskningsspørsmål:

- Hvilke føringer legger kapittel 9A for utvikling av læringsmiljø på skolen?
- Hvordan påvirker kapittel 9A lærerens samarbeid med foresatte?
- Hva kjennetegner rollen til skoleledelsen i håndtering av kapittel 9A?

Disse spørsmålene vil jeg belyse nærmere i analysen og drøftingen av studiens empiri. Ettersom det bare er læreres perspektiver på kapittel 9A som vektlegges i denne masteroppgaven, tar jeg ikke for meg hvordan kapittel 9A berører skoleledelsen. Heller ikke elevers eller foresattes erfaringer med kapittel 9A fremkommer i denne sammenheng.

## **1.3 Nasjonale føringer**

Mobbing er ansett som et alvorlig samfunnsproblem, og har lenge vært på den politiske dagsorden. I 2001 intensiverte Bondevik-regjeringen II arbeidet mot mobbing. Sentrale tiltak var kapittel 9A i opplæringsloven, som ga tydeligere lovgivning på området, samt statlig støtte til noen programeiere og introduksjonen av «Manifest mot mobbing» - en serie manifeste og tiltaksplaner med hensikt om å forebygge mobbing (NOU 2015:2). Da Bondevik uttalte en nullvisjon mot mobbing i 2002, var det enkelte som rettet kritikk mot dette fordi de mente at visjonen var utopisk.

Kapittel 9A i opplæringsloven, som også ble kalt elevenes arbeidsmiljølov, trådte i kraft 1. april 2003. De lovpålagte bestemmelsene skulle sikre at ingen elever skulle bli krenket i norsk skole, basert på det bærende prinsippet om at alle elever har en individuell rett til et godt psykososialt skolemiljø. Samme år fikk dessuten alle landets skoler tilbud om Olweusprogrammet, som var starten på en rekke antimobbeprogrammer. Utdanningsdirektoratet utarbeidet på sin side en strategi for arbeidet med læringsmiljøet i grunnopplæringen i perioden 2005–2008, og i 2009 ble den nasjonale satsingen «Bedre læringsmiljø» startet (NOU 2015:2).

### *1.3.1 Kapittel 9A*

Allerede i 1993 satte utdannings- og forskningsdepartementet ned et offentlig utvalg – Smithutvalget – som skulle foreslå ny lovgivning for offentlig utdanning. Utvalget konkluderte med at det var behov for at elever fikk en lovfestet rett til et trygt og godt skolemiljø (NOU 1995:18). Parallelt var det på denne tiden en omfattende politisk og offentlig debatt om mobbing. Det var med bakgrunn i denne debatten at Bondevik-regjeringen i 2002 som nevnt uttalte sin målsetting om å oppnå en mobbefri skole. Dette dannet bakteppet for at kapittel 9A i opplæringsloven trådte i kraft.

Kapittel 9A i opplæringsloven er lovverket som skal sikre alle elever et trygt og godt skolemiljø. I §9A-2 heter det at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova, 2022). I den overordnede delen av læreplanen (LK20) er dette gjentatt slik: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Videre står det at de ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelses (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1. august 2017 ble det gjort endringer i kapittel 9A, etter en stor utredning av Djupedal-utvalget (NOU, 2015:2). Målet med utredningen var å sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing og enda bedre håndheving av reglene. En av de viktigste endringene var at det ble et lovfestet krav til nulltoleranse mot krenkelses som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. I tillegg ble det i henhold til §9A-4 innført en tydeligere aktivitetsplikt for skolen.

Retten til et trygt og godt skolemiljø er lovfestet i §9A-2, og det er elevens subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2020). At et skolemiljø regnes som trygt betyr blant annet at elevene ikke skal komme til skade og at skolen skal oppleves som et trygt sted å være. Trygghet handler her også om å vite at skolen handler hvis noe skjer. I tråd med §9A-4 og §9A-5 er skolene pålagt aktivitetsplikt.

Formålet med aktivitetsplikten er å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen, slik at elevens rett til et trygt og godt skolemiljø blir oppfylt. Hvis en elev eller foreldrene ikke er fornøyd med hvordan skolen følger opp saken for at eleven skal få det trygt og godt, kan de melde fra til statsforvalteren etter oppl. § 9-A 6. Hensikten med muligheten til å melde saken til statsforvalteren, er å sikre elever og foreldre en mulighet til å få sin sak prøvd av en myndighet utenfor skolen.

Statsforvalteren utreder elevens subjektive opplevelse av situasjonen og må vurdere om skolen har gjort det som til ethvert tidspunkt er rimelig å kunne forvente ut fra faglig standard, tilgjengelig kunnskap og kravene i regelverket. På bakgrunn av saksutredningen fatter statsforvalteren vanligvis vedtak om hvilke tiltak skolene må iverksette, som skoleeier må følge opp for å unngå mulkt.

Skolene er pliktige til å jobbe kontinuerlig og systematisk med elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø, jf. oppl. §9A-3 andre ledd. Alle som arbeider på skolen har plikt til å følge med, gripe inn og varsle hvis de får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Skolen har plikt til å undersøke og sette inn egnede tiltak som sørger for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Eleven og/eller foreldrene kan klage på tiltaket, eller eventuelt mangel på tiltak. Aktivitetsplikten innebærer også at skolen skal sørge for elevenes rett til medvirkning. Dette gjøres ved at involverte elever blir hørt og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i skolens arbeid.

Selv om kapittel 9A ikke gjelder på skoleveien eller i fritiden, har Kunnskapsdepartementet presisert at årsaken til aktivitetsplikten ikke er begrenset av årsaken som gjør at eleven ikke føler seg trygg. Et vanlig eksempel på dette er digitale krenkelser, krenkelser som ikke har skjedd i skoletiden, men som har sammenheng med relasjonen de involverte har på skolen.

I tråd med endringene i 2017 skal skolene ha nulltoleranse mot krenkelser. Eksemplene som nevnes i loven er mobbing, vold, diskriminering og trakassering, men skolene skal ha nulltoleranse også for mindre alvorlige krenkelser. Hva som er en krenkelse skal tolkes vidt, men ikke slik at alle kritiske utsagn eller uenigheter er krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig har skolen også som oppgave å lære elever kritisk tenkning som innebærer å kunne fremme kritikk og også å respektere andres meninger og overbevisninger.

Skolene er pliktige til å informere elever og foreldre i tilstrekkelig grad om deres rettigheter etter opplæringsloven kapittel 9A og om skolens aktivitetsplikt, samt muligheten til å melde saken til statsforvalteren, jf. oppl. §9A-9. Hensikten er at elever og foreldre får nok informasjon til å kunne vurdere om elevenes rettigheter er oppfylt, og hvordan de kan gå frem om disse ikke er tilfredsstillt. Hvis skolen finner ut noe ved skolemiljøet som kan skade elevenes helse, skal skolen varsle elevene og foreldrene om det snarest mulig, jf. oppl. §9A-9 andre ledd.

#### **1.4 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. I dette kapitlet har jeg gjort rede for tema, bakgrunn og relevans for oppgaven, samt vist til hvordan jeg har avgrenset oppgaven med problemstilling og forskningsspørsmål. I det neste kapitlet redegjør jeg for tidligere forskning med relevans for temaet. I kapittel tre presenterer jeg oppgavens teoretiske grunnlag der jeg ser på den profesjonelle læreren, rettsliggjøring av skolen, sosialisering og identitetsdanning, samt arbeid med læringsmiljø. I kapittel fire beskriver jeg oppgavens metodiske tilnærming, før jeg presenterer funn og analyse i kapittel fem. I sjette kapittel drøfter jeg funnene i lys av forskning og teori, før jeg i syvende og siste kapittel sammenfatter oppgaven i en avsluttende oppsummering.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg forskning om mobbing og arbeid med psykososialt skolemiljø. I tillegg viser jeg til en evalueringsrapport som omhandler kapittel 9A i opplæringsloven.

I både nasjonal og internasjonal forskning kommer det frem en tydelig sammenheng mellom konsekvensene av mobbing og livskvalitet hos barn og unge. Lund, Helgeland og Kovač (2017) viser i sin artikkel til flere undersøkelser om dette, blant annet en stor meta-analyse av 29 ulike studier. Der fant de ut at barn som ble mobbet i skolealder, sju år senere hadde doblet risiko for å bli rammet av depresjon og andre psykiske lidelser i forhold til andre. De fant også ut at graden av senskader var proporsjonal med alvorlighetsgraden av mobbingen. I kjølvannet av mobbing følger altså svekket helse og redusert livsmestring (Lund, Helgeland, & Kovač, 2017).

De danske forskningsmiljøene kom sent på banen med sin mobbeforskning, sammenlignet med sine nordiske naboer, men i 2007 ble det ved Aarhus universitet startet et omfattende forskningsprosjekt på området, det såkalte ExBus-prosjektet (Exploring Bullying in Schools). Formålet med forskningen var blant annet å finne ut hvilke mekanismer som lå bak mobbing, og hvordan man kunne arbeide for å løse det. Forskningsprosjektet var delt inn i ti delprosjekter, der forskerne i hovedsak benyttet kvalitative forskningsmetoder i arbeidet. Både elever, foresatte og lærere var representert i datamaterialet. I dette arbeidet var et av kjerneelementene å dreie oppmerksomheten vekk fra det individfokus som hadde preget den tidligere forståelsen av mobbing, og istedenfor rette den mot sosiale prosesser og gruppedynamikk. Et sentralt funn var at mobbing først og fremst oppstår som følge av angst for å bli ekskludert fra fellesskapet. På bakgrunn av dette hevder Søndergaard (2011) at det også er i klassefellesskapet man skal rette innsatsen. Denne forskningen synliggjør viktigheten av lærerens store oppgave når det gjelder å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø for alle elever (Søndergaard, 2011).

Møller og Ottesen (2016) gjorde en undersøkelse der de tok sikte på å finne ut hvordan skoleledere og lærere kunne bidra til et godt psykososialt skolemiljø for alle elever. Studien baserte seg på kvalitative data fra tre grunnskoler og tre videregående skoler, og intervjuene var basert på en semistrukturert guide. Et dilemma som ble trukket fram, var kontrasten mellom kravet til raske beslutninger opp mot forventningen om grundig saksbehandling. Et annet var spenningen mellom det juridiske språket i kapittel 9A som fokuserer på

enkelteleven, mot det pedagogiske språket som omfatter både enkeltelever og hele elevgruppen. I Møller og Ottesens (2016) analyse kunne det se ut som at lærere og skoleledere, når de handlet ut fra elevenes beste, i virkeligheten lente seg mer på egne, pragmatiske vurderinger enn på lover og forskrifter, eller endog formelle rutiner. «Et helt vesentlig poeng er at barnets eget syn skal trekkes inn i vurderingen av hva som er barnets beste når beslutninger blir fattet,» skriver de, og gir dermed et frempek mot lovendringen som skulle komme i 2017. Den 20. april 2016 sendte da også Kunnskapsdepartementet sitt forslag til endring i opplæringsloven på høring (Møller & Ottesen, 2016).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjorde Deloitte (2019) en evaluering av nytt kapittel 9A, på bakgrunn av endringene i regelverket som ble gjort høsten 2017. I undersøkelsen hvor både kvalitative og kvantitative samfunnsvitenskapelige metoder ble benyttet, var skoleeiere, skoleledere, lærere, elever, foreldre og andre aktører med tilknytning til den norske skolen blant respondentene. Noen av hovedfunnene i rapporten var at elevenes stemme og subjektive oppfattelse i større grad blir hørt og vektlagt, at regelverket forstås ulikt mellom enkeltskoler, kommuner og fylker og at flere skoler opplever det økte dokumentasjonskravet som krevende å håndtere. Et annet funn var at flere av respondentene stilte spørsmål ved i hvilken grad elevens og foreldrenes oppfatning alltid skal være den dominerende, sett opp mot faglige vurderinger skolen gjør. Flere skoleeiere og skoler oppga at statsforvalteren etter deres skjønn ofte opptrer som foreldrenes advokat i håndhevingssaker, at elevenes subjektive opplevelse av å ha blitt krenket blir enerådende, og at skolens faglige vurderinger blir satt til side. Skoleeiere og skoleledere stilte seg også kritisk til at praksis rundt partsrettigheter, innsynsrett og kontradiksjonsmuligheter vanskeliggjøres av at statsforvalteren ikke har kjennskap til alle relevante forhold når vedtak skal fattes (Deloitte, 2019).

Flere studier viser altså at mobbing får alvorlige konsekvenser, og at arbeidet for å skape et trygt og mobbefritt psykososialt miljø er komplekst og omfattende. Studiene viser også at lærernes arbeid i stor grad påvirkes av dette, og det er med utgangspunkt i disse perspektivene at jeg bygger den videre teoretiske rammen for oppgaven min.

### **3 Teoretisk innramming**

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teoretiske perspektiver som har tett sammenheng med temaet for oppgaven, kapittel 9A i opplæringsloven. Innledningsvis presenterer jeg teori om lærerprofesjonen, før jeg videre belyser ulike perspektiver på rettsliggjøring av skolen. Deretter trekker jeg frem teori om sosialisering og identitetsdanning, samt teori om mobbing. Avslutningsvis i kapittelet oppsummerer jeg kort teorien som er presentert.

#### **3.1 Læreprofesjonen**

Det som gjør læreren profesjonell er at den har et samfunnsmandat som er knyttet opp til opplæringsloven og den læreplan som til enhver tid er gjeldende. I tillegg til disse forpliktende styringsdokumentene er læreren underlagt sterk statlig styring gjennom annen lovgivning, forskrifter, rundskriv og veiledninger. Et vesentlig kjennetegn ved profesjonell yrkesutøvelse som den læreren står ovenfor, er at læreren til stadighet må foreta kompliserte vurderinger ved hjelp av generell kunnskap. Det vil si at lærere har et autonomt handlingsrom som krever at de må bruke skjønn (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19).

Samfunnsmandatet læreren er gitt er overordnet knyttet til å fremme elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling. For å innfri dette forventes det at læreren samarbeider med andre aktører, hvilket betyr at lærerens rolle omfatter andre arenaer enn bare klasserommet. Lærerens arbeid kan kategoriseres i tre hovedområder: læreren i møte med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. En slik inndeling viser at lærerens arbeid handler om å delta og lykkes i ulike sosiale roller på ulike arenaer, som forutsetter at læreren har en grunnleggende relasjonell og kommunikativ kompetanse (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19). Vi kan også si at lærerens profesjonelle arbeid kjennetegnes ved at det på den ene siden tar utgangspunkt i et forpliktende samfunnsmandat, men at læreren på den andre siden er gitt tillit til selvstendige begrunnelser og beslutninger (Thorsen & Christensen, 2018, s. 22).

##### *3.1.1 Profesjonalitet*

I profesjonsteorien finnes det mange ulike definisjoner på hva en profesjon er, og hva det innebærer å være profesjonell. Én måte å definere profesjoner på, er som en yrkesgruppe som på bakgrunn av å besitte et visst nivå av ekspertise, yter en tjeneste. Denne ekspertisen er basert på høyere utdanning, den har en viss grad av autonomi og en offentlig anerkjennelse og

beskyttelse (Alexandra & Miller, 2003; Molander & Terum, 2008, gjengitt av Mausestagen, 2019). Profesjonsteorien legger dessuten vekt på at det er avgjørende for å opprettholde autonomi og legitimitet, at man har en tillit i befolkningen (Grimen, 2008, gjengitt av Mausestagen, 2019). Denne tilliten, som innebærer et stort ansvar for både den enkeltes utvikling og for å ivareta samfunnsverdier som demokrati, inkludering og medbestemmelse, er ikke minst knyttet til lærernes samfunnsmandat. Siden relasjonsbygging med elevene, både en-til-en og i fellesskap, er et definerende trekk ved læreryrket, blir lærerprofesjonen ofte omtalt som en relasjonsprofesjon (Lortie, 1975; Moos, Krejsler & Laursen, 2004, gjengitt av Mausestagen, 2019) (Mausestagen, Shavard, Knudsmoen, Lorenzen, & Osland, 2019, ss. 13-14).

### *3.1.2 Lærerens profesjonskompetanse*

I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (UHR, 2018) finner vi beskrevet hvilke kvalifikasjoner lærerstudenten skal tilegne seg gjennom lærerutdanningen, som danner kunnskapsgrunnlaget læreryrket krever. Overordnet dreier dette seg om kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i de enkelte fagene. Å ha kunnskap om noe innebærer å ha kognitiv innsikt i teorier, begreper og prinsipper i fag. Ferdigheter handler på den ene siden om å ha kognitive ferdigheter til å integrere forståelse og anvende kunnskapen som grunnlag for analyse, og på den andre siden å ha praktiske ferdigheter til å utøve yrket, for eksempel evne til refleksjon over og anvendelse av forskningsbasert kunnskap. Generell kompetanse dreier seg om å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter på en integrert og selvstendig måte. Denne kvalifikasjonen beskrives ofte med begreper som handler om analytisk evne, kritisk refleksjon, etiske avveininger, ansvarlighet og samarbeidsevne (Thorsen & Christensen, 2018, ss. 15-16).

Tidligere plasserte man lærerens profesjonskunnskap i to hovedområder, nemlig kunnskap om teori og kunnskap om praksis. I dag er forståelsen av dette langt mindre dikotomisk, og det pekes på at noe av det særegne ved kunnskapsgrunnlaget i profesjoner, er at det er en miks av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter, samt fortrolighet med konkrete situasjoner. Læringsutbyttet i grunnskolelærerutdanningen, altså kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, viser til et integrert forhold mellom disse kunnskapsformene. I tillegg stilles det i dag høye krav til at utdanningen skal være forskningsbasert (Thorsen & Christensen, 2018, s. 16).



Lærerens profesjonskompetanse kan forstås i lys av OECDs definisjon av kompetansebegrepet (OECD, 2016), som både har et kunnskaps- og handlingselement. Her underbygges det også at kunnskapsgrunnlaget for profesjonelt lærerarbeid er samspill mellom og integrasjon av ulike kunnskapsformer (Thorsen & Christensen, 2018, s. 17) Et ytterligere element ved lærerens profesjonsutøvelse er den personlige dimensjonen. Denne kan vi knytte til lærerens verdigrunnlag, erfaringer og personlige egenskaper. Heggen (2008) påpeker på at den profesjonelle identiteten tar utgangspunkt i den enkeltes sosiale og kulturelle bakgrunn, og at denne utvikler seg i møte mellom studenten og kunnskap i utdanning og yrke. Slik personliggjøres kunnskapene og ferdighetene yrket krever (gjengitt av Thorsen & Christensen, 2018).

### *3.1.3 Ansvar for elevers utvikling*

Et av lærerens hovedansvarsområder er ansvaret for elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling. Dette innebærer en del ansvarsoppgaver, og stiller dessuten krav til lærerens kunnskaper om elever. Verdigrunnlaget for lærerens arbeid er formulert i skolens formålsparagraf § 1.1. Denne utdypes i generell del og i prinsipper for opplæringen i læreplanen. Sentrale fellesverdier her er det humanistiske perspektivet om alle elevers muligheter for vekst og utvikling, inkludering og likeverd i et mangfoldig elevfellesskap, og opplæring til demokrati og medborgerskap (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19).

De konkrete ansvarsoppgavene læreren har i forbindelse med elevenes personlige og sosiale utvikling kommer mer eksplisitt til uttrykk i opplæringsloven. Her ligger det klare føringer for at læreren skal ha god kjennskap til den enkelte elev. Læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om elevens utvikling i henhold til verdigrunnlaget for skolen, samt jevnlig samtaler om hvordan eleven føler seg ivaretatt av læreren og hvordan eleven opplever å være inkludert i klassens fellesskap. Ett eksempel på lærerens ansvar for elevenes personlige og sosiale ve og vel er nettopp kapittel 9a. I §9a-3 presiseres det at elevenes psykososiale miljø også handler om elevens opplevelse av lærings situasjonen i klassen, som gjør at lærerens ansvar med hensyn til å ivareta enkeltelevens personlige og sosiale utvikling blir ytterligere forsterket (Thorsen & Christensen, 2018, ss. 20-21).

Lærerens ansvar for elevens faglige utvikling er primært forankret i gjeldende læreplan (LK 20), som har ulike kompetansemål for elevens læring. I tillegg har læreren et særskilt ansvar med hensyn til tilpasset opplæring og spesialundervisning, som jeg vil komme nærmere inn

på i neste delkapittel. Hvis ordinær undervisning ikke strekker til med tanke på å nå de forskjellige kompetansemålene, er det lærerens ansvar å utarbeide en individuell opplæringsplan i samarbeid med elev og foresatte.

Både i lærerutdanningen og i profesjonaliseringen av lærere bør man ifølge Jørgensen, gjengitt av Hovdenak, jobbe med de sosiale relasjonene på tre nivåer: det personlige, det sosiale og det samfunnsmessige nivået. Jeg kommer ikke til å gå detaljert inn på hvert enkelt nivå, men det er verdt å nevne at Jørgensen tar til orde for at dette arbeidet bør være forankret i lærerens personlige dimensjon. Han er dessuten kritisk til at teknikker og metoder skal ligge til grunn for dette arbeidet (Hovdenak, 2010).

Det finnes ingen klare definisjoner på hva som kjennetegner en *god* lærer, men i en studie vist til av Laursen, gjengitt av Hovdenak, forsøkte man å finne ut hvilke kvaliteter og kompetanser som beskriver *autentiske* lærere. Egenskapene som ble trukket frem i undersøkelsen var at lærerne hadde en personlig intensjon og ambisjon om å være lærer. Lærerne fremhevet to hovedaspekter ved det å være lærer: det faglige og det sosiale. Lærerne som deltok i undersøkelsen ville både lære elevene fag, og var samtidig opptatte av elevenes personlige og sosiale utvikling. Videre ble det beskrevet at lærerne fremsto som positive, muntre og energiske, i tillegg til at de behandlet elevene sine med åpenhet og respekt (Hovdenak, 2010).

#### 3.1.4 Lærerens skjønnsutøvelse

Det som kjennetegner profesjonelt arbeid er dels at det har sitt utspring i et forpliktende samfunnsmandat, og dels at den profesjonelle har fått tillit til å ta selvstendige beslutninger og valg. For å forstå kjernen i lærerens profesjonelle arbeid, må vi forstå forholdet mellom forpliktelse, ansvar og autonomi i læreryrket. Målstyring som styringssystemet i skolen påvirker hvordan vi kan forstå lærerens ansvar. Ett eksempel på dette er hvordan kvalitetsutviklingssystemer og formalisert vurderingsarbeid bidrar til at læreren enda tydeligere gjøres ansvarlig med tanke på dokumentasjon og rapportering av elevresultater. En slik ansvarliggjøring og ekstern kontroll av læreren skiller seg fra det profesjonelle ansvaret som medfører å kunne svare for og begrunne handlinger i tråd med forpliktelser og normer i profesjonen (Thorsen & Christensen, 2018, ss. 22-23).

I engelskspråklig litteratur blir tvetydigheten som angår lærerens ansvar formulert som *accountability* og *responsibility*. Det stilles i dag forventninger til at lærerens praksis skal

begrunnes på bakgrunn av oppdatert forskning (St.meld.11, 2008-2009), og mye av den forskningen som får oppmerksomhet i skolen i dag er den man kaller for evidensbasert praksis, altså hva som virker. Denne mål-middel-tenkningen har ifølge Thorsen & Christensen (2018) bidratt til en tendens hvor kommuner og/eller skoler utvikler standardiserte metoder for god undervisning eller god håndtering av elever. En slik standardisering kan føre til en form for ansvarliggjøring som begrenser lærerens handlingsrom. Dette handlingsrommet, som vi også kan kalle for skjønn, kan beskrives som en bestemt form for beslutningsfrihet innenfor et bestemt sett med rammer. Når disse rammene innskrenkes av ekstern styring, blir også lærerens skjønnsutøvelse satt under press. Derfor blir lærerens skjønn særlig relevant innenfor de områder av arbeidet hvor læreren ikke eksplisitt stilles *til* ansvar (Thorsen & Christensen, 2018, s. 23).

Vi ser i dag en økt tendens til rettsliggjøring av skolen. Lovverket regulerer ulike områder innenfor skolenes virksomhet for å sikre den enkelte elevs rettigheter, som også innebærer at skolene blir pålagt bestemte handlingsprosedyrer. Kapittel 9A i opplæringsloven er et fremtredende eksempel på dette. Thorsen & Christensen mener at det ikke er vanskelig å støtte opp om at elever i skolen får økt rettsikkerhet, men at det også fører med seg en del problematiske aspekter som bidrar til å innskrenke lærernes faglige skjønn. Videre mener de at økt rettsliggjøring av skolen har ført til at vi har fått en mer rettighetsfokuset foreldregruppe i skolen i dag, som på bakgrunn av juridiske rettigheter vil kunne stille krav til elevenes skoletilbud. De mener dessuten at denne tendensen kan skape uklare roller og snevre inn lærerens autonome handlingsrom. I det som følger vil jeg se nærmere på dette temaet (Thorsen & Christensen, 2018, s. 22).

### **3.2 Rettsliggjøring av skolen**

Rettsliggjøring kan forstås som en utvikling hvor sosiale og kulturelle problemer i økende grad blir formulert som rettskrav, og hvor stadig flere områder og detaljer i samfunnslivet reguleres gjennom lover og direktiver (NOU 2003:19). Også i skolen er lover og regler i stadig større grad styrende. Økt rettslig regulering påvirker lærerens profesjonelle handlingsrom og får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet. I Grunnloven §109, som ble revidert i 2014, slås det fast at: «Enhver har rett til utdanning. Barn har rett til å motta grunnleggende opplæring». Videre kan vi lese i opplæringslovens §2-1 at: «Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring». At skolen skal være gratis, er også et viktig prinsipp, jf. oppl. §2-15 der det understrekes at alle elever «har

rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring» (Jakhelln & Møller, 2016, s. 30). Det grunnleggende utgangspunktet er med andre ord at *alle barn har rett og plikt til gratis opplæring i den offentlige grunnskolen*.

### 3.2.1 Elevperspektivet

Skolen styres etter meget omfattende og intrikate regelverk som Jakhelln og Møller (2016) deler inn i fire overordnede perspektiver. Av disse er det *elevperspektivet* som er mest relevant for min oppgave. Elevperspektivet kan beskrives som de reglene som skal sikre at hver enkelt elev får de rettigheter som de har krav på. Først og fremst gjelder det altså, som dette kapittelet innledes med, retten og plikten til en offentlig grunnskoleopplæring. Videre gjelder det retten til et godt fysisk og psykososialt miljø som ivaretar den enkeltes helse, trivsel og læring, jf. oppl. §9A-1. I tillegg kommer retten til tilpasset opplæring (oppl. §1-3), retten til spesialundervisning (oppl. §5-1), og til slutt; retten til individuell vurdering. Elevperspektivet har kommet sterkere til uttrykk i nyere tid, noe som kan sees i sammenheng med den generelle utvikling innen forvaltningsretten for øvrig, som har gått i retning av å styrke det enkelte individ overfor offentlig myndighetsutøvelse. Vi snakker her om en utvikling som har pågått siden begynnelsen av 1900-tallet, og vi ser at rettsikkerhet for den enkelte for lengst har blitt en grunnfestet hjørnestein i vårt demokrati. Skolegang og skolehverdag påvirker elevenes oppdragelse og muligheter for livsmestring både på kort og lang sikt. Det er derfor av avgjørende betydning for eleven at skolen får til å skape et godt psykososialt arbeidsmiljø og læringsmiljø. Forutsetningene for dette er at det legges til rette for god samhandling mellom skole, hjem og kommunale organer gjennom konstruktiv dialog og gjensidig respekt mellom disse. Dette er i tråd med opplæringens formål, som baserer seg på et langsiktig dannelsesoppdrag (Jakhelln & Møller, 2016, ss. 28-29).

### 3.2.2 Økende rettsliggjøring

Første gang en elev vant fram med krav om erstatning for senskader etter mobbing, var i 2012, da en kommune i Høyesterett ble dømt til å betale erstatning til en elev som hadde blitt mobbet i skolen. Dette synliggjorde kommunenes handlingsplikt i de tilfeller der de skulle bli kjent med at noen ble utsatt for slike handlinger. Før dette hadde ingen mobbeofre vunnet fram i slike saker. I de siste tiårene har det som tidligere nevnt vært en bred nasjonal satsning på å sørge for at barn og unge er sikret et godt læringsmiljø i skolen. Internkontroll, rapportering og tilsyn er noen av tiltakene som har vært tatt i bruk, både for å avdekke

kritikkverdige forhold, og å eventuelt forebygge slike. Rettssikkerhet som er knyttet til opplæringen, handler om tre ulike relasjoner. På den ene siden bidrar disse rettssikrende reglene til å styrke elevenes og foreldrenes rettsstilling i forhold til forvaltningen. I denne sammenheng anses nemlig de for å være den svakere parten, og det er de som skal beskyttes av regelverket. På den andre siden gjør det også at skolens rettsstilling sikres, dersom skolen kan dokumentere å ha utøvd rettslig skjønn i ulike saker. Dessuten handler det om at man kan være trygg på at regelverket praktiseres slik det skal, uten at noen blir forfordelt (Jakhelln & Møller, 2016, ss. 35-36).

Prosessen med økt rettsliggjøring i samfunnet har blant annet ført til at maktforholdet mellom domstolene og andre politiske organer har endret seg i domstolenes favør. Nye områder blir underlagt nye lovbestemmelser, og eksisterende lover blir mer spesifikke eller mer detaljerte. Blant annet har altså opplæringsloven av 17. juli 1998 nr. 61 stadig blitt tilført nye utvidelser og konkretiseringer, alt for å ivareta at eleven får de rettigheter han/hun har krav på. Når det gjelder skolens ansvarsområde, kan denne økte rettighetsfestingen føre til en opplevelse av at rommet for skjønn innskrenkes. Dette gjelder for lærere så vel som for skoleledere. Det er imidlertid delte meninger om hva konsekvensene av slik detaljstyring ovenfra er. I NOU 2003:19 kommenterte Skjeie (2003) i den påfølgende debatten at rettslig beskyttelse av sårbare grupper i samfunnet ikke kan være i strid med demokratiske hensyn. Tvert imot er det snarere de ressurssterke gruppene som har mest å vinne på at det er lite rettslig regulering siden det gir større skjønnsmessig handlingsrom, og at det er de sårbare gruppene som er mest tjent med økt rettslig regulering (Jakhelln & Møller, 2016, ss. 36-38).

Collin-Hansen (2010) peker på utfordringene som er knyttet til denne rettsliggjøringen av skolen. Hun hevder blant annet at økt rettsliggjøring kan brukes som et middel til å styrke posisjonen for elever som av ulike grunner befinner seg i en marginal situasjon på skolen. Videre viser hun til NOU 2003:19, der det ble konkludert med at rettsliggjøringen i samfunnet hadde ført til at viktige avgjørelser ble flyttet fra demokratiske organer til rettslige organer. Selv om påstanden, som vakte oppsikt, ble nyansert i den etterfølgende stortingsmeldingen, ble det hengende ved skoledebatten som en negativ faktor (Collin-Hansen, 2010).

### *3.2.3 Regelverket*

Opplæringsloven, som ble vedtatt i 1998, er altså den sentrale loven når det gjelder opplæringen i den offentlige grunnskolen. Opplæringsloven er en typisk rammelov, hvilket

betyr at departement og regjering har blitt gitt omfattende fullmakter til å gi nærmere forskrifter om både fag, mål og omfang av opplæringen. Siden en forskrift kan vedtas av regjeringen eller – mest vanlig – av et departement, blir det lettere å endre regelverket etter behov. Ulempen er da at den demokratiske prosess blir tilsvarende svekket (Jakhelln & Møller, 2016, ss. 31-32). I tillegg til opplæringsloven, er lærere forpliktet til å følge de til enhver tid gjeldende læreplaner. I læreplanverkets overordnede del finner vi verdigrunnlaget og de bærende prinsipper for skolens praksis, samt fagplaner med innhold og mål. Den beskriver verdiene og prinsippene som skal kjennetegne alt pedagogisk arbeid gjennom hele grunnskoleopplæringen, og den skal i tillegg danne fundamentet i hjem-skole-samarbeidet. Denne overordnede delen er å anse som en forskrift, altså en juridisk forpliktelse, og delene av hele læreplanverket må sees på som en helhet og brukes slik (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I tillegg til opplæringsloven, er lærere forpliktet til å følge de til enhver tid gjeldende læreplaner. I læreplanverkets overordnede del finner vi verdigrunnlaget og de bærende prinsipper for skolens praksis, samt fagplaner med innhold og mål. Den beskriver verdiene og prinsippene som skal kjennetegne alt pedagogisk arbeid gjennom hele grunnskoleopplæringen, og den skal i tillegg danne fundamentet i hjem-skole-samarbeidet. Denne overordnede delen er å anse som en forskrift, altså en juridisk forpliktelse, og delene av hele læreplanverket må sees på som en helhet og brukes slik (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det finnes flere eksempler på hvilke lover og forskrifter i skolen som læreren må forholde seg til, og som dermed utgjør en stor del av rammeverket for lærerens arbeid. Blant disse er retten til tilpasset opplæring, retten til spesialundervisning, retten til et trygt skolemiljø, og retten til vurdering. Nedenfor vil jeg kort gi en nærmere beskrivelse av disse.

#### *3.2.4 Tilpasset opplæring (TPO)*

Det legges til grunn at all opplæring skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger, og sørge for at alle får et godt læringsutbytte, sagt slik: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten». Alle lærere er altså forpliktet til å tilpasse all undervisning, blant annet ved å benytte variasjon i arbeidsformer og -metoder, slik at de når fram til alle elevene i klassen. Tilpasset opplæring er imidlertid ikke en individuell rettighet etter opplæringsloven (Mausethagen, Shavard, Knudsmoen, Lorenzen, & Osland, 2019, s. 10). Forutsetningen for tilpasset opplæring er at læreren gjennom god klasseledelse og profesjonelt skjønn legger til rette for at alle elever skal oppleve motivasjon og mestring. Dette skjer når de møtes med ambisiøse, men realistiske forventninger til hva de kan greie, og er trygge på å krysse grenser og prøve seg på vanskelige

oppgaver. De skal gis rom for dybdelæring, som forutsetter at læreren kjenner godt til hver enkelt elevs læringsforutsetninger, slik at alle elever opplever opplæringen som både passe utfordrende og overkommelig (Kunnskapsdepartementet, 2020).

### *3.2.5 Spesialundervisning*

Mens tilpasset opplæring er en generell rett som skal tilfalle alle elever, er retten til spesialundervisning en individuell rett. Denne skal altså kun gis til de elever som ikke har mulighet til å kunne få et godt og adekvat utbytte av den ordinære tilpassede undervisningen. I opplæringsloven § 5-1 andre ledd finner vi at «Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven» (Lovdata, 2022). Retten til spesialundervisning er individuell, men eleven er ikke forpliktet til å ta imot tilbudet. Hvorvidt man ønsker å ta imot tilbud om spesialundervisning, er opp til eleven og foresatte. I all spesialundervisning står likeverdsprinsippet sterkt; altså at det tilbudet som gis i spesialundervisningen skal sikre eleven de samme mulighetene til å nå målene som den ordinære undervisningen gir. Alle regler om spesialundervisning er å finne i opplæringslovens kapittel 5 (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Elever med spesialundervisning skal ifølge ordlyden sikres et «forsvarlig opplæringstilbud», jf. opplæringsloven § 5-1 andre ledd. Dette skal måles opp mot elevens realistiske læringsmål, og de skal være å finne i den individuelle opplæringsplanen (IOP) som utarbeides. I 2014 ble vurderingen revidert, og man gikk fra halvårlig til årlig skriftlig dokumentasjon av elevens opplæring og utvikling målt ut fra målene i elevens IOP (Mausethagen, Shavard, Knudsmoen, Lorenzen, & Osland, 2019, s. 10).

### *3.2.6 Vurdering*

Kapittel 3 i opplæringsloven handler om elevenes rett til vurdering. Alle elever har rett til både individuell underveisvurdering og sluttvurdering, samt rett til en dokumentasjon av den opplæringen de har fått. Dette gjelder både i grunnskolen og i den videregående opplæringen. Her finner vi blant annet at: «formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (§3-2). Det er forventet at lærerne systematisk tar i bruk underveisvurdering i alle typer læringsprosesser slik at elevenes læring og utvikling sikres (Mausethagen, Shavard, Knudsmoen, Lorenzen, & Osland, 2019, s. 10). Vurderingen er dels ment å gi et bilde av hva elevene kan, men også skal det brukes for å

fremme læring og utvikling. Kartlegging og observasjon er uhensiktsmessig dersom den ikke følges opp med konstruktive tiltak, og dette er et viktig arbeid for læreren. Dersom vurderingsarbeidet brukes på en uheldig måte, kan den istedenfor å være et godt utviklingsverktøy, tvert imot svekke elevens selvbilde og hindre utvikling av et godt læringsmiljø. God vurdering, derimot, med tydelige forventninger og konstruktiv dialog mellom lærer og elev, er en viktig nøkkel til å tilpasse undervisningen til den enkeltes forutsetninger slik det er forventet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 3.2.7 Retten til et trygt skolemiljø

Kapittel 9A ble endret flere ganger utover på 2000-tallet, men i august 2017 trådte altså en ny, skjerpet versjon i kraft, med konkrete forutsetninger og tiltak for å ivareta elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Dette formuleres i opplæringsloven §9A-2 slik: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Mausethagen, Shavard, Knudsmoen, Lorenzen, & Osland, 2019, s. 10). I §9A-4 finner vi aktivitetsplikten som skal sikre elevene denne tryggheten, i §9A-5 finner vi den skjerpede aktivitetsplikten som gjelder de tilfeller der noen som arbeider på skolen krenker en elev, og §9A-6 dreier seg om fylkesmannens håndheving av hvorvidt aktivitetsplikten er oppfylt. I det nye lovverket finner vi bestemmelsen om skjerpet aktivitetsplikt når noen av skolens ansatte utsetter elev(er) for krenkende handlinger. Gusfre (2017) formulerer det slik i sin artikkel «Aktivitetsplikten i praksis»: «*I praksis betyr det at alle som arbeider i skolen må være åpne for at dette kan forekomme, bevisst eller ubevisst. De voksnes lojalitet må gå i elevens favør. Ingen som arbeider eller utfører en tjeneste på skolen skal kunne snu seg vekk dersom en elev utsettes for krenkende handlinger fra en annen voksen på skolen. Plikten til å varsle rektor, som igjen skal varsle skoleeier, inntreer umiddelbart*» (Gusfre, 2017).

### 3.2.8 Økt rettsliggjøring – positivt eller negativt?

Maktutredningen forklarer begrepet rettsliggjøring med en utvikling der problemer på det sosiale og kulturelle plan stadig oftere formuleres som rettskrav, og hvor stadig flere deler av samfunnslivet reguleres gjennom lover, regler og direktiver. Hvorvidt denne utviklingen anses å være positiv eller negativ, vil være helt opp til hvordan man berøres av disse reguleringene (Collin-Hansen, 2010).



Innen utdanning er det tre gjensidig avhengige hensikter med rettslig regulering vi kan skille mellom. Det ene er en sikring av elevenes rettigheter, det andre er at man forebygger tilfeldige beslutninger, og til slutt er det å garantere tilfredsstillende prosesser. Lovendringen fra 2002 om elevenes rett til et godt psykososialt miljø, er et eksempel på mer detaljert lovregulering. Først og fremst ble elevenes og foreldrenes rettigheter og plikter når det gjaldt hvilken klagerett de hadde, utdypet. Dernest ble det en tydeligere presisering av ansvaret til kommuner, skoler, skoleledere og lærere. Likevel vil rettslig regulering aldri kunne eliminere skjønn (Møller & Ottesen, 2016, s. 192).

Ifølge Jakhelln & Møller (2016) er det relevant å spørre om rettsliggjøring er bra eller dårlig for skoleverket. De fleste vil oppfatte at både for lite og for mye lover og regler kan være problematisk, men det er vanskelig å si hvor grensen går. Der noen vil si at rettsliggjøring innskrenker friheten til den enkelte, vil kanskje andre heller hevde at lover sikrer den individuelle friheten. Ikke alle områder egner seg like godt for rettslige løsninger. Skolen er en rettslig regulert samfunnsinstitusjon med et klart samfunnsmandat, og dens legitimitet er tett knyttet til om den greier å forvalte sitt ansvar når det gjelder å ivareta kravene til rettssikkerhet for alle elever, godt forankret i rettslig og pedagogisk skjønn. Det er kanskje skolens rettslige kompetanse som bør styrkes, heller enn å tale for færre regulerende lover for skolen (Jakhelln & Møller, 2016, s. 38).

Et av dilemmaene med de nye kvalitetssikringssystemene, som så langt som mulig skal sørge for at elevenes rettigheter blir ivaretatt, er at definisjonsmakten over hva som er godt arbeid flyttes fra lærerprofesjonen og til andre. I tillegg får elevene andre klagemuligheter der dokumentasjonskravene kan gi dem juridisk rett selv når de på et faglig grunnlag kanskje ikke ville fått medhold. I lys av dette er det viktig at lærerens pedagogiske skjønn også blir styrket (Jakhelln & Møller, 2016, s. 38).

### **3.3 Sosialisering og identitet**

Det er mange ulike faktorer som påvirker vår sosialisering og bidrar til å skape vår identitet. Etter hvert som samfunnet har endret seg til å gå i en stadig mer individfokuset retning, har dette også fått betydning for hvordan vi formes.

### 3.3.1 Ulike sosialiseringsfaktorer

Sosialiseringssprosessene, altså menneskets individuelle og samfunnsmessige dannelse eller forming, starter i den tidligste barndom. Det første samfunnet vi presenteres for er familien, og i de første leveårene er det foreldre og nær familie, de såkalte primære sosialiseringssfaktorene, som har størst betydning for utviklingen. Etter hvert som vi vokser til, kommer flere sosialiseringssfaktorer til; venner, lærere, medier, og så videre. Disse kaller vi sekundære sosialiseringssfaktorer. Mead (1934), gjengitt av Frønes, beskriver denne prosessen som en utvikling som skjer i møtet med de såkalte «signifikante andre» - personer som står oss nært og betyr noe for oss. Gjennom disse signifikante andre danner vi oss en oppfatning av hvordan verden rundt er; den såkalt «generaliserte andre» (Frønes, 2003, s. 21).

### 3.3.2 Alle er unike

Parallelt med at vi sosialiseres til å bli en del av det samfunnet vi lever i, formes vi også til å bli ulike individer i en individualiseringsprosess. I vår del av verden står ideen om at hvert individ er unikt, sterkt. Bevisstheten om at man er unik og skiller seg fra «den gemene hop» (det alminnelige) har de senere årene gjort seg gjeldende på et stadig tidligere tidspunkt. På samme måte kommer innflytelsen fra jevnaldrende barn inn i sosialiseringssprosessen tidligere enn før, og fokuset i sosialiseringssprosessen flytter seg da fra foreldre og familie til barn på samme alder (Frønes, 2003, s. 22).

### 3.3.3 Identitet og individualitet

Historisk sett har sosiologiske sosialiseringsteorier tradisjonelt handlet om hvordan man skal bli sosialisert til å fylle visse roller i samfunnet, men etter hvert som det moderne samfunnet har vokst frem, har utviklingen av *individualitet* blitt stadig tydeligere. Individualisering innebærer at man må frigjøre seg fra det tradisjonelle og istedenfor skape sitt eget jeg. Mot siste del av 1970-tallet ble begrepet stadig oftere nevnt – og det var særlig knyttet til unge mennesker som stod på terskelen til framtiden. Ungdommens identitetsproblematikk beveget seg så til stadig yngre aldersgrupper, ved forandringer i barnekulturen (Frønes, 2003, s. 22). Begrepet *identitet* oppstår i møtet mellom psykologisk og sosiologisk forståelse, og handler om både egne forestillinger om meg selv og andres forestillinger – og hvordan disse utvikles og etableres. Identitet kan beskrives som både den indre kjernen i meg selv, hvordan jeg ser på meg selv, men like viktig; hvordan omgivelsene forstår og responderer på meg. Identitet

skapes i et sosialt samspill. De fleste teorier om ungdom, ungdomskultur og subkulturer er ofte bygd rundt problematikken om sosial og personlig identitet (Frønes, 2003, s. 22). Psykologisk handler det om *individuell utvikling*. I denne prosessen spiller barndommen en avgjørende rolle, siden sosialiseringen manifesterer seg i de dypere lagene av vår personlighet, og opplevelser og erfaringer fra barndommen følger oss som «nissen på lasset» gjennom livet.

#### 3.3.4 Basic trust

Erikson (1968) gjengitt av Frønes, som er kjent for sine teorier om personlighetsutvikling, opererer med såkalte psykososiale stadier. I tidligste fase av personlighetsutviklingen, altså i løpet av barnets første leveår, peker Erikson på viktigheten av å etablere en grunnleggende tillit («basic trust») til sine omgivelser. Dette er en helt nødvendig forutsetning for at man skal møte verden på en positiv måte, og at man skal få en god og positiv utvikling. I sosiologien har Giddens (1991), gjengitt av Frønes, fulgt opp med å innføre begrepet «ontologisk sikkerhet», som innebærer at man skal våge å stole på tilværelsen. Ifølge Erikson er det videre i perioden som han kaller den sentrale barndomstiden (ca 6-12 år) at man for alvor, i samhandling med andre, utvikler sin mestringssevne. Dermed blir dette et svært viktig stadium i identitetsutviklingen og dannelsen av ens selvbilde; hvem er jeg – en som mestrer, eller ikke (Frønes, 2003, ss. 25-26)?

Viktig i sosialiseringsforståelsen er også utvikling av individets kompetanse, og det er nettopp den sentrale barnealderen som anses å være særlig betydningsfull for denne kompetanseutviklingen. Det er også i denne alderen at utviklingen av identitet i forhold til mestringssevne har sitt tyngdepunkt. Slik beskriver altså Erikson (1968) at barnet i alderen 6 til 12 år ikke bare utvikler avgjørende elementer i egen kompetanse, men samtidig sitt selvbilde i forhold til denne kompetansen (Frønes, 2003, s. 30).

#### 3.3.5 Sosial kompetanse

Et vesentlig element i den sosiale utviklingen, er evnen til *desentrering*. Desentrering handler om evnen til å gripe et annet perspektiv enn sitt eget, og danner fundamentet for hvorvidt man kan være i stand til å kjenne på medfølelse eller empati. Piaget eksemplifiserte desentrering med små barns evner til å beskrive et landskap i en sandkasse dersom de hadde stått på den andre siden, altså en *fysisk* desentrering. Enda mer komplisert blir *sosial* desentrering, altså å kunne se og forstå verden fra andre perspektiver enn sitt eget, sosialt, emosjonelt eller

kulturelt. Evnen til sosial desentrering utvikles gjennom samhandling og interaksjon med andre mennesker, og kommer ikke av seg selv. Avgjørende for utviklingen av evnen til desentrering, ser ut til å være samhandling med mennesker som har ulike perspektiver på ting enn en selv (Frønes, 2003, ss. 27-29).

I vårt moderne samfunn stilles det store krav til kompetanse, ikke bare på ulike yrkesområder, men kanskje særlig når det kommer til sosiale ferdigheter, evne til kommunikasjon, innsikt og refleksjonsevne. I sosialiseringprosessen er dette viktige kompetanseområder som må utvikles. Kommunikativ kompetanse er en forventning og et krav i vårt samfunn (Frønes, 2003, ss. 29-30).

### 3.3.6 Økt individualisering

De seneste tiår har vi sett en økende *institusjonalisering* av barn og unge. Begrepet institusjoner favner i denne sammenheng skole, barnehage og organisasjonsliv. Stadig mer av barn og unges tid tilbringes altså innenfor slike organiserte systemer, hvilket betyr at disse i sterkere grad enn tidligere også styrer barns liv. Skole og utdanning får en sentral plass både i oppdragelsen og i barne- og ungdomskulturen. Utdanningsinstitusjonene påvirker også den allmenne kulturen. Til tross for dette, bidrar likevel parameterne økende velstand, økende differensiering og forskjell i menneskenes livsstil, til å motvirke at alle blir like (Frønes, 2003, s. 36).

Samfunnet vårt preges av en økende individualiseringstanke. Individualisering betyr altså en kulturell og psykologisk forståelse av mennesket. Dette preger også hvordan vi ser på barn. Mens barn før i tiden ble sett på som en del av kategorien «unger», betraktes de i dag som selvstendige individer med særskilte, individuelle egenskaper. Dette kommer tydelig fram både i psykologi, pedagogikk og i andre profesjoner. Barn skal møtes og behandles som et individ med unike egenskaper og kvaliteter. At de er under forming, understreker bare viktigheten av denne individuelle utviklingen.

*Individuering* peker på at man fortolkes som et eget, selvstendig individ, og ikke bare som et medlem av en familie eller gruppe. Individet sees på som et subjekt, og ikke minst, som et rettssubjekt. Dermed har barnet en sentral rett til beskyttelse mot ulike former for overgrep, for eksempel mishandling, barnarbeid eller fritak fra straffeforfølgelse. Barns posisjon som individer er styrket de siste tiårene. Først og fremst har de fått fulle rettigheter på noen

områder, men også har de fått økende rettigheter i kraft av deres posisjon som barn. De skal bli hørt i forbindelse med skilsmisse mellom foreldrene, og de skal få og har fått økt innflytelse i skolen. Så mens *individuering* har gitt individer økende rettigheter, handler *individualisering* om at alle – i økende grad – skal anerkjennes som *unike* (Frønes, 2003, s. 37).

Tendensen er altså helt klar; barns stemme skal høres. Deres rettigheter vil imidlertid til en viss grad begrenses noe – både i forhold til deres kompetanse og i forhold til deres avhengighet. Samtidig er det verdt å merke seg at det foreligger en viss dobbelthet i barns situasjon. Dette ser vi særlig i forhold til at mens stemmerettsalderen har gått ned, har den kriminelle lavalderen generelt gått opp. Det kan dermed synes som om rettigheter også innebærer retten til en viss frihet fra ansvar (Frønes, 2003, s. 37).

### **3.4 Arbeid med læringsmiljø**

For at elever skal oppleve en god faglig og sosial utvikling, er de avhengig av et solid og støttende læringsmiljø. Slike trygge læringsmiljøer forutsetter i sin tur tydelige, omsorgsfulle voksne som i samarbeid med elevene skaper gode og forutsigbare rammer for skolehverdagen. Alle ansatte på skolen, foreldre og foresatte, og ikke minst elevene selv, deler ansvaret for å forebygge mobbing og krenkelser slik at helse, trivsel og læring blir ivarettatt. Dette er nedfelt i Læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Et inkluderende læringsmiljø er avgjørende for at barn og unge skal oppleve skolekonteksten som en helsefremmende kontekst der livsmestring står sentralt. I Stortingsmelding nr. 28, s. 39, finner vi sammenhengen mellom livsmestring og et trygt psykososialt læringsmiljø uttalt slik: «Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Betydningen av et inkluderende læringsmiljø, altså de betingelser i skolen som fremmer helse og trivsel, samt bidrar til elevenes emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling, understrekes også i både nasjonal og internasjonal forskning (Aviles, Anderson&Davila, 2006; Cobb-Roberts, Dorn&Shircliffe, 2006) referert av (Lund, Helgeland, & Kovač, 2017).

#### **3.4.1 Mobbing**

Den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann var i 1969 den første til å beskrive mobbing som fenomen. Omtrent samtidig startet en annen svensk forsker, Dan Olweus, sitt arbeid med

å undersøke aggresjon hos unge svenske gutter. På midten av 1970-tallet kom en tredje svensk pioner, Anatol Pikas, til med sin forskning på området, og de to sistnevnte har i særlig grad satt sitt preg på det videre arbeidet med fenomenet mobbing (Roland, 2014, s. 17). Særlig Olweus har hatt stor betydning for arbeid mot mobbing her i Norge, og det var lenge hans definisjon av begrepet som var den toneangivende; «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s. 17). Også Rolands definisjon av mobbing har vært sentral. Den lyder slik: «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2014, s. 25). I Elevundersøkelsen 2021-2022 er det denne definisjonen av mobbing som elevene skal forholde seg til: «Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast» (Wendelborg, 2022, s. 2).

Den etablerte forståelsen av mobbing dreier seg med andre ord om at dette er handlinger som skader andre enten psykisk eller fysisk, de er intensjonelle, de gjentas over tid, og det er en maktubalanse mellom aktørene. Videre havner de involverte barna enten i kategorien «offer» eller «mobber». Dette fører i sin tur til at tiltakene rettes mot individene i situasjonen, istedenfor å favne hele læringsmiljøet. De kontekstuelle aspektene tones altså ned. Samtidig er det problematisk at man gjennom polariseringen mellom «mobber» og «offer» skaper et stigma der mobberen anses å være aggressiv, en plager, og en som bærer skyld, hvilket blir den forståelsen det handles ut ifra, både når det gjelder tiltak og den videre oppfølging (Lund, Helgeland, & Kovač, 2017).

Kritikken av denne forståelsen deler også i høyeste grad Alberti-Espenes (2012). Han stiller seg sterkt kritisk til de karakteristika som Olweus og Roland gjennom årene har etablert om både mobberne og mobbeofrene. Begge grupper har fått tildelt merkelapper med svært negativt fokus. Å redusere barn til individer med to sider; en ond og en god, er særdeles lite egnet i skolen, og åpner for krenkelse gjennom stigmatisering av elevene.

Mobbing er ifølge Alberti-Espenes «Onde nr. 1» i skolen. Til tross for sterke krefter som står sammen mot mobbing, til tross for at det ikke finnes noen som faktisk forsvarer mobbing som en strategi, (ikke en gang mobberne selv), så ser det ikke ut til at det er mulig til å komme den

til livs. Dette, hevder Alberti-Espenes, henger tett sammen med at mobbing fører til antimobbearbeid, og antimobbearbeid er en viktig inntektskilde for mange. Derfor mener han at det nå er på høy tid at vi går dypere inn i materien og stiller de viktige, grunnleggende spørsmålene om hvorfor vi ikke klarer å få bukt med noe som absolutt alle mennesker ønsker å få bukt med (Alberti-Espenes, 2012, ss. 19-23).

De danske forskerne Schott og Søndergaard (2014), beskriver mobbing som kompliserte, sosiale prosesser, og legger først og fremst vekt på disse sosiale prosessene for å forstå mobbing. De peker på at fordelen med et perspektiv som ser mobbing som et sosialt fenomen som oppstår mellom mennesker, flytter søkelyset fra individuell aggresjon til kontekstuelle faktorer. På den måten får man mulighet til å oppdage kontekstuelle utfordringer, og man kan rette tiltak og endringer mot kontekstuelle og også relasjonelle faktorer Kofoed & Søndergaard (2009), gjengitt av (Lund, Helgeland, & Kovač, 2017).

Lund, Helgeland og Kovač (2017) støtter dette perspektivet ved å definere mobbing slik: «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.». Et viktig aspekt i denne definisjonen er at man visker ut det skarpe skillet mellom den som mobber og den som utsettes for mobbing. Definisjonen kan muligens sies å være mer vag og mindre målbar, men danner ifølge forfatterne et godt utgangspunkt for å oppdage mobbing, stanse den, følge den opp, og på en bedre måte forstå de dypere følelsene som ligger til grunn hos partene i en mobbekonflikt. Dermed har man også større forutsetninger for å lykkes med å oppnå forsoning og endring som fører til mer likeverdige relasjoner (Lund, Helgeland, & Kovač, 2017).

Alberti-Espenes følger opp med å forklare mobbing som en gjentatt krenkelse som foregår på steder der de samme mennesker møtes jevnlig, og hvor de som har ansvaret for disse stedene ikke tar krenkelsene på alvor og får en slutt på dem, slik loven krever (Alberti-Espenes, 2012, s. 49).

Mobbing bringer med seg alvorlige helsekonsekvenser for dem som rammes. Ifølge lege Ole Rikard Haavet er hodepine, magevondt og muskelsmerter vanlige plager, men også økt forekomst av luftveisinfeksjoner, allergier og astma forekommer ofte. Det kan virke som immunapparatet svekkes som følge av påkjenningen ved mobbing, og dermed gir økt fare for

alvorlige sykdommer. Haavet forteller også at faren for angst og depresjon mer enn dobles for dem som har blitt mobbet. Langtidskonsekvensene av mobbing kan altså føre til sosial isolering, rusproblemer, ulike spiseforstyrrelser og typer selvskading, og i verste fall til selvmord. For mobberne ser heller ikke fremtiden lys ut; ifølge Roland viser forskning at gutter som plager andre har tre-fire ganger høyere risiko for tilpasningsproblemer når de blir voksne enn gjennomsnittet (Alberti-Espenes, 2012, s. 25).

#### *3.4.2 Mobbepreventive planer og tiltak*

I den tilsynelatende vanskelige, nær sagt umulige arbeidet med å få slutt på mobbing og krenkelser, har det blitt utarbeidet en rekke verktøy som skolene kan kjøpe for å få bukt med problemet, såkalte antimobbeprogrammer. Forskermiljøene rundt Roland og Olweus, som har vært sentrale innen feltet, har parallelt med forskningen utarbeidet programmer for bruk når mobbing eller gjentakende krenkelser foregår. Det problematiske med disse programmene er at de forutsetter at mobbing, eller gjentakende krenkelser, faktisk finner sted, og bygger på forståelsen av mobber og offer, samtidig som lovverket sier at skoleeier, skoleleder og lærer har plikt til å gripe inn når de oppdager slike handlinger. Når man knytter fenomenet mobbing til aggressive, ondsinnede barn uten empati, istedenfor å knytte det til det som faktisk er korrekt, nemlig et dysfunksjonelt læringsmiljø, opprettholdes behovet for antimobbeprogrammer. Loven må altså brytes for at antimobbeprogrammene skal kunne tas i bruk (Alberti-Espenes, 2012, ss. 32-33). Disse antimobbeprogrammene, som for eksempel Rolands Zero-program og Olweus-programmet, har kostet staten millioner av kroner, og er problematiske på mange vis. For det første forutsetter de altså et lovbrudd (at krenkelser har funnet sted over tid), de legger opp til at definisjonsmakten knyttet til det psykososiale miljøet flyttes til lærerne, de har et svært motstridende menneskesyn, med barn som onde, aggressive og voldelige overgripere på den ene siden, og de er så omfattende at de nærmest tar over ulike deler av skolen. Alberti-Espenes foreslår derfor at man legger vekk alle disse programmene, og istedenfor bruker tiden og ressursene på å bedre læringsmiljøet fra bunnen av (Alberti-Espenes, 2012, s. 50).

Flere undersøkelser som ble gjennomført i årene etter årtusenskiftet, viste at mobbingen, til tross for innføring av flere antimobbeprogrammer, så ut til å øke, snarere enn å minske. I NIFU-Rapport nr. 48/2010 *Hvis noen forteller om mobbing*, som tok for seg og utdypet Elevundersøkelsen, kom det fram at det var godt læringsmiljø som rent faktisk reduserte omfanget av mobbing. Et godt forhold til lærere og elever, god faglig støtte, positiv



bidragsyting til klassemiljøet, læringsmotivasjon og en gjensidig forpliktende relasjon mellom lærer og elev, var alle faktorer som ble trukket fram som viktige for å redusere omfanget av mobbing i skolen (Lødding & Vibe, 2010, s. 124). Rapporten pekte videre på at «når betingelsene for et godt læringsmiljø er til stede, vil bruken av et program mot problematferd ha begrenset betydning for omfanget av mobbing.» Og videre: «Og motsatt, når læringsmiljøet er dårlig, vil nytten av et program være marginal i arbeidet for å bekjempe mobbing.» I mobbeforskermiljøene ble denne rapporten møtt med sterk kritikk (Alberti-Espenes, 2012, s. 34).

Både Olweus' og Rolands antimobbeprogrammer; Olweus-programmet og Zero, er utformet slik at arbeidet mot mobbing skal være gjennomgående i alt arbeid knyttet til læringsmiljø i skolen. Det skal for eksempel være tema i elevsamtaler og samtaler med foresatte, det skal tas opp i klassemøter og på foreldremøter, det skal besvares spørreskjemaer og drøftes i klassen hver uke. Følger man Zeroprogrammet, er en viktig rutine å avslutte uken med en såkalt *Zerosamtale*, som er en oppsummering av uken med vekt på mobbing. Olweusmodellen legger opp til gruppemøter, teorilære om mobbing, rollespill og annet materiale for å bevisstgjøre og lære enkle grep elevene kan benytte seg av selv. Her legges det vekt på å hjelpe og støtte elevenes beredskap når det gjelder blant annet å velge rett side. Alberti-Espenes' innvendinger går i stor grad på at programmene er svært tid- og ressurskrevende. Dessuten stiller han seg kritisk til det dobbelte budskapet i menneskesynet som kommer fram; i forebyggingsperioden vektlegges samtale, sosial samhandling og forståelse, og elevene sees som lærende, likeverdige mennesker i utvikling – mens i håndteringsperioden handler det om å merke de involverte elevene enten som mobber eller mobbeoffer, gjerne for resten av skoletiden (Alberti-Espenes, 2012, ss. 35-37).

I tillegg til Zero og Olweus-programmet, er også Respekt og PALS skolemiljøprogrammer som er tatt i bruk av en rekke skoler. Fagartikkelen «Felles fokus – En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole» handler om hvordan disse fire programmene brukes i skolen. Målet med rapporten skulle dels gi en uavhengig vurdering av programeiernes egne effektstudier, og dels analysere hvordan skolene opplevde å jobbe med programmene (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). På bakgrunn av innledende spørreundersøkelser, og deretter dybdeintervjuer av skoleledere og lærere ved elleve av skolene som brukte programmene. Konklusjonen av undersøkelsen var i all hovedsak at programmene hadde en positiv effekt, men at mange av skolene valgte å bruke dem slik de selv fant det mest

hensiktsmessig, snarere enn å følge opplegget til punkt og prikke (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). Kritikken som Alberti-Espenes satte sitt søkelys på, kom ikke til uttrykk i denne undersøkelsen.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg sett på ulike teoretiske perspektiver som har sammenheng med kapittel 9A. Som det fremgår er lærerens ansvar for elevenes skolemiljø sammenvevd og omfattende. Jeg har belyst hvilke forventninger som stilles til lærerprofesjonen, hvilke juridiske rammer læreren må forholde seg til, hvordan barn sosialiseres og danner sine identiteter, og hvordan arbeid med læringsmiljø kan fungere preventivt mot mobbing. I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for min metodiske tilnærming i denne masteroppgaven. Der vil jeg utdype hvordan jeg har innhentet data og hvordan jeg har bearbeidet det empiriske grunnlaget for studien.

## **4 Metode**

Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven handler om hvordan kapittel 9A i opplæringsloven påvirker lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen. Ved å stille forskningsspørsmålene «Hvilke føringer legger kapittel 9A for utvikling av læringsmiljøet på skolen?», «Hvordan påvirker kapittel 9A lærerens samarbeid med foresatte?» og «Hva kjennetegner skoleledelsens rolle i håndtering av kapittel 9A?», har jeg hatt et ønske om å få innsikt i ulike perspektiver knyttet til tematikken. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, beskrive utvalget av informanter og beskrive hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. I siste del av kapittelet vil jeg reflektere rundt kvaliteten og begrensninger for den metodiske prosessen, forskerrollen og noen etiske betraktninger knyttet til dette.

### **4.1 Valg av metode**

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju for å besvare problemstillingen «Hvordan påvirker kapittel 9A i opplæringsloven lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen?». Slike intervjuer brukes som regel der man vil studere menneskers meninger, holdninger og erfaringer.

Metoden kan knyttes til fenomenologisk perspektiv som innebærer å forstå sosiale fenomener ut fra menneskers subjektive opplevelse av virkeligheten (Tjora, 2021, s. 128). Jeg vurderer at et kvalitativt forskningsintervju er særlig relevant for min oppgave, da problemstillingen min henvender seg direkte til læreres oppfatning av kapittel 9A i opplæringsloven, og hvordan god undervisning og klasseledelse praktiseres i henhold til å skape et godt og trygt læringsmiljø for alle. Gjennom intervju hadde jeg muligheten til å gå i dybden og på den måten fange opp læreres opplevelser og erfaringer av dette.

### **4.2 Det semistrukturerte forskningsintervjuet**

Jeg valgte et semistrukturert forskningsintervju, også kalt livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 23). Denne intervjuformen brukes for å forstå respondentens egne perspektiver på temaer fra dagliglivet. Den søker også å innhente forståelse for hvordan respondenten beskriver sin livsverden med mulighet for å fortolke meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det er som en dagligdags samtale, men har likevel et klart formål. Det at intervjuet er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, og det gjennomføres som oftest med utgangspunkt i en intervjuguide som består av bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010, ss. 43-45).

#### 4.2.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg et sett med spørsmål i en intervjuguide for å strukturere intervjuene, slik at jeg hadde klart for meg hva jeg ønsket å få svar på. En intervjuguide er et manuskript som bidrar til å strukturere intervjuprosessen. For et semistrukturert intervju vil guiden ha en oversikt over de emnene som skal undersøkes og forslag til spørsmål. Avhengig av type undersøkelse varierer det om intervjueren må forholde seg strengt til spørsmålene, eller om det er mulig for intervjueren å utøve skjønn og taktfullhet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 143). Jeg lagde først en liste av spørsmål som jeg testet ut i uformelle samtaler med fire forskjellige rektorer. Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven, samt de tre forskningsspørsmålene. Deretter sorterte jeg spørsmålene i følgende fem temaer: 1. Rettigheter, 2. Læringsmiljø, 3. Mobbing, 4. Skoleledelse og 5. Skole-hjem-samarbeid. For eksempel spurte jeg om «*hva legger du i begrepet mobbing?*» og «*kan du beskrive hva som etter din oppfatning kjennetegner et godt læringsmiljø i en skoleklasse?*». Slike spørsmål kjennetegnes ved at de er åpne og at de oppfordrer til refleksjon.

#### 4.2.2 Utvalg

Det er vanskelig å vite sikkert hvor mange intervjuer og informanter man trenger til en studie, men det anbefales at man unngår at materialet blir så stort at det gjør bearbeidingen u håndterlig (Ryen, 2012, s. 87). Det som var viktig for meg da jeg skulle finne informanter, var å finne lærere som hadde erfaringer knyttet til kapittel 9A. Jeg valgte skoler med ulik sosiodemografisk profil fordi jeg tenkte at alle lærere på en eller annen måte må forholde seg til kapittel 9A, og at den i så måte er universell for norske lærere. Jeg sendte en mail med beskrivelse av hva jeg ønsket å undersøke til rektorene på noen utvalgte barneskoler i det fylket jeg bor, og jeg spurte om de kunne videreformidle min henvendelse til sine ansatte. Over halvparten av mailene ble aldri besvart. De fleste som svarte skrev at de ikke ønsket å pålegge lærerne sine ytterligere arbeid, fordi de gjennom pandemien i perioden fra mars 2020 til mars 2022 hadde hatt et svært stort arbeidstrykk. Noen rektorer videresendte imidlertid min henvendelse til sine lærere og til slutt stod jeg igjen med svar fra to lærere som sa seg villige til å delta. Fordi hele utgangspunktet for oppgaven min var å undersøke læreres virkelighetsbeskrivelser knyttet til kapittel 9A og arbeid med læringsmiljø, hadde jeg behov for å utvide utvalget mitt. Derfor valgte jeg å spørre et familiemedlem som også er lærer om vedkommende ville medvirke i prosjektet mitt som informant. Dette sa vedkommende seg villig til. I lys av vår personlige relasjon var jeg bevisst på at vi hele tiden måtte forholde oss

profesjonelt til selve intervjuprosessen, slik at den personlige relasjonen ikke ble reflektert i intervjuet.

For å presentere informantene mine har jeg valgt å gi dem pseudonymene Mia, Marta og Ada.

- Mia er kontaktlærer på 7. trinn på en byskole med i overkant av 700 elever, og har jobbet som lærer i 25 år.
- Marta er kontaktlærer på 1. trinn på en byskole med i overkant 700 elever, og har jobbet som lærer i 15 år.
- Ada er kontaktlærer på 7. trinn på en distriktsskole med i overkant av 500 elever, og har jobbet som lærer i 20 år.

### **4.3 Gjennomføring av undersøkelsen**

Jeg hadde på forhånd satt av 45-60 minutter til gjennomføringen av et intervju. Informantene fikk mulighet til å selv velge hvordan intervjuet skulle gjennomføres, og på bakgrunn av det ble alle intervjuene gjennomført på Teams med kamera på. En mulig ulempe med digitalt intervju er at det nødvendigvis blir en avstand mellom intervjueren og informanten. Selv om det er lettere å observere det nonverbale språket når man sitter i samme rom, opplevde jeg likevel at jeg fikk god kontakt med informantene. Lydopptakene ble gjort med en diktafon som jeg lånte av fakultetet på universitetet jeg studerer ved. Informantene hadde på forhånd samtykket i lydopptak av intervjuene, og jeg orienterte om at all informasjon ville bli anonymisert og at lydopptakene ville bli slettet så snart de var transkribert.

Jeg var opptatt av å skape en avslappet stemning i intervjusituasjonen, og at informantene mine skulle føle seg komfortable med intervjusituasjonen. To av dem satt hjemme hos seg selv under intervjuene, mens den tredje satt på skolen sin. Jeg begynte hvert intervju med litt uformell prat, slik at de slappet av og kunne tenke høyt og snakke om egne erfaringer, noe som er en viktig forutsetning for intervju som metode (Tjora, 2021, s. 135).

For meg som lærerstudent var det interessant å få innblikk i deres perspektiver på et tema som jeg selv bare har et teoretisk forhold til. Underveis supplerte jeg med klargjørende spørsmål der jeg fant dette nødvendig. Det første intervjuet tok ca 60 minutter, men i ettertid så jeg at jeg fikk noe mer informasjon enn jeg trengte. Jeg valgte derfor bort noen av spørsmålene til de neste intervjuene, for eksempel der jeg så at noen av dem overlappet hverandre, altså at

spørsmålene ble besvart i andre spørsmål. Tidsbruken på de to neste intervjuene gikk da ned til ca 35-40 minutter.

#### *4.3.1 Transkribering*

Jeg transkriberte lydopptak av intervjuene rett i etterkant av at de var gjennomført, mens jeg fremdeles hadde samtalene friskt i minne. Transkriberingen sørget for å strukturere intervjuene fra muntlig til skriftlig form slik at de skulle egne seg bedre for analyse (Tjora, 2021, s. 185). Jeg skrev transkripsjonen som en sammenhengende tekst, der alt av ord, lyder, pauser og fyllord ble skrevet ned. Jeg brukte omtrent 25 timer på å transkribere alle intervjuene, og dette resulterte i 30 sider med tekst.

### **4.4 Dataanalyse**

Jeg har valgt å bruke *innholdsanalyse* som utgangspunkt for å analysere datamaterialet. Dette er en analytisk tilnærming som hjelper forskeren til å fortolke hvilken betydning eller mening som knytter seg til ulike typer innhold i data, og til å beskrive det åpenbare innholdet i det informantene sier og. Et sentralt aspekt i innholdsanalyse er å systematisere data ved koding og kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2010, ss. 209-210).

Etter å ha transkribert intervjuene, la jeg intervjudataene inn i et Excel-ark der jeg skilte informantene fra hverandre ved å gi dem ulike fargekoder. Dette gjorde jeg for få oversikt over materialet. Deretter leste jeg gjennom hele materialet på nytt og kodet informantens svar gjennom en meningskoding som innebærer å markere nøkkelord og utsagn med nye fargekoder. Samtidig gjorde jeg en meningsfortetting, som innebærer å forkorte informantens svar, slik at meningen i utsagn gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212). På bakgrunn av disse prosessene kategoriserte jeg materialet på tvers av det opprinnelige oppsettet i følgende nye hovedtemaer og undertemaer: 1. Læringsmiljø, med undertemaet «mobbing og krenkelser», 2. Elevens rettigheter, med undertemaet «aktivitetsplaner og arbeid med disse», 3. Skole-hjem-samarbeid, 4. Lærerens handlingsrom og 5. Skoleledelse.

#### *4.4.1 Etske vurderinger*

Søknaden for å gjennomføre datainnsamlingen ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i januar 2022, og ble etter kort tid godkjent i henhold til retningslinjene

for personvern Før intervjuene ble gjennomført fikk lærerne tilsendt et samtykkeskjema. Der ble de informert om tema og formålet med intervjuene, og hvilke rettigheter de som deltakere hadde. Før intervjuene fant sted forsikret jeg meg om at de hadde lest og forstått innholdet i skjemaet, og rett etter at intervjuene var gjennomført ble disse signert og returnert.. Som tidligere nevnt ble opptakene gjort med en diktafon som jeg lånte av OsloMet. Stemmegjenkjenning kan forekomme ved lydopptak og god håndtering av dataene er viktig. For å sikre at disse ikke havnet på avveie ble lydfilene lastet opp på en minnebrikke i etterkant av intervjuene, og deretter slettet på diktafonen. Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene, ble lydopptakene slettet også fra minnebrikken. I transkriberingen av intervjuene kategoriserte jeg svarene til informantene i ulike farger, slik at deres anonymitet ble ivaretatt. Senere ga jeg informantene fiktive navn, som forklart nærmere ovenfor. Alt dette har jeg gjort for å sikre ivaretagelse av informantenes personvern og andre etiske retningslinjer. I det neste som følger vil jeg ta for meg studiens kvalitet.

#### **4.5 Studiens kvalitet – Reliabilitet og validitet**

Gjennom metodekapittelet har jeg redegjort for metoden jeg har brukt og valgene jeg har gjort. Jeg har imidlertid ikke knyttet dette til konkrete kvalitetskriterier. For å reflektere over denne forskningens kvalitet vil jeg primært forholde meg til kriteriene *validitet* (gyldighet) og *reliabilitet* (pålitelighet). Validitet handler om i hvilken grad en undersøkelse måler det den faktisk er ment å måle og at det er en fornuftig sammenheng mellom studiens utforming og funn. Reliabilitet handler om hvorvidt vi kan stole på resultatene fra undersøkelsen og om det er en intern logikk eller sammenheng gjennom hele studiet. Det er vanlig å si at reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, forutsetning for validitet. Det betyr i praksis at hvis studiets resultater ikke er til å stole på og ikke er reliable, blir det bli vanskelig å diskutere om den måler det den er ment å skulle måle, det vil si om den er valid (Tjora, 2021, s. 260). I og med at min oppgave er basert på en kvalitativ studie med intervju som metode, vil eventuelle feil og misforståelser kunne forekomme i samtalen med informantene.

##### *4.5.1 Reliabilitet*

Jeg har gått gjennom de valgene jeg har tatt underveis i prosessen for å sikre pålitelighet i min studie. Innholdsanalysen beskriver hvordan innholdet i det informantene sier kan systematiseres, og hvordan man på en god måte kan strukturere dataene som er generert. Jeg opplever at det har bidratt til å styrke påliteligheten i studiet. Fordi transparens knyttet til

hvilke undersøkelser som er gjort, valg som har blitt tatt underveis og hvilke teorier som er brukt er et viktig krav i all forskning, har jeg vært bevisst på å synliggjøre valgene mine. Dette fordi det har vært viktig for meg å gjøre det enkelt for leseren å selv vurdere studiets totale kvalitet (Tjora, 2021, s. 264).

Det er ikke noe fasitsvar på hvor stort utvalget av informanter bør være for at studien skal være pålitelig (Ryen, 2012, s. 87). Jeg valgte å intervju tre lærere fra ulike skoler av ulik størrelse og med ulik beliggenhet. Likevel ville jeg hatt mer materiale å analysere dersom jeg hadde intervjuet flere lærere på flere trinn og med mer varierende bakgrunn, og reliabiliteten ville også i større grad bli testet. Likevel opplever jeg at det jeg har av tilbakemeldinger og innsikt er av god kvalitet da alle de tre informantene delte svært mye av sine erfaringer.

#### *4.5.2 Validitet*

Jeg har valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer og det kan hende at feil og misforståelser har forekommet i samtalene med intervjuobjektene. Det er mye som kan påvirke validitet både positivt og negativt i en intervjusituasjon. Informantenes erfaringer og holdninger kan for eksempel få betydning for hvilke svar de gir. Hvordan de forstår spørsmålene som stilles vil også påvirke svarene. Hvis jeg formulerte spørsmålene jeg stilte på en unøyaktig måte, er sannsynligheten for at svarene jeg fikk også var unøyaktige. Undersøkelsens validitet vil da bli svekket. For å redusere muligheten for at dette skjedde, valgte jeg å tydeliggjøre spørsmålene jeg stilte med utgangspunkt i temaene jeg skulle undersøke. Jeg kvalitetssikret mitt første utkast til intervjuguide på tre forskjellige rektorer. I tillegg diskuterte jeg og fikk innspill fra veileder om spørsmålene jeg hadde satt opp ville gi meg svar på det jeg ønsket, at de var konkrete nok og at ordene og uttrykkene jeg brukte var enkle å forstå. Dette arbeidet kalles «face validity», og bidrar til at jeg kan være tryggere på at det jeg har undersøkt er det jeg hadde til hensikt å undersøke (Grenness, 2013, s. 112).



## 5 Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har delt inn analysen i fem tematiske hovedområder, hvor jeg trekker frem de mest interessante funnene fra datamaterialet. Analysen er inndelt i følgende delkapitler: læringsmiljø, elevens rettigheter, skole-hjem-samarbeid, lærerens handlingsrom og skoleledelse.

### 5.1 Læringsmiljø

Alle informantene beskriver et godt læringsmiljø som et inkluderende fellesskap der teamwork, trygge relasjoner og åpen kommunikasjon står sentralt, men også et sted der elever må lære seg å tåle forskjeller på alle plan. Alle vektlegger dessuten betydningen av lærerens rolle som forbilde.

**Mia:** «Læreren skal være en trygg voksen, og et forbilde som man ønsker at elevene skal kopiere. Alle skal vite hvor grensene går og hvor den trygge rammen er. Elevene må vite hvor jeg som voksen tar tak og holder fast. Jeg er sikkerhetslinen, jeg er limet i klassemiljøet.»

Mia beskriver videre hvordan felles sosiale aktiviteter og kollektive belønningssystemer kan styrke fellesskapsfølelsen. Barna må også lære seg kunsten å be om unnskyldning og innrømme feil. Tillitsbygging er også noe Marta fremhever. Konflikter og uenigheter må tas «ved roten», slik at de ikke får vokse seg for store før det tas tak i. For henne er etablering av «vi-følelsen» et kjerneelement. Ada løfter også fram betydningen av trygghet og fellesskap.

**Ada:** «I et godt læringsmiljø er det stor grad av relasjonell trygghet. Hver enkelt elev føler at det er trygt å si sin mening, de føler det ok å samarbeide med hvem som helst av de andre. Alle hjelper hverandre, og de respekterer hverandre. Man unner hverandre å lykkes. Man føler tilknytning til og ansvar for hverandre og for fellesskapet. Man opplever mestring, trivsel og utvikling. Man har tillit til læreren og følger klassens regler.»

#### 5.1.1 Mobbing og krenkelser

Informantene mine peker på ulike dimensjoner ved mobbebegrepet. Mia mener det handler om plaging over tid der den som blir plaget ikke kan forsvare seg eller ta igjen. Hun peker på en skjevhet i maktbalansen som ikke gjør det mulig å ta til motmæle. Marta definerer

mobbing som «noe på skolen som gir utrygghet og mistriivsel». Ada beskriver mobbing som et uttrykk for relasjonell utrygghet, eller manglende sosial kompetanse. Hun utdyper videre at mobbing også handler om å ikke få plass i et sosialt system, enten fordi man blir holdt utenfor eller frosset ut, eller fordi man ikke føler at man passer inn. Begrepet krenkelse forklarer lærerne som en subjektiv følelse av å føle seg truffet av en kommentar eller handling på et sted der man føler seg forsvarsløs. En krenkelse er en alvorlig grad av å såre noen.

**Mia:** «Folk virker mye mer lettkenket i dag enn de var før – også elever. De krenker hverandre lettere fordi det har blitt et tøffere samfunn med tøffere språkbruk. Dannelse og høflighet er ikke sånn som det var for noen år siden. Samtidig er det mange sarte sjeler som kjenner det raskere på kroppen.»

Lærerne opplever at både elever og foresatte har et mye sterkere rettighetsfokus enn tidligere, og at de ikke alltid greier å skille mellom krenkende uttalelser og konstruktiv kritikk. For å hjelpe dem med det, mener Mia at de må lære å snakke om og løse problemer i dialog. Ada peker på at en begrepsavklaring må til; elevene må forstå forskjellen, og trygges på at konstruktiv kritikk er en nødvendig del av utviklingen.

## **5.2 Elevens rettigheter**

Alle lærerne er enige om at elevenes lovfestede rett til et trygt læringsmiljø er grunnleggende for deres arbeid. Mia peker imidlertid på at innskjerpingen fra 2017 kan oppleves som en kritikk av henne som profesjonsutøver, og spør: «Hva tror de at vi gjorde før?». Samtidig er hun positiv til at elever som ikke har det bra på skolen nå er sikret at skolen tar affære. Særlig trekker hun fram at elevene nå i mindre grad er avhengige av læreren eller skoleledelsen for å få fremmet sin sak, siden statsforvalteren da vil gripe inn.

Aktivitetsplikten oppleves som en styrking av elevenes sikkerhet, og alle tre lærerne er enige om at det er bra at man ikke lenger bare kan bagatellisere elevens subjektive opplevelse, men at elevene blir tatt på alvor. Marta er imidlertid skeptisk til om det er mulig å kontrollere at alle voksne på skolen tar dette ansvaret på alvor. Mia og Ada peker dessuten på at tiltakene kan kreve ressurser som skolene ikke nødvendigvis har tilgjengelig.

### *5.2.1 Aktivitetsplaner og arbeid med disse*

Mine informanter erfarer at det er skoleledelsen som utformer aktivitetsplanene, men at lærerne kan komme med innspill. Dilemmaet om åpenhet og transparens knyttet til

aktivitetsplanene blir løftet fram. Det oppleves som helt essensielt at alle parter i en mobbesak er juridisk likestilt når man oppretter en aktivitetsplan. At den som opplever seg krenket har lov til å bestemme at den som krenker ikke skal informeres, er vanskelig å håndtere.

**Mia:** «Da kan jo hvem som helst si hva som helst og rettssikkerheten til den andre parten blir fraværende.»

Flere problematiske sider ved kapittel 9A blir belyst. Selv om Mia, for eksempel, er opptatt av at elevens stemme skal høres, er det visse ting med lovendringen fra 2017 hun har innvendinger mot.

**Mia:** «Kapittel 9A undergraver min autoritet som lærer. Dessuten synes jeg den går på bekostning av tradisjonell opplæring i konflikthåndtering. Jeg mener at konflikter må løses på et mye lavere nivå. Hvordan skal elevene nå lære å løse konflikter, ansvarliggjøres og inngå kompromisser? Vi må faktisk også ta innover oss at barn ikke alltid sier sannheten. I deres subjektive fortolkning av et hendelsesforløp toner de ofte ned sin egen rolle, og de er ofte selvrettferdige og følelsesdrevet.»

Rettighetsfokuset: Mia synes den største svakheten i det som handler om kapittel 9A er at man hopper over et nivå før man «trekker 9A-kortet», nemlig *en innledende samtale med partene der man forsøker å løse problemene*. Hun synes det er vanskelig at hun plutselig, helt ut av det blå, kan «få en 9A-sak på seg» der hun ikke har mulighet til å forsvare seg. Hun synes også at det er en svært alvorlig tyngde i at det handler om en lovparagraf. For henne føles det nesten som en straffesak. Ada deler langt på vei disse tankene. Hun mener samtidig at aktivitetsplaner i seg selv ikke har noen verdi hvis det ikke samtidig gjøres et kontinuerlig arbeid med å skape relasjonell trygghet og et forutsigbart læringsmiljø.

**Ada:** «Kapittel 9A iverksettes før man har forsøkt å løse saken på lavest mulig nivå. Istedenfor å sette seg ved et forhandlingsbord og løse problemene gjennom kommunikasjon og dialog, havner det på statsforvalterens kontor uten at noen av partene vet hvor den andre står. Statsforvalteren mangler ofte den nødvendige innsikten som trengs for å håndtere saken, og det blir derfor tilfeldig hvordan sakene slår ut. Å skulle danne seg et bilde ut fra noen notater som ofte er tatt ut av kontekst – det sier seg selv at det er stor fare for at konklusjoner blir urettferdige. Dette synes jeg er veldig bekymringsfullt.»

Mobbesaker er kompliserte, siden det berører sårbare barn på begge sider. Alle lærerne erfarer at kapittel 9A ikke sikrer ivaretagelse av alle impliserte partene i mobbesaker, da den ene parten i saken kan nekte den andre parten innsyn.

**Marta:** «Kapittel 9A sikrer kun elevene som *utsettes* for mobbing. Utøverne av mobbingen, som også har behov for å bli ivaretatt, blir ikke sikret så sant det ikke foreligger en egen plan for dem.»

**Ada:** «Kapittel 9A definerer noen barn som snille, og noen som slemme, og er derfor stigmatiserende. Også de som mobber har behov for en relasjonell trygghet, og aktivitetsplanene ivaretar ikke mobberne. Jeg mener at de også har krav på å bli hørt og trodd.»

**Mia:** «Det er mobbeofferet som har størst behov for å bli ivaretatt. Mobberer må ansvarliggjøres, mobbeofferet skal ikke måtte ta noe ansvar for situasjonen.»

Ada minner om at det er av stor betydning at vi hjelper barna med å realitetsorientere dem i forhold til situasjonen. Hun stiller seg kritisk til at det legges til rette for at noen skal føle seg som et offer. Å gi en av partene «monopol» på sannheten, er heller ikke formålstjenlig. Dette mener hun kan føre til en skjevhet som også foresatte kan ta med seg inn i en konflikt.

Alle informantene mener at det er like mye mobbing som før, men, som Mia påpeker: «Det er flere mobbesaker fordi den skjerpede kapittel 9A har ført til at flere mobbesaker kommer frem i lyset.» Eller som Marta sier:

**Marta:** «At det ikke er mindre mobbing tror jeg handler om at verden har forandret seg, ikke at aktivitetsplikten ikke fungerer eller at lærerne ikke gjør jobben sin.»

### 5.3 Skole-hjem-samarbeid

Alle lærerne i min undersøkelse har erfaring med foreldre som opplever sitt barn mobbet eller krenket. Dette gjelder også enkelte saker der det kan diskuteres om det faktisk *er* en reell mobbesituasjon. De er også enige i at foreldrene kjenner godt til innholdet i kapittel 9A. De mener at det er lett for foreldrene å finne informasjon når behovet skulle oppstå, og at de er godt kjent med sine rettigheter. Unntaket er for de foreldrene som ikke snakker eller leser norsk. Alle tre er dessuten enige om at kapittel 9A har endret foresattes tilnærming i saker som handler om mobbing eller krenkelser. De har blitt mer offensive og mindre avventende.

De forventer umiddelbar iverksetting av tiltak, og vet at de kan kreve det. De er kort sagt blitt mer oppmerksomme på rettighetene sine.

**Mia:** «Det har skjedd noe med foreldrenes respekt for skolen og lærerne de siste tiårene. Før var foreldrene mer ærbødige, nå har de fått kapittel 9A. Dette rettighetsfokusset har gitt dem mer makt, og nærmest kneblet oss lærere. Den makten som foreldrene har fått, gjør at de ikke lenger trenger å vise den samme respekten for skolen og lærerne.»

Ifølge Marta er det mange foreldre som har urealistiske meninger om og krav til hvordan skolen skal håndtere aktivitetsplanene. Til tross for at disse kravene ofte er umulig å innfri, blir de likevel styrende for arbeidet hennes. Marta er opptatt av å ta foreldrene til begge parter på alvor og lytte til det de har å si. Hun mener at det er viktig for foreldrene å føle at deres barns beste blir godt ivaretatt.

At loven har gjort det enklere for foresatte å bli hørt i saker som handler om elevenes rett til et trygt skolemiljø, er Mia, Marta og Ada også helt enige om. Mia mener at dette i særlig grad gjelder de som møter en skoleledelse som ikke vil lytte til dem.

Begge 7. klasselærerne viser til at kapittel 9A har skapt en følelse av utrygghet i skole-hjem-samarbeidet. Mia har dessuten en pågående situasjon i klassen sin der hun selv er anklaget for å være medvirkende til at en elev ikke kommer på skolen.

**Mia:** «Nå har jeg i tillegg en elev som har rettet siktet mot meg, og sagt at jeg er begrunnelsen for at vedkommende ikke kommer på skolen. Saken er også meldt inn til statsforvalteren.»

Ada viser til at elevenes og foresattes bevissthet rundt egne rettigheter er styrket, omvendt proporsjonalt med hennes egne.

**Ada:** «Jeg merker at jeg kjenner meg utrygg når det gjelder å gi konstruktive, ærlige tilbakemeldinger, både i faglige og sosiale situasjoner, selv om jeg mener de både er nødvendige og godt ment.»

Marta kjenner ikke på en slik utrygghet. Likevel beskriver også hun at det har skjedd en endring i hennes arbeidssituasjon. Hun gir uttrykk for at hun i større grad enn før må finne

løsninger som foreldrene aksepterer, selv om de kan oppleves som kronglete «omveier» for Marta selv.

**Marta:** «Det påvirker helt klart (...) for det er jo ofte de forskningsbaserte tiltakene som virker, da. Og de er ikke alltid helt i tråd med det foreldrene vil at man skal gjøre. Så det er jo en kronglete sti å gå noen ganger. Når forskningen sier at å bygge relasjoner er viktig, mens foreldrene bare vil at ungene skal holde seg langt unna hverandre, de skal jo helst bare ha dem ut av klasserommet, for eksempel. Og vi må jo lytte til foreldrene også.»

#### 5.4 Lærerens handlingsrom

To av informantene opplever i stor grad at systemet knyttet til kapittel 9A påvirker deres handlingsrom. Mia erfarer for eksempel at hennes handlingsrom er betydelig redusert som følge av aktivitetsplikten og aktivitetsplanene som følger den. Dette forklarer hun med at det arbeidet med læringsmiljø og konflikthåndtering som hun selv har initiert, blir satt til side og erstattet med metoder som er bestemt ovenfra. Samtidig har også den pågående situasjonen der hun selv er part i en 9A-sak, preget henne. Opplevelsen er en sterk personlig belastning som berører hennes autonomi og også hennes mulighet til å utvikle relasjonen mellom eleven og seg selv.

**Mia:** «Mange lærere er redde for at det skal dukke opp en 9A-sak. De vet ikke hvordan de skal håndtere det. Selv opplever jeg i den saken der jeg er part at også jeg er krenket, men jeg har ingen mulighet til å forsvare meg.»

Hun peker videre på at elevens aktivitetsplan åpner muligheter for eleven til å bryte regler i klasserommet, fordi Mia som lærer ikke kan korrigere eller kommunisere med eleven. At saken dessuten skal holdes hemmelig for resten av klassen, skaper ytterligere et dilemma for hennes klasselederarbeid. Mia føler at hele hennes klasselederrolle blir satt på prøve fordi loven hindrer henne i å utøve lederskap. Siden kommunikasjonen mellom denne eleven/dens foresatte og skolen ikke lenger kan gå gjennom Mia, er den flyttet til assisterende rektor. Dette gjør at hun føler at autoriteten hennes er ytterligere svekket – eller *vingeklippet*, som hun hevder selv.

**Mia:** «Jeg kan ikke kommentere hvis eleven forstyrrer medelever, for da går hun hjem og forteller at jeg har vært sånn eller slik. Jeg kan ikke bruke blikkontakt engang, for da føler hun seg krenket. Og jeg har ingen muligheter til å si imot, så jeg har faktisk gått til min nærmeste leder og sagt: «Dette er mobbing av meg som

yrkesutøver, for de har vingeklippet meg, så jeg får ikke gjort noen ting.» Uansett hva hun gjør, så får hun lov å gjøre det. Hun kan la være å gjøre lekser, hun kan la være å gjøre noen ting. Hun kan si at jeg er sånn eller slik, uten at jeg har gjort det. Og jeg har ikke noen mulighet til å forsvare meg.»

Ada fremhever at hun opplever den generelle arbeidssituasjonen som mer uforutsigbar enn før, og at hun kjenner på en maktubalanse i elevs/foresattes favør. Hun beskriver at hun nå alltid går med en underliggende frykt for å si eller gjøre noe som kan trigge enten elevene eller deres foresatte, og derigjennom utløse en 9A-sak.

**Ada:** «Jeg vet jo at det i en eventuell sak er eleven som eier sannheten, og at jeg på min side vil komme til å være nektet innsynsrett og kontradiksjonsmuligheter.»

Hun er heller ikke trygg på at ledelsen kan eller vil støtte henne hvis det skulle bli nødvendig, siden prinsippet om elevens subjektive forståelse står så sterkt. Hun følger opp med å si at hun ikke lenger føler på den samme friheten og tilliten. Hun føler hele tiden at hun må vurdere at det hun sier og gjør kan bli tatt ut av kontekst, vridd på og brukt mot henne. Den tredje informanten, Marta, uttrykker seg ikke på samme måte. Hun opplever ikke at §9A på noen måte har påvirket hennes handlingsrom som lærer.

## 5.5 Skoleledelse

Alle lærerne i min undersøkelse opplever at skoleledelsen har klare forventninger til hvordan de jobber med læringsmiljø og 9A-saker. De har likevel ulik erfaring med skoleledelsens håndtering av disse sakene. Mia har stor tillit til sin ledelse. Hun opplever at de håndterer sakene bra, og at hun blir ivaretatt i den saken som omhandler henne selv. Marta opplever at ledelsen ved hennes skole er veldig avventende. De tar som regel ikke tak i situasjonene når lærerne melder om det, men venter til foreldrene «banker i bordet». Ada erfarer at «rask iverksettelse» er et førende prinsipp for ledelsen ved hennes skole, og at man kanskje setter i gang med aktivitetsplaner litt *vel* raskt – før man har fått et riktig bilde av situasjonen.

Mia trekker fram flere positive konsekvenser av dette arbeidet. Hun opplever et større fokus på hva de gjør i klasserommet som har betydning for det psykososiale miljøet. Dessuten synes hun det er større transparens enn tidligere – mindre arbeid «bak lukkede dører». Det har også blitt en betydelig økning i delingskulturen, som hun igjen mener at kan være med på å styrke profesjonskompetansen. Marta opplever at hennes ledelse forventer at hun kan lovverket,

følger lovverket, og jobber systematisk med læringsmiljøet. I det ligger at hun følger opp skolens prosedyrer for psykososialt miljøarbeid. Utover dette har skoleledelsen ifølge henne liten oversikt – de overlater ansvaret til lærerne, og bruker i liten grad tid og ressurser på å kontrollere hva som gjøres. Ada opplever at ledelsen ved hennes skole forventer at hun er observant og melder fra når det er nødvendig. Det ligger også en forventning om at hun følger opp aktivitetsplanene og de tiltakene man blir enige om i samarbeidsmøtene. Hun må dessuten loggføre alle situasjoner og hendelser som har med eleven(e) å gjøre, slik at det foreligger dokumentasjon som kan fremlegges statsforvalteren hvis det skulle bli nødvendig.

På Mias skole har det blitt bestemt at alle skal ha ukentlige klassemøter. Trinnlederne er også med og observerer møtene. Hver uke sender lederne ut brev med psykososiale mål. De ønsker dessuten å ha innsyn i og dokumentasjon på hvordan lærerne arbeider med relasjonsbygging og læringsmiljø. Mia opplever dette som positivt. Hos Marta blir det litt opp til lærerne selv hvor mye og på hvilken måte de arbeider med læringsmiljøet på skolen. Adas skole er en såkalt PALS-skole, det vil si at skolen følger deler av antimobbeprogrammet PALS. Ada opplever at PALS-reglene egentlig blir den eneste røde tråden i arbeidet med læringsmiljøet, og at andre typer tiltak blir litt tilfeldig og opp til den enkelte lærer. Ledelsen har ingen rutiner for skolevandring, hvilket betyr at de vet lite om hvordan lærerne arbeider. Ada skulle ønske at ledelsen hennes hadde vært litt mer offensive når det gjaldt å skape gode rammebetingelser for arbeidet med læringsmiljøet på skolen, og ikke bare «hvile seg» på PALS.

## **5.6 Sentrale funn**

Informantene beskriver at kapittel 9A påvirket arbeidet deres på flere ulike måter. Dette gjelder både arbeidet i klasserommet, skole-hjem-samarbeidet og samarbeidet med ledelsen. Det første sentrale funnet er knyttet til hvordan informantene beskriver arbeidet med å etablere et sterkt fellesskap i klassen. Her trekker informantene frem betydningen av relasjonelt arbeid. Det andre sentrale funnet knyttes til vektleggingen av elevens subjektive opplevelse, og hvordan dette skaper utfordringer på en rekke områder. Det tredje sentrale funnet omhandler situasjoner der læreren er part i saken. Som det fremgår av mine funn kan dette skape situasjoner som vanskeliggjør arbeidet med læringsmiljøet. Det fjerde sentrale funnet dreier seg om skole-hjem-samarbeidet. Informantene beskriver en mer rettighetsorientert foreldregruppe som har fått større innflytelse. Dette får konsekvenser for lærerens arbeid. Det femte sentrale funnet er knyttet til skoleledelsens håndtering av kapittel



9A. Her blir blant annet aktivitetsplaner og arbeidet med disse trukket frem. I neste kapittel er det disse fem funnene jeg i all hovedsak tar med meg inn for å drøfte nærmere.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan påvirker kapittel 9A lærerens arbeid med læringsmiljøet?» drøfte denne studiens mest sentrale funn. Drøftingen vil være basert på mine informanters beskrivelse av deres erfaringer, mine egne refleksjoner, samtidig som jeg vil knytte dette til den teorien jeg har vist til i de første kapitlene i oppgaven.

### 6.1 Utvikling av læringsmiljø

Et solid og støttende læringsmiljø er av avgjørende betydning for elevers faglige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet 2020). Mine funn viser at arbeidet med å etablere et godt læringsmiljø er høyt prioritert, og informantene anser det som fundamentalt for deres virke som lærere. De beskriver hvordan bygging av sterke fellesskap med tillit og trygghet i alle relasjoner er avgjørende for dette arbeidet. Gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap kan elevene oppleve tilhørighet, som videre kan redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer (Kunnskapsdepartementet 2015-2016). Mine informanter snakker først og fremst om fellesskapsidealet, og i mindre grad om det individuelle aspektet når de beskriver sitt arbeid med læringsmiljøet. Dette kan synes å stå i kontrast til kapittel 9A, som eksplisitt er tuftet på elevens individuelle rettigheter. Man kan spørre seg om det er i arbeidet med klassefellesskapet at elevenes individuelle rettigheter blir ivaretatt på best måte, og at kapittel 9A med sine individuelle aktivitetsplaner således kan føre til en avsporing i dette arbeidet.

Det er også interessant å merke seg at mens samfunnet går i en stadig mer individentsentret retning, kan mine funn tyde på at det fremdeles er fellesskapstanken som dominerer i skolen. Tanken om at et godt fellesskap er av stor betydning for også individets psykososiale helse, får støtte i forskningslitteraturen. Søndergaard (2011) hevder at mobbing oppstår som følge av sosial utrygghet og en angst for å bli ekskludert. Hun tar til orde for at det er i klassefellesskapet man må rette innsatsen. I arbeidet med et mobbefritt læringsmiljø peker Schott og Søndergaard (2014) på viktigheten av at man flytter søkelyset fra individuell aggresjon til kontekstuelle og relasjonelle utfordringer. Lund et al (2017) peker også på at når fokus ligger på individet, tones de kontekstuelle aspektene ned. Dette kan føre til at tiltakene som iverksettes, rettes mot enkeltindivider istedenfor i fellesskapet. En slik tilnærming til det psykososiale miljøet er typisk for håndteringen av kapittel 9A, og jeg vil tørre å påstå at det kan virke kontraproduktivt på lærerens arbeid med læringsmiljøet.

## 6.2 Elevens subjektive opplevelse

Et av kjerneelementene i kapittel 9A er lovens krav om at elevens subjektive opplevelse skal tillegges stor vekt. Informantene i min undersøkelse opplever det som positivt at man ikke lenger kan bagatellisere elevens subjektive opplevelse, men tar likevel til orde for at det også fører med seg noen utfordringer. Et av dilemmaene som trekkes fram, er en pågående 9A-sak mellom to elever i en av informantenes klasse. Der har eleven som er anklaget for å krenke en annen elev, ikke blitt informert om situasjonen, og vet ikke at hen er part i saken. Her er det individets subjektive opplevelse av situasjonen som legger premissene. Et paradoks ved dette, er at hensynet til den ene parten kan stå i konflikt til den andre; den enes behov for å hemmeligholde mot den andres behov for å vite. Det er grunn til å spørre om det er mulig å få til en god konfliktløsning og relasjonsbygging uten en åpen og likestilt kommunikasjon. Hvordan kan man for eksempel se situasjonen fra andre synsvinkler enn sin egen hvis man ikke får vite at ens atferd oppleves som problematisk for andre? Evnen til desentrering, altså evnen til å gripe et annet perspektiv enn vårt eget, og som gjør oss i stand til å kjenne på medfølelse og empati, må utvikles. Evnen til *sosial* desentrering utvikles særlig i samhandling med mennesker som har ulike perspektiver enn oss selv (Frønes, 2003). Informantene beskriver at arbeidet med å etablere et godt fellesskap i stor grad baserer seg på åpenhet og transparens. Derfor kan disse motstridende hensynene vanskeliggjøre arbeidet med læringsmiljøet.

En annen utfordring med prinsippet om anerkjennelsen av elevens subjektive opplevelse, er spørsmålet om hvem som «eier sannheten». Mine informanter er opptatt av å ivareta alle partene i for eksempel mobbesaker. Det innebærer blant annet å lytte til alle de involverte. I den anledning trekkes det frem at barn ofte er følelsesstyrte, og ikke alltid forteller sannheten. Ved å gi den ene parten definisjonsmakt, kan det bli utfordrende å samtidig anerkjenne den andre partens versjon. Deloitte (2019) viser i sin evaluering til at det i situasjoner med flere involverte, og der oppfatningene av hendelsesforløpet er svært ulike, har vist seg uheldig at definisjonsmakten i så stor grad ligger hos eleven som opplever å ikke ha det trygt og godt på skolen.

Hensynet til elevenes subjektive opplevelser kan også få betydning når vurdering skal gis. Dette kommer også til uttrykk i min undersøkelse. I tråd med opplæringsloven er det forventet at lærere systematisk tar i bruk underveisvurdering i alle typer læringsprosesser slik at elevenes læring og utvikling sikres (Mausethagen, 2019). Konstruktiv dialog mellom lærer og

elev der lærerne har tydelige forventninger til elevene, er sentrale prinsipper for undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene beskriver imidlertid at de ofte kan føle seg usikre på hvordan de skal gi konstruktive tilbakemeldinger, uten å risikere at disse blir oppfattet som krenkende for eleven eller dens foresatte. De opplever at enkelte elever kan ha vanskeligheter med å skille mellom konstruktive tilbakemeldinger og krenkende kommentarer. Elevens lovfestede rett til å få faglig og sosial veiledning kan dermed havne i konflikt med retten til å ikke bli krenket. For læreren innebærer dette utfordringer dersom frykten for å oppfattes som krenkende står i veien for den konstruktive dialogen med elevene. Dette kan i sin tur føre til at lærerens handlingsrom blir redusert.

### **6.3 Når læreren er part i saken**

I min undersøkelse opplever en av lærerne at en elev i hennes klasse har anklaget henne for krenkende atferd, og det er derfor opprettet en 9A-sak der hun selv er den krenkende part. Saken får omfattende konsekvenser for henne, både personlig, og for hennes arbeid i klasserommet. Ledelsen har blant annet tatt over alt som har å gjøre med den krenkede eleven og dens foresatte. Dette er et intrikat dilemma. På den ene siden forutsetter god faglig og sosial utvikling for elever at de har en trygg og god relasjon til læreren sin. Dette er fundamentalt for utvikling av gode læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den andre siden skal fellesskapet i klassen ivaretas. Verdigrunnlaget for lærerens arbeid er forankret i alle elevers muligheter for vekst og utvikling, inkludering og likeverd i et mangfoldig elevfellesskap, og opplæring til demokrati og medborgerskap (Thorsen & Christensen, 2018). I tillegg skal lærerens rettigheter som arbeidstaker ivaretas.

I Deloittes evalueringsrapport (2019) stilles det spørsmål ved hvorvidt rettssikkerheten til de ansatte er godt nok ivaretatt når elevens subjektive opplevelse tillegges slik vekt. Erfaringsmessig dreier det seg både om at de ikke får tilstrekkelig mulighet til å uttale seg om saker de part i, men også at regelverket kan brukes for å presse eller true ansatte ved skolen. Denne saken er et tydelig eksempel på hvordan kapittel 9A vanskeliggjør lærerens arbeid med læringsmiljøet. For det første er det grunn til å stille spørsmål ved hvordan man har tenkt at læreren skal få mulighet til å reparere relasjonen til den krenkede eleven, og hva alternativet er dersom lærer-elev-relasjonen forblir ødelagt. Læreryrket er en såkalt relasjonsprofesjon, og det å bygge relasjoner til elevene sine berører kjernen i profesjonelt lærerarbeid (Mausethagen et al, 2019). For det andre kan man spørre seg hvordan relasjonen og kommunikasjonen mellom lærer/krenket elev påvirker lærerens posisjon i forhold til resten av klassen, hva det

gjør med lærerens relasjoner til de andre elevene og hvordan dette påvirker lærerens rolle som klasseleder. I tillegg berører denne saken lærerens profesjonalitet med hensyn til å ta selvstendige valg, og blir dermed begrensende for hennes handlingsrom.

#### **6.4 Samarbeid med foresatte**

Et godt samarbeid med foresatte er av stor betydning for etableringen av og arbeidet med et godt læringsmiljø. Dersom kommunikasjonen mellom skole og hjem er god, og foresatte har tillit til og respekt for lærerens arbeid, vil dette gjøre arbeidet med relasjonsbygging enklere (Drugli & Nordahl, 2016). I min undersøkelse trekker informantene frem viktigheten av å lytte til foresatte og ta dem på alvor. De opplever også at foresattes posisjon er styrket gjennom kapittel 9A, og at det har blitt enklere for dem å bli hørt dersom deres barn opplever en utrygg skolehverdag. Dette har ført til at foresatte synes å ha blitt mer oppmerksomme på sine rettigheter på vegne av barna (Thorsen & Christensen, 2018). Mine informanter erfarer at foresatte har blitt mer offensive og mindre avventende. De forventer umiddelbar iverksetting av tiltak, og vet at de kan kreve det. I større grad enn tidligere opplever informantene at foresatte vil gå inn og legge føringer for hvordan læreren skal håndtere mobbesaker, og da gjerne med utgangspunkt i sitt eget barn. Læreren må i forlengelsen av dette finne løsninger som foreldrene aksepterer, selv om de ikke nødvendigvis er faglig eller pedagogisk forankret. En slik innblanding utenfra vil nødvendigvis berøre lærerens autonomi direkte, og føre til at handlingsrommet blir redusert (Jakhelln & Møller, 2016).

#### **6.5 Ledelsens håndtering av 9A-saker**

Skoleledelsens mandat er å sørge for rask iverksettelse av aktivitetsplan ved mistanke om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Det jeg kan se av mine funn er at skolene der de jobber, har nokså ulik tilnærming til og håndtering av saker som berører kapittel 9A og læringsmiljø. Den av informantene som selv er den anklagede i en 9A-sak, oppgir at ledelsen ved hennes skole involverer seg veldig. Hun berømmer ledelsen for at de støtter henne og viser tillit til henne til tross for den alvorlige anklagen. Dette er naturligvis av stor betydning for henne i en vanskelig sak. Fra den siden kan dermed håndteringen sees på som positiv både for elev og lærer; de «slipper» å forholde seg til hverandre. Ikke desto mindre blir det skapt en vanskelig situasjon på sikt, der hennes autoritet kan bli svekket. Hennes regler «gjelder ikke» for eleven, noe som påvirker autoriteten. Relasjonsbyggingen blir satt på vent. De andre elevene i klassen merker den kunstige interaksjonen, og påvirkes av den. Man kan spørre seg

om ledelsen til tross for gode intensjoner gjør henne en bjørnetjeneste ved å frata henne sentrale arbeidsoppgaver som direkte berører hennes virke som klasseleder.

Aktivitetsplikten betyr ifølge kapittel 9A at man er pliktig til å iverksette tiltak umiddelbart når en elev ikke har det trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mine informanter erfarer at det er skoleledelsen som har ansvar for å utarbeide aktivitetsplanene – av og til også etter direktiver fra statsforvalteren. Iblant kan disse planene oppleves som en avsporing fra arbeidet med det kollektive i klassen, og tvinge lærerne til å tilsidesette de tiltakene de selv har igangsatt. Thorsen & Christensen (2018) peker på at profesjonelt arbeid kjennetegnes ved at den profesjonelle på den ene siden handler med utgangspunkt i et forpliktende samfunnsmandat, samtidig som at den er gitt tillit til å ta selvstendige beslutninger og valg. Når aktivitetsplanene er til hinder for lærerens allerede etablerte systemer med læringsmiljøarbeidet, kan det faglige skjønnets og lærerens opplevde handlingsrom bli utfordret. I tillegg kan det oppleves som en innskrenking av den tilliten profesjonelt arbeid er tuftet på.

Rask iverksettelse av tiltak kan for eksempel bety at aktivitetsplan utarbeides og implementeres. I min undersøkelse tas det til orde for å gjøre noe med selve prosessen med aktivitetsplaner. Det blir for eksempel pekt på at sakene for raskt havner oppover i systemet, og at de savner «løsning på laveste nivå», altså kommunikasjon og konflikthåndtering i dialog mellom partene. Videre uttrykker de at statsforvalteren ofte ser ut til å mangle den kontekstuelle forståelsen, og baserer tiltakene på tolkning av mer eller mindre ufullstendige opplysninger. I Deloitte's evaluering av kapittel 9A trekkes det frem at statsforvalteren ofte underkjenner skolen og skoleeiers faglige vurderinger, og i mange sammenhenger opptrer som den krenkede elevens og dens foresattes advokat. I tillegg har noen skoler erfart at terskelen for å avslutte aktivitetsplaner og tiltak synes altfor høy, noe som er en direkte konsekvens av at det er eleven selv som må uttale at situasjonen er trygg før saken avsluttes (Deloitte, 2019).

Rettslig regulering i skolen har tre gjensidig avhengige hensikter; å sikre elevens rettigheter, å forebygge tilfeldige beslutninger, samt garantere tilfredsstillende prosesser (Jakhelln & Møller, 2016). Som Jakhelln & Møller (2016) peker på, er det vanskelig å si hvor grensen går når det gjelder hva som er for mye og hva som er for lite rettsliggjøring. I denne sammenheng

er det imidlertid grunn til å problematisere aktivitetsplanene, hvis praktiseringen av disse bidrar til at lærere opplever deres handlingsrom som redusert, og at deres profesjonelle selvfølelse settes under press. I tillegg uttrykkes det blant mine informanter at håndteringen av alle 9A-sakene krever tid og ressurser som det er knapt med fra før i en hektisk skolehverdag. Dette støttes også av Deloittes evalueringsrapport (2019), som blant annet trekker fram at vektleggingen av den subjektive opplevelsen fører til at skolene er nødt til å bruke tid og ressurser på mindre saker og konflikter som de selv kanskje ikke ville ha definert som en sak, fordi eleven eller dens foresatte krever det.

Undersøkelsen viser også et dilemma som oppstår når ledelsen har en mer avventende holdning, og i enkelte saker velger å vente med å iverksette tiltak til foreldrene selv kommer på banen og ber om det. Da forsømmer de i så fall kravet om rask iverksettelse, som er elevens lovfestede rett. Alle ansatte ved skolen har plikt til å følge med alle elevene, og hvis man har mistanke om at noen ikke har et trygt og godt skolemiljø, har man plikt til å si fra. Dette utløser i sin tur plikt til å undersøke og eventuelt iverksette tiltak hvis det anses nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I arbeidet for å få et godt psykososialt skolemiljø, har flere skoler gått til innkjøp av ulike antimobbeprogrammer som finnes på markedet. PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) er ett av dem. I min undersøkelse er én av skolene en såkalt PALS-skole. På denne skolen hviler alt arbeid med læringsmiljøet tungt på PALS-programmet, noe som blir beskrevet som både begrensende og snevert. Alberti-Espenes peker på at slike antimobbeprogrammer er svært kostbare og omfattende. Det er ifølge ham også problematisk at de formidler et uheldig menneskesyn, samtidig som de ofte får en dominerende rolle i arbeidet med læringsmiljøet. Han går så langt som til å hevde at slike programmer fører til *mer* mobbing, ikke mindre. Han tar til orde for å avvikle alle slike program, og istedenfor bruke tiden og ressursene på å styrke læringsmiljøet med pedagogisk, didaktisk og relasjonell kompetanse utviklet over tid (Alberti-Espenes, 2016). Dette synet kommer også til uttrykk i rapporten «Hvis noen forteller om mobbing», der Lødding og Vibe fant ut at mobbeprogrammer ikke har noen hensikt der læringsmiljøet er dårlig, og er overflødige der læringsmiljøet er godt (Lødding & Vibe, 2010). Når antimobbeprogrammene i så liten grad kan vise til dokumentert effekt på læringsmiljøet, er det forunderlig at skolene likevel velger å bruke dem. Slik de er beskrevet, synes de å legge sterke føringer for hvordan lærerne skal jobbe, og setter dermed press på lærerens handlingsrom. Spørsmålet er om det er mulig å

utarbeide en mal for hvordan læreren skal jobbe med et så komplekst og omfattende felt som utvikling av læringsmiljø. Det er også grunn til å stille spørsmål ved at min informant er såpass kritisk til denne måten å arbeide med læringsmiljø på.



## 7 Avsluttende kommentarer

Formålet med min studie har vært å bidra til mer kunnskap om hvordan kapittel 9A påvirker læreres handlingsrom, samt å gi økt innsikt i læreres perspektiver på dette temaet. Ved hjelp av tre lærere har jeg undersøkt hvilke føringer kapittel 9A legger for lærernes arbeid med læringsmiljøet på skolen, hvordan kapittel 9A påvirker lærernes samarbeid med foresatte og hva som kjennetegner skoleledelsens rolle i håndteringen av kapittel 9A. Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å besvare hvordan kapittel 9A i opplæringsloven påvirker lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen.

Studien viser at lærerne legger stor vekt på å etablere et trygt og godt læringsmiljø. De erfarer at elevenes og foresattes bevissthet rundt egne rettigheter har økt, og at det påvirker deres arbeid som lærere. Videre kommer det frem at skoleledelsens håndtering av 9A-saker er ulik på de forskjellige skolene. Generelt viser studien at kapittel 9A begrenser lærernes handlingsrom på en rekke ulike måter.

Det er to sentrale forhold som i særlig grad ser ut til å påvirke lærerens arbeid med læringsmiljøet. Det ene er bruk av aktivitetsplaner; det andre er vektleggingen av elevens subjektive opplevelse i konfliktsaker. Når det gjelder aktivitetsplaner, ser det ut til å være flere faktorer som kan oppleves som utfordrende. For det første kan den raske iverksettelsen føre til at man mister muligheten til dialogbasert konflikthåndtering og å løse saken på lavest mulig nivå. For det andre blir aktivitetsplanene ofte utarbeidet av andre enn læreren selv som fører til at lærerens faglige skjønn risikerer å bli tilsidesatt.

Vektleggingen av elevens subjektive opplevelse berører også problematiske spørsmål. Mine funn viser at håndteringen av konflikter og mobbesaker vanskeliggjøres, fordi den krenkede parten har definisjonsmakten, og spørsmålet om hvem som «eier sannheten» blir sentralt. Vurderingsarbeidet kan vanskeliggjøres fordi elever kan oppfatte konstruktiv kritikk som krenkelser. Den subjektive definisjonsretten berører lærernes profesjonelle handlingsrom og bidrar til at de kan engste seg for å utløse en 9A-sak. Dette kan også legge press på lærernes rettssikkerhet og retten til et forsvarlig arbeidsmiljø.

Kapittel 9A har gitt elever lovfestede rettigheter til et trygt skolemiljø, men denne studien viser at rettighetene ser ut til å begrense lærerens profesjonelle handlingsrom på en rekke områder. Kapittel 9A i opplæringsloven er et felt som er forholdsvis utforsket, da fenomenet

er forholdsvis nytt. Utdanningsdirektoratet viser blant annet til at det i første halvdel av 2021 ble klaget inn over 700 mobbesaker til statsforvalterne, og at 94 prosent av elevene fikk medhold i at aktivitetsplikten var brutt (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det viser at det er behov for mer forskning på dette feltet, og det er helt sentralt å få mer innsikt i hvor stor effekt tidlig iverksettelse av aktivitetsplaner har og hvorvidt aktivitetsplaner virker mobbepreventivt. Denne studien er liten og kan ikke påberope seg å være representativ. Ikke desto mindre viser den en tendens som det kunne vært spennende å undersøke nærmere.

## Referanser

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen - mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Alver, V., & Walle-Hansen, R.-L. M. (2020, Oktober 27). Slik jobber Utdanningsforbundet med opplæringsloven 9A. *Utdanningsnytt*. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/slik-jobber-utdanningsforbundet-med-opplaringsloven-9a/?fbclid=IwAR02eSjkLn87yz6kU9-PYPLRUM\\_WfK4cRyNYwYGhd5EjtMgmwzw3Utwy2TQ](https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/slik-jobber-utdanningsforbundet-med-opplaringsloven-9a/?fbclid=IwAR02eSjkLn87yz6kU9-PYPLRUM_WfK4cRyNYwYGhd5EjtMgmwzw3Utwy2TQ)
- Collin-Hansen, R. (2010, Februar 2). Rettsliggjøring av og i skolen. *Bedre skole* .
- Deloitte. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Bergen: Deloitte AS. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, April 25). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [file:///C:/Users/elisstor/Downloads/Forskningsartikkel\\_%20Samarbeidet%20mellom%20hjem%20og%20skole%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/elisstor/Downloads/Forskningsartikkel_%20Samarbeidet%20mellom%20hjem%20og%20skole%20(2).pdf)
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014, Juni 15). Felles fokus - en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/felles-fokus---en-studie-av-skolemiljoprogrammer-i-norsk-skole/>
- Frønes, I. (2003). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm, Akademisk.
- Grenness, T. (2013). *Hvordan kan du vite om noe er sant?* Trondheim: Cappelen Damm AS.
- Gusfre, K. S. (2017, August 3). *Aktivitetsplikten i praksis*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/aktivitetsplikten-i-praksis/>
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018, Februar 20). «Det handler om å finne sin egen form» - læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/>
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter Mellom forskning og poolitikk. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (ss. 17-45). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Jakhelln, H., & Møller, J. (2016). Retten i skolen - styring og sikring. I K. Andenæs, & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (ss. 27-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - fordypning - forståelse*. Hentet fra Meld.St. 28: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, Oktober 21). Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ni-av-ti-elever-fikk-medhold-i-mobbesaker/id2880683/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovač, V. B. (2017, Oktober 9). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didacta vol 11 nr 3 2017, 2017*(nr. 3). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/pa-vei-mot-en-ny-forstaelse-av-mobbing-i-et-folkehelseperspektiv/>
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). *Hvis noen forteller om mobbing*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279647/NIFUrapport2010-48.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mausethagen, S., Shavard, G., Knudsmoen, H., Lorenzen, M., & Osland, O. (2019). *Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen*. Oslo: Senter for profesjonsstudier - Oslo Met. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/sved/2.pdf>
- Møller, J., & Ottesen, E. (2016). Et godt psykososialt skolemiljø - rettslig regulering og yrkesetiske normer. I K. Andenæs, & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (ss. 182-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (1995:18, Juli 4). *Ny lovgivning om opplæring*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>

- NOU. (2003:19, August 26). *Makt og demokrati*. Hentet fra Norges offentlige utredninger.:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcdb5da8f30/nou200320030019000dddpdfs.pdf>
- NOU. (2015:2, Mars 18). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra Norges offentlige utredninger:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2016, Oktober 26). *Education 2030: Key competencies for the future*. Hentet fra oecd.org: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf?fbclid=IwAR3roFeEjoN4-HRlZjwaDLACCzJCpJ2qHwqSuEgav3nFSw4U8XtaKFpOhgg>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2022, Januar 01). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagboklaget Vigmostad&Bjørke AS.
- St.meld.11. (2008-2009, Februar 6). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet fra regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/nou200820090011000dddpdfs.pdf>
- Søndergaard, D. M. (2011, August). Mobning - fra afretning af enkeltindivider til reparation af sociale fællesskaber. *Skolen i morgen - om mobning*(10), s. 19. Hentet fra [https://exbus.dk/fileadmin/www.exbus.dk/aktuelt/Skolen\\_i\\_morgen\\_-\\_Om\\_mobning.pdf](https://exbus.dk/fileadmin/www.exbus.dk/aktuelt/Skolen_i_morgen_-_Om_mobning.pdf)
- Thorsen, K., & Christensen, H. (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. I K. E. Thorsen, & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (ss. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UHR. (2018, Oktober 17). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Hentet fra uhr.no: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-)

a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\_fin.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Udir.no*. Hentet fra Læreplanverket - overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læring og trivsel*. Hentet fra Retten til spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/>

Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen - Analyse av Elevundersøkelsen 2021/22*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra [https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021\\_22-1.pdf](https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf)

## Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Informasjon om forskningsprosjekt

#### Hvordan påvirker kapittel 9A læreren?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere opplever at kapittel 9A påvirker jobben deres. Jeg vil undersøke hvilken innvirkning lovverket har på læreres handlingsrom, særlig med tanke på arbeidet med læringsmiljøet i klassen. Det vil derfor være interessant å snakke med lærere som har erfaring med 9A-saker.

Problemstillingen for prosjektet er *hvordan påvirker kapittel 9A i opplæringsloven lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet (Oslo Metropolitan University) er ansvarlige for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget mitt skal bestå av tre lærere som har erfaring med 9A-saker. Jeg vil sende en forespørsel til ulike skoler, og forhøre meg om skolene har lærere som kan være villige til å bidra til mitt forskningsprosjekt, samtidig som at de har erfaringen jeg etterspør ovenfor. Jeg vil trekke ut tre lærere som sier seg villige til å delta i forskningsprosjektet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet innebærer at du er villig til å møte opp for en samtale som varer 30-60 min. Samtalen vil bli tatt opp med diktafor, dette for at jeg skal kunne bearbeide datamaterialet på en så presis, ryddig og enkel måte som mulig. Tidspunktet for samtalen er opp til deg, og er noe vi kan avtale nærmere.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang og skal behandle dataene som samles inn er student og veileder.
- Tiltakene jeg skal gjøre for at uvedkommende ikke skal få tilgang til personopplysninger er å erstatte navnene med ulike koder. I tillegg vil alt av data overføres til en minnepenn, slik at kun student og veileder har tilgang til informasjonen som blir samlet inn.
- Det er undertegnede, Tobias Storruste Dahle, som skal samle inn, bearbeide, lagre data og transkribere dataene som blir samlet inn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 27.06.2022. Når prosjektet er ferdig, vil alle data, personopplysninger og opptak bli slettet slik at ingen skal ha tilgang på informasjonen det gir.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 OsloMet 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 vite mer eller å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Tobias Storruste Dahle enten ved å sende mail: [s325002@oslomet.no](mailto:s325002@oslomet.no) eller ved å kontakte via telefon på 95708202. Du kan også sende mail til veileder i prosjektet, Kirsten Elisabeth Thorsen, mailadressen: [kirsthor@oslomet.no](mailto:kirsthor@oslomet.no) eller ta kontakt via telefon på 92631183.
- Ingrid S. Jacobsen er vårt personvernombud. Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kirsten Elisabeth Thorsen  
(Forsker/veileder)

Tobias Storruste Dahle  
(Student)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan påvirker kapittel 9A lærerens arbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg B: Intervjuguide

### Hovedspørsmål

#### **Problemstilling:**

*Hvordan påvirker kapittel 9A i opplæringsloven lærerens arbeid med læringsmiljøet i klassen?*

#### **Forskningsspørsmål 1:**

*Hvilke føringer legger kapittel 9A for utvikling av læringsmiljø på skolen?*

#### **Forskningsspørsmål 2:**

*Hvordan påvirker kapittel 9A lærerens samarbeid med foresatte?*

#### **Forskningsspørsmål 3:**

*Hva kjennetegner rollen til skoleledelsen i håndtering av kapittel 9A?*

## **Intervju**

### Rettigheter:

- Hva tenker du om at elevene har fått lovfestet rett til et trygt skolemiljø? Hva er positivt med det – og hva er negativt?
- Hvordan opplever du aktivitetsplikten? Hva mener du er dens styrker og svakheter?
- Hvordan påvirker aktivitetsplikten ditt arbeid som lærer?
- Hvilken erfaring har du med å utarbeide aktivitetsplaner? Kan du gi et eksempel? Hvordan har du erfart at aktivitetsplanene fungerer?
- Opplever du at kapittel 9A påvirker din motivasjon som lærer?

### Læringsmiljø:

- Kan du beskrive hva som etter din oppfatning kjennetegner et godt læringsmiljø i en skoleklasse?
- Kan du beskrive hvordan kapittel 9A påvirker ditt arbeid med læringsmiljøet? Er det noen spesielle hensyn du må ta?
- Opplever du kapittel 9A som et hjelpemiddel når det gjelder å etablere et trygt og godt læringsmiljø?
- Hvordan opplever du at kapittel 9A påvirker din autonomi i arbeidet med læringsmiljøet i klassen?
- Har du opplevd at saker med enkeltelever har påvirket arbeidet ditt med klassen? I så fall på hvilken måte?
- Hva er etter din oppfatning det viktigste å jobbe med i læringsmiljøet for å forebygge mobbing? (Hvordan kan man unngå aktivitetsplaner)

### Mobbing

- Hva legger du i begrepet mobbing?
- Hva legger du i begrepet krenkelser?

- Opplever du at elever i dag er mer lettkrenket enn tidligere? (ev. hva kommer det av?)
- På hvilken måte tenker du at opprettelse av aktivitetsplaner kan fungere som mobbeforebyggende tiltak?
- Opplever du at kapittel 9A sikrer ivaretagelse av impliserte parter i en sak?
- Hva tenker du om at det er elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn for aktivitetsplikten? Hva er positivt med det – og hva er negativt?
- Hvordan mener du læreren bør jobbe for å sikre ivaretagelse av alle parter i en mobbesak?
- Opplever du at det er et reelt problem at noen elever ikke greier å skille mellom krenkende uttalelser og konstruktiv kritikk? Hvordan mener du at den problematikken bør jobbes med?
- Opplever du at det er blitt mindre mobbing etter at aktivitetsplikten ble innført? Altså, fungerer rask iverksettelse?

### Skoleledelse

- Hvordan opplever du skoleledelsens håndtering av kapittel 9A-saker?
- Kan du beskrive hvordan du opplever ledelsens forventninger til ditt arbeid med kapittel 9A?
- Opplever du at skoleledelsen legger føringer for hvordan du jobber med læringsmiljøet i klassen?
- Hvordan opplever du at skoleledelsen prioriterer arbeidet med det psykososiale miljøet?

### Hjem-/skolesamarbeid

- Opplever du at foreldrene er godt kjent med innholdet i kapittel 9A?
- Opplever du at kapittel 9A har endret foresattes tilnærming i spørsmål om mobbing og krenkelser?
- Hvordan opplever du at foreldrene bruker kapittel 9A for å ivareta sine barn?
- Har du erfaring med at foreldre opplever sine barn som mobbet eller krenket?
- Mener du at loven har gjort det enklere for foresatte å bli hørt?
- På hvilken måte mener du at kapittel 9A har påvirket skole-hjem-samarbeidet?
- Har du selv opplevd situasjoner der skole-hjem-samarbeidet er endret eller påvirket i forhold til før loven kom? På hvilken måte?

## **Vedlegg C: Vurdering fra NSD**

### **Vurdering**

#### **Referansenummer**

385842

#### **Prosjekttittel**

Masteroppgave om paragraf 9A og lærerens arbeid med læringsmiljøet

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig**

Kirsten Elisabeth Thorsen

#### **Student**

Tobias Storruste Dahle

#### **Prosjektperiode**

04.01.2022 - 27.06.2022

#### **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 27.06.2022.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

**TAUSHETSPLIKT** Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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**

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!