



MASTEROPPGÅVE

Når eleven ikkje har det trygt og godt på skulen

Ein blanda metode studie i grunnskular sitt systematiske arbeid med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker

When pupils do not have a safe and good school environment

A mixed methods study of systemic work with examinations and measures in school environment cases in elementary schools

Solbjørg Eide Vik

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

9.juni 2023

Eg stadfestar at arbeidet er utarbeidd sjølvstendig, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er gitt opp, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Føreord

I arbeidet med masterprogrammet har eg fått høve til å studere nye samfunnsperspektiv, nye sider av offentleg forvaltning generelt og skulesektoren spesielt. Gjennom studiet har eg hatt gleda av å få kome i kontakt med sær mange folk med stor kunnskap og vilje til å dele av sin kompetanse. Utan verdifull hjelp, konstruktive tilbakemeldingar og utfordring av eksisterande forståing frå førelesarar og medstudentar, hadde denne oppgåva ikkje blitt til. Takk til alle dykk!

Oppgåva hadde heller ikkje blitt til utan deltakarane som har gitt av si tid, kunnskap og erfaringar frå eit spennande, komplekst og krevjande arbeidsfelt. De har vore heilt avgjerande for gjennomføring av prosjektet og eg set umåteleg stor pris på alle bidrag og velvilje frå dykk, så tusen takk!

Masterprosjektet har på mange måtar vore eit sisyfosarbeid. Eg har stort sett opplevd det som arbeid i motbakke, krevjande og komplisert. Slik sett har prosjektet likna på dei skulemiljøsakene prosjektet omhandlar. Når ein opplever å finne fram til noko nyttig, at ein ser ei løysing, at noko blir endra til det betre, då er det likevel verd strevet. Måtte me som arbeider i skulen også få sjå at me lukkast i arbeidet for å skape trygge, helsefremjande skulemiljø – det er mitt store ønskje!

Eg vil særleg takka rettleiar Kjersti Sandnes Haukedal og arbeidsgjevar Kari Østensen for hjelp, forståing, konstruktive spørsmål, oppmuntring og tilrettelegging, slik at det har vore mogleg for meg å stå løpet ut. De har hatt trua når ikkje eg hadde og halde motet mitt oppe slik at målet vart nådd. Eg blir varm i hjarta når eg tenkjer på dykk.

Aller viktigast har likevel familie og venner vore gjennom fire lange studieår. Takk til Torunn og Marit heiarop utan tal, og ekstra takk til Ellen som i tillegg har lese korrektur - de er gull! Takk til min kjære mann, for støtte og heiarop, drøftingar utan tal, gjennomlesingar og konstruktive innspel, praktisk hjelp, kvilepuls og stort tolmot. Steinar: du er den beste eg veit om!

Takk og til borna mine som har tru på meg og som har ofra tid for at eg skulle få høvet til å studera. De er mine største skattar!

Samandrag

Dette masterprosjektet er eit studie av praksis med skulemiljøsaker. Med utgangspunkt i problemstillinga *Korleis skildrar grunnskulerektorar systematikken i praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker*, har eg undersøkt to av delpliktene i aktivitetsplikta i opplæringslova § 9 A-4. Gjennom tre ulike forskingsspørsmål har eg sett på ulike sider ved skulane sitt systematiske arbeid, det vil seie kontinuerleg, planlagt arbeid slik det er synleg i skriftelege planar og prosedyrar samt i praktisk gjennomføring av rutinar i skulekvardagen.

Første forskingsspørsmål handlar om kva for rutinar og prosedyrar skulane har på undersøkingar og tiltak. Dette er belyst breitt gjennom både dokumentanalyse og analyse av intervjumateriale. I intervju har rektors perspektiv vore førande. Gjennom forskingsspørsmål to har rektors skildringar av praksis blitt sett i sentrum. Dette er følgt vidare opp i forskingsspørsmål tre, gjennom fokus på rektors forståing og vurderingar av tiltak i lys av gjeldande lovverk.

Prosjektet er såleis ein studie der det er nytta både dokumentanalyse og semi-strukturert intervju, såkalla blanda metode. Datamaterialet har gitt eit godt grunnlag for vidare analysar, som har vore samanvevde. Drøftinga har veksla mellom empiriske funn og teoretiske perspektiv.

Funn viser at skulane i varierende grad har systematisk arbeid knytt til undersøkingar og tiltak i skulemiljøsakene. Nokre av skulane har undersøkings- og tiltaksrutinar, både skriftleg og i praksis, som langt på veg er i tråd med lovverk og forskning. Andre skular har det ikkje. Når et gjeld undersøkingar, viser funn viktigheita av å undersøke breitt og systematisk. I tillegg kan det sjå ut til at den nyaste forskinga på feltet kan gje nyttige perspektiv til både undersøkingar og tiltak. Her vil eg nemne forskinga til Sanders et al. om motiv bak krenkingar (Sanders et al., 2021). Ved å undersøke motiva bak, kan ein både finne fram til tiltak som hjelper krenkarane, og få eit fagleg grunnlag for effektive sanksjonar som kan stoppe krenkingane. Dette synest verd å forske meir på. Tiltakspraksis elles synest å vere mindre systematisert og meir skjønnsprega enn undersøkingspraksisen.

Elles syner funn at skulemiljøsaker i stor grad blir skildra som komplekse, uføreseielege, dynamiske problem, i teorien omtala som wicked problems (Head & Alford, 2015; Rittel & Webber, 1973). Dei krev koordinert arbeid frå fleire aktørar, samarbeid og dialog som skapar felles forståing, forplikting og tillit. Då må ulike organisatorise styringsfaktorar som reguleringar, prosedyrar, normer, kunnskap, forståing og ein kultur for felles innsats nyttast på fleire nivå for at ein skal ha høve til å utvikle ein best mogleg praksis til å handtere dei samansette utfordringane (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Purdy, 2021; Roland, 2020; Scott, 2014).

Summary

This masters is a study of practice with school environment cases. Based on the issue *How primary school principals describe the systematics in practice of investigations and measures in school environment cases*, I have examined two of the sub-obligations of the activity obligation in Section 9 A-4 of the Education Act. Through three different research questions, I have looked at different aspects of the schools' systematic work, that is to say continuous, planned work, as it is visible in written plans and procedures as well as in the practical implementation of routines in schools.

The first research question concerns what kind of routines and procedures the schools have for investigations and measures, as illustrated through both document analysis and analysis of interview material. In the interviews, the principal's perspective has been leading, as illustrated through research question two, the principal's descriptions of practice. Research question three, follows up with the principal's understanding and assessments in light of current legislation.

The project is thus a study, in which both document analysis and semi-structured interviews, so-called mixed methods, are used. The data material has provided a good basis for further analyses, which have been interwoven. The discussion has alternated between empirical findings and theoretical perspectives.

Findings show that, to varying degrees, the schools have systematic work linked to investigations and measures in school environment cases. Some of the schools have examination and action routines, both in writing and in practice, which are largely in line with legislation and research. Other schools do not. When it comes to investigations, findings show the importance of investigating broadly and systematically. In addition, it may appear that the latest research in the field can provide useful perspectives for both investigations and measures. I would like to mention the research by Sanders et al. about motives behind bullying (Sanders et al., 2021). By examining the motives behind it, one can find both measures to help the violator, and get a professional basis for effective sanctions to stop the bullying. This issue seems to be worth considering more research. Action practice, otherwise, seems to be less systematized and more discretionary than the investigation practice.

Other findings show that school environment issues are largely portrayed as complex, uncontrollable, dynamic problems, in theory referred to as wicked problems (Head & Alford, 2015; Rittel & Webber, 1973). They require coordinated work from several actors, cooperation and dialogue that creates common understanding, commitment and trust. Then various organizational management factors such as regulations, procedures, norms, knowledge, understanding and a culture of joint effort must be used on several levels, in order to have the ability to develop the best possible practice to handle the complex challenges (Jacobsen & Thorsvik, 2019) ; Purdy, 2021; Roland, 2020; Scott, 2014).

Tabellar og figurar

Figur 1.....	16
Tabell 1.....	18
Tabell 2.....	26
Figur 2.....	36
Figur 3	46
Figur 4	46
Tabell 3.....	54
Tabell 4.....	54
Tabell 5.....	55
Diagram 1.....	55
Tabell 6.....	58
Tabell 7.....	59
Tabell 8.....	61
Tabell 9.....	65
Tabell 10.....	68

Innhald

Føreord.....	2
Samandrag.....	3
Summary	4
Tabellar og figurar	5
1. Skulemiljøsaker – ein introduksjon til prosjektet.....	8
1.1 Introduksjon til tema og problemstilling	8
1.2 Sentrale omgrep – avklaring og avgrensing	9
1.3 Mål med prosjektet	10
1.4 Kontekst og bakgrunn for val av tema	10
1.5 Tidlegare forskning på feltet	12
1.5.1 Litteratursøk	12
1.5.2 Kva kunnskap ein har på feltet	13
1.5.3 Kva ein treng meir kunnskap om - forskingsspørsmåla.....	13
1.6 Metode i undersøkinga	14
1.7 Oppbygging av oppgåva	14
2. Teori og forskingsgrunnlag	15
2.1 Institusjonell teori – nokre definisjonar	15
2.2 Tre søyler som ein del av ein heilskapleg kontekst	16
2.3 Dei tre søylene.....	18
2.3.1 Den regulative søyla	18
2.3.2 Den normative søyla.....	21
2.3.3 Den kultur-kognitive søyla.....	23
2.3.4 Bruk av rammeteori opp mot problemstillinga.....	25
2.4 Supplerande organisasjonsteori om systemiske strukturar	25
2.5 Supplerande organisasjonsteori knytt til komplekse problem	27
2.6 Empirinær teori	28
2.6.1 Teori til forskingsspørsmål 1, rutinar og prosedyrar på undersøkingar og tiltak.....	28
2.6.2 Teori til forskingsspørsmål 2, praksis med undersøkingar og tiltak	30
2.6.3 Teori til forskingsspørsmål 3, korleis rektorane vurderer tiltak opp mot lovverket	32
3 Forskingsdesign og metode.....	34
3.1 Føremål og strategi.....	34
3.2 Vitskapsteoretisk perspektiv og kunnskapssyn	34
3.3 Forskingsdesign	35
3.3.1 Samanheng mellom føremål, design, metode og analyse	36
3.3.2 Val av metode.....	38

3.3.3 Utval	39
3.3.4 Dokumentgjennomgang.....	41
3.3.5 Intervju	42
3.4 Analysemetode.....	45
3.5 Forskarrolla.....	47
3.6 Kvalitetsvurderingar	48
3.6.1 Gyldigheit og overføringsverdi	48
3.6.2 Reliabilitet og etiske vurderingar	53
4 Analyse av funn	54
4.1 Funn til forskingsspørsmål 1, rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak	54
4.1.1 Varierende grad av systematikk i rutinar og prosedyrar	54
4.1.2 Grad av systematikk heng saman med dekkingsgrad på lovkrav.....	57
4.2 Funn til forskingsspørsmål 2, skildring av praksis med undersøkingar og tiltak	61
4.2.1 Funn generelt om systematikk i praksis	62
4.2.2 Undersøkingpraksisen dekker ikkje alle område	64
4.2.3 Tiltakspraksisen er kompleks – stor trong for skjønnsutøving.....	67
4.2.4 Vilkår for å lukkast	71
4.3 Funn til forskingsspørsmål 3 - rektors vurdering av tiltak opp mot lovverket	72
4.3.1 Vanskeleg vurderingar og tilhøva mellom skule-, skuleeigar- og statsforvaltarnivå	72
4.3.2 Arbeid for folkehelse, livsmeistring og trygt skulemiljø.....	74
4.3.3 Rektors rolle – moralsk forplikting og belastning.....	74
5 Drøfting.....	76
5.1 Perspektiv på forskingsspørsmål 1- rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak	76
5.1.1 Varierende systematikk på skulane.....	76
5.1.2 Undersøkingprosedyrane varierer i systematikk og forankring i lovverk og forskning	82
5.1.3 Mindre systematikk og meir rom for skjønn i tiltaksprosedyrar	84
5.2 Perspektiv på forskingsspørsmål 2 - praksis med undersøking og tiltak.....	85
5.2.1 Forteljingar om undersøkingpraksis – samansett og komplekst	85
5.2.2 Praksis med tiltak – stort mandat, mindre rammer?	91
5.3 Perspektiv på forskingsspørsmål 3, vurdering av tiltak opp mot lovverk.	98
5.3.1 Ulike rettar og motstridande behov – ein praksis i spagat?.....	98
5.3.2 Nulltoleranse og livsmeisting – to sider av same sak?	99
5.3.3 Rektors rolle – moralsk forplikting og belastning.....	100
5.3.4 Eit samfunn i endring, ein skule i endring	100
6. Skulemiljø saker – komplekse problem med variert systematikk.....	102
Litteratur.....	105

1. Skulemiljøsaker – ein introduksjon til prosjektet

1.1 Introduksjon til tema og problemstilling

«Alt eg vil er å være med».

«Det har gått for langt».

«Vil leve, men innimellom blir det for mye».

«Alle hater meg».

«Er det meg det er noe galt med? Jeg burde kanskje tålt det?» (Blå Blå Kors, 2021)

Desse sitata er henta frå chat-samtalar Blå Kors (2021) har med barn og ungdommar, samtalar dei har samla i eit føredrag kalla «De unges Stemme». Her fortel ungdommane om sine opplevingar med mobbing. Det er sterke historier dei fortel. Det er likevel viktig at desse barna fortel, mange barn gjer nemleg ikkje det. Elevar som opplever mobbing seier ofte ikkje i frå om mobbinga. Ei undersøking, rett nok med svært få deltakarar, viser at omtrent halvparten av elevar som blir mobba ikkje fortel om dette til nokon vaksne (Sjursø et al., 2019). I elevundersøkinga 2021 meldte 36,3% av elevane som vart mobba at ingen vaksne på skulen kjente til mobbinga (Wendelborg, 2022). Mange fortel heller ikkje om mobbinga heime, og dette gjeld særleg digital mobbing (O'Higgins Norman & Ging, 2016). Nettopp av den grunn er det særskilt viktig at tilsette i grunnskulen følgjer med og følg opp det ein avdekker (Gusfre, 2018, s. 25).

Når skulen så får mistanke om at ein elev ikkje har det trygt og godt å skulen, eller det blir meldt i frå om dette, har skulen ei aktivitetsplikt. Men korleis praktiserer skulane denne? Det er tema for dette masterprosjektet.

Som skuleleiar har eg erfart at skulemiljøsaker er krevjande å følgje opp på ein systematisk og kvalitativ god måte. Årsakene til det er samansette, mellom anna erfarer eg at sakene er svært varierte i omfang, tidsperspektiv, arenaer, kompleksitet og tal på aktørar (Roland, 2020, s. 19). Kor godt sakene blir løyst varierer difor. Det som derimot er godt kjent, er dei negative konsekvensane mobbing og andre krenkingar har, for dei involverte spesielt og for samfunnet generelt. Dette viser mellom anna ei kunnskapsoppsummeringa utarbeidd i samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet (Udir) og Helsedirektoratet (Breivik et al., 2016).

Grunnskulen er den offentlege institusjonen som møter alle. Det vil seie at alle barn i eit årskull har skuleplikt og er knytt til grunnskulen gjennom eit eller anna form for opplæringstilbod. Grunnskulane er såleis i ein unik posisjon til å møta alle barn og unge, og må vera sitt ansvar medviten når det gjeld å følgje opp samfunnsmandatet og omsorgsplikta for elevane. Det er difor av stor interesse for samfunnet, at skulen sin innsats reduserer omfang av krenkingar samt at tiltaka som blir sett inn i

skulemiljøsaker er til konkret hjelp for barna som blir utsett for krenkingar (Vik, 2022). I lys av pågåande offentleg debatt kring handtering av skulemiljøsaker, er det mykje som tyder på at dette langt frå alltid er tilfellet. Av den grunn ser eg i dette prosjektet nærare på undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker. Problemstillinga er som følgjer:

Korleis skildrar grunnskulerektorar systematikken i praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker?

Problemstillinga blir undersøkt gjennom følgjande forskingsspørsmål:

- 1) *Kva rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak har grunnskulane?*
- 2) *Korleis skildrar rektor praktiseringa av undersøkingar og tiltak?*
- 3) *Korleis vurderer rektorar tiltak opp mot lovverket?*

Sentrale omgrep er skulemiljøsaker, aktivitetsplikt og systematikk. Eg vil vidare avklare desse omgrepa¹, for så å setje tema inn i ein kontekst og seie noko om oppbygginga av denne oppgåva.

1.2 Sentrale omgrep – avklaring og avgrensing

Opplæringslova (oppl) (1998) regulerer norske elevars rettar og plikter knytt til opplæring. Ein av rettane er retten til eit trygt og godt skulemiljø. Lova presiserer i § 9 A at skulen har nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, trakassering og diskriminering. Skulen har plikt til å førebyggje krenkingar samt aktivt gripe inn når elevar opplever dette i skulemiljøet. På bakgrunn av lovteksten kan ein definere skulemiljøsaker som saker med *mistanke om eller kjennskap til krenkingar som mobbing, vald, trakassering eller diskriminering og eit utrygt skulemiljø*. (Roland, 2020). I dette forskingsprosjektet er det slike saker eg vil konsentrere meg om.

Når skulen får melding om at skulemiljøet ikkje er trygt og godt for elevane, har skulen ut frå oppl §§ 9 A-4 og 9 A-5 ei *aktivitetsplikt*. Av førearbeida til lovendringa på § 9 A (Prop. 57 L (2016–2017)) kjem det fram at aktivitetsplikta er ei *handlingsplikt* som omfattar fleire delhandlingar. Skulen skal følgje med, gripe inn, varsle, undersøke og setje inn tiltak for å sørge for at skulemiljøet er godt og trygt for eleven (-ane). Vidare forskingsfokus i dette prosjektet vil vera retta mot delpliktene med å undersøke og til å setje inn eigna tiltak.

Systematikk eller *systematisk* er omgrep som det ikkje finst klare eller eintydige definisjonar på (Ertesvåg, 2019). Når ein skal undersøke nettopp systematikk i skulepraksisfeltet kan dette by på utfordringar. Opplæringslova kan peike oss i ei retning av kva krav lova set. Her nyttar ein omgrepet *kontinuerleg* arbeid, men omgrepet må utdjupast noko meir enn vedvarande arbeid over tid.

¹ Omarbeidd avsnitt henta frå prosjektskissa i kurs ME6-501 våren 2022

Systematikk handlar også om at arbeidet er planlagt, oversiktleg og føreseieleg. Ut frå Dag Ingvar Jacobsen og Jan Thorsvik (2019, s. 67-118) sitt arbeid med organisasjonar, kan ein identifisere systemisk arbeid ut frå om ein eller fleire strukturar er til stades. Aktuelle strukturar handlar om avgjerdsmynde, arbeidsdeling, kompetanse eller prosedyrar. Prosedyrar er framgangsmåtar for korleis ein konkret skal gjennomføre ein aktivitet eller prosess og inkluderer tidspunkt, metodar og verktøy (Gisle, 2022). Rutinar krev i tillegg dugleik på prosedyrane, det vil seie at ein har utvikla kompetanse til å utføre aktivitetar og prosessar gjennom øving og erfaring ("Rutine," 2020). Eg vil sjå særleg på prosedyrar og rutinar i skulepraksisen, og sjå etter om faktorar som mynde, arbeidsdeling, kompetanse, tidspunkt, metodar og verktøy er omtala i skriftlege prosedyrar og rutinar så vel som i praksis.

1.3 Mål med prosjektet

Målet med prosjektet er først og fremst auka kunnskap om grunnskular sin praksis knytt til delpliktene om å undersøkje og setje inn eigna tiltak i skulemiljø saker. Det finst lite forskning på dette området. Fokuset er såleis retta mot skulen sine planlagde handlingar i konkrete einskildsaker, meir enn førebyggjande arbeid, som til dømes systemiske mobbeprogram, der det tradisjonelt er forska meir. Intensjonen er auka forståing for praksisen med systematisk og kontinuerleg arbeid i skulemiljø saker. I tillegg er det eit mål å få meir innsikt i korleis skuleleiarar, som ansvarlege for skulen sitt arbeid, tolkar, forstår og følj opp dette arbeidet. Rektorane er ansvarlege for implementering av nye lovkrav i praksiskvardagen. Prosjektet tek difor utgangspunkt i eit leiarperspektiv. Dersom prosjektet kan finne fram til meir kunnskap om korleis ein kan arbeide systematisk og kvalitativt godt, og lette arbeidet med utforming av god praksis, vil det vere ein positiv tilleggsdimensjon ved prosjektet.

Teorigrunnlaget for studien er primært valt for å forklare systemiske strukturar og prosessar i praksis. Sekundært er det valt teori som kan gje ulike perspektiv på kva som stettar lovkrav. I tillegg er det valt teori som kan gje ny forskingsbasert innsikt i kva som er kvalitativ god praksis når det gjeld undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker (Vik, 2022).

1.4 Kontekst og bakgrunn for val av tema

Forsking på mobbing har, historisk sett, stått sterkt i norsk og nordisk forskningstradisjon. Norske forskarar har markert seg i internasjonal forskingssamanheng². Willoch-regjeringa tok for 40 år sidan, første nasjonale initiativ mot mobbing. Sidan den tid har Noreg sin posisjon i forskingsfeltet stått sterkt. I 2001-2003 førte Bondevik-regjeringa si satsing «Manifest mot mobbing», til markert reduksjon i mobbing i norske skular (Roland, 2020). Då satsinga til dei sentrale mynda vart redusert,

² Deler av kapittelet er henta frå prosjektskissa i kurs ME6-501 våren 2022

auka diverre mobbeomfanget att. Dette resulterte i utnemninga av Djupedals-utvalet i 2013. To år seinare leverte utvalet rapporten «Å høre til» (NOU 2015: 2). Stortingsproposisjon 57 L (Prop. 57 L (2016–2017)) følgde opp utvalet sitt arbeidet. Resultatet vart at Stortinget vedtok oppl § 9 A i 2017.

Kapittel 9 A har i åra etter 2017 vore omdiskutert, noko som har vore synleg i den offentlege debatten den siste tida. Seks år etter lovendringa og i opptakten til ny opplæringslov er framleis praktiseringa under utvikling. Lova er meir uklar på nokre område enn på andre. Konsekvensane av rettane og pliktene i lova er av den grunn ikkje eintydige (Roland, 2020). Praksisen varierer såleis. Lovkunnskapen i praksisfeltet må difor vere god, slik at forståinga og implementering av lova er i tråd med lovgjevars intensjonane. Som ansvarlege for implementering på kvar ein skule, har skuleleiarane her ei nøkkelrolle. Dei er såleis som sentrale aktørar i dette prosjektet (Vik, 2022).

Praksis, også knytt til oppl § 9 A, endrar seg når vilkåra for praksisen endrar seg. Når samfunnet endrar seg medfører det også endring for skulen som institusjon. Digitaliseringa er ei slik samfunnsendringane som også i stor grad har påverka skulen. Barn og unge har no tilgang på digitale kommunikasjonsverktøy på alle arenaer. Også på skulemiljøfeltet medfører denne utviklinga implikasjonar for skulen, då auka tal på skulemiljøsaker knytt til digitale krenkingar gjev skulane nye utfordringar. Sakene involverer fleire aktørar i ulike aldrar på ulike arenaer, ofte utanfor skulen og på stader der vaksne er mindre til stades. Kompleksiteten i ein del skulemiljøsaker aukar såleis og utfordrar skulen sin praksis med undersøkingar og tiltak. Skulen sitt mandat er like fullt det same, og elevane sin rett til eit trygt og godt skulemiljø for alle like så. Praksisen i skulen må difor utviklast slik den stettar lovkrava i møte med nye samfunnsutfordringar (Vik, 2022).

Det nye læreplanverket, LK 20, som vart innført hauste 2020 sette ytterlegare fokus på elevane sin rett til eit trygt, godt og helsefremjande skulemiljø gjennom opplæring i det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2017). LK20 er den største skulesektorreforma sidan 2006. Forskriftsendringa, med nye opplæringskrav, set nye krav til skulen sin praksis til dømes gjennom nye opplæringsprinsipp. Fokus på folkehelse og livsmeistring styrkar skulen sitt mandat med å syte for at skulemiljøet fremjar god psykisk og fysisk helse for elevane. Om det får konsekvensar for korleis skulane føl opp dei konkrete sakene, der det blir varsla om brot på retten til trygt og godt skulemiljø, er meir usikkert. Her kan det vere interessant å sjå på om LK 20 har påverka praksisen sidan 2020, då det ikkje har lukkast å finne forskning som set mandatet i overordna del av LK 20 i samheng med oppl § 9 A. Kan hende skuldast dette at skulesystemet, som resten av samfunnet har vore sterkt prega av covid-pandemien dei to første åra etter innføringa av LK 20. Pandemien påverka skuledrifta i stor grad og reduserte kapasiteten skulane hadde for å arbeide med tradisjonelt utviklingsarbeid, som oppfølginga av det nye læreplanverket (Vik, 2022).

Grunnskulane sin praksis i skulemiljøsaker, interne faktorar på skulen, ressursar og rammer for opplæringstilbodet og samfunnet rundt heng saman. Eg vil vidare sjå nærare på forskning og teori som kan gje føremålstenlege perspektiv for analyse av desse samanhengane (Vik, 2022).

1.5 Tidlegare forskning på feltet

1.5.1 Litteratursøk

For å skaffe oversikt over relevant teori og eksisterande forskning knytt til organisasjon og leiing generelt samt mobbefeltet og § 9 A i opplæringslova spesielt, har eg gjennomført systematiske søk i elektroniske databasar³. Søka har retta seg mot ulike nivå av teori, overgripande teori om organisasjonar og leiing, samt teori innafor feltet skulemiljø og mobbing (Anker, 2020, s. 46). I tillegg har eg retta søk mot empirisk relevant teori spissa mot aktivitetsplikta i oppl § 9 A (1998).

For artiklar har eg nytta kriteriet at dei skal vera fagfelleverderte. Dette omfattar kunnskaps-oversiktane, då dei viser til fagfelleverdert forskning. Litteratur elles er valt ut etter søk på emneord med relevans til tema og problemstilling. Søka er gjennomført på bokmål og engelsk med utgangspunkt i følgjande emneord: skulemiljø, fysisk skulemiljø, psykososialt skulemiljø, skuleklima, School environment, physical environment, psychosocial environment, school climate, leiing, administrering, forvaltning, leadership, management, governanance, administration, opplæringslova, § 9 A, aktivitetsplikt, intervention, leirolle, leadership role, rolleforståelse, role understanding, komplekse problem, wicked problems, complex problems, mobbing, bullying. Eg har gjennomført opne søk om emne på overordna nivå via ERIC, Scopus, Google scholar, Google og Oria. Det er stor skilnad mellom søkemoterane i relevante treff. Interessante treff har eg følgd vidare gjennom emneord, siteringar eller aktuelle forfattarar.

Inklusjonskriteria for teoriar i studien har variert mellom teori-nivåa. For rammeteori om organisasjon og leiing har eg avgrensa denne til pensum i masterprogram for organisasjon og leiing, språk (engelsk eller nordisk) samt fagfellevurdering. For teori om tema skulemiljø har eg avgrensa til same språk og fagfellevurdering. Grunngeving for dette er at Norden og særleg Noreg ligg langt framme på forskning knytt til skulemiljø og mobbeproblematikk i skulane. I tillegg har nordiske land eit skulesystem der den offentlege skulen står sterkt, det vil seie at dei fleste elevane går i offentleg skule, og konteksten for skulemiljøa er såleis relevante. I tilleggskriterium er at teoriane er avgrensa tidsmessig til dei siste 10-15 åra. Grunngevinga er utviklinga som har vore på forskingsfeltet knytt til krenkingar og mobbing. Eg vurderer den nyaste forskinga som mest relevant for min studie. Eg har likevel vurdert unnatak for klassisk psykologisk teori som er godt etablert i forskingsdiskursen. Når

³ Delar av avsnittet er henta frå innlevert arbeidskrav 6b i ME6-501 våren 2022

det gjeld problemstillingsrelevante søk har inklusjonskriteria vore ytterlegare spissa. Forskinga er avgrensa til oppl § 9 A, anten som ein del av kunnskapsgrunnlaget for lovendinga i 2017, eller som forskning i kjølvatnet av denne. Tidsavgrensinga er difor sett til starten av Djupedalsutvalet sitt arbeid i 2013 fram til i dag. Fagfellevurdering er framleis kriterium. Siste søk er gjennomført desember 2022.

Eg har som nemnd, i tillegg til emneord, søk på forfattarar og underemne knytt til problemstillingar. Forfattarar som har forska innafor skulemiljøfeltet over tid, arbeider aktivt innafor forskning eller praksis på feltet, samt at dei blir trekt fram av nasjonale utdanningsmynde som fremste på sitt felt, har blitt inkludert. Søka har vidare ført til internasjonale forskarar som nasjonale forskarar viser til. For å få tilgang til praksisfeltet har eg i tillegg teke direkte kontakt med ulike aktørar: Barneombodet, Statsforvaltaren i Vestland, rektor, prosjektleiar og føredragshaldar på feltet Guttorm Herman Helgøy, professor Pål Roland ved Universitetet i Stavanger og Kristin Belt Skutlaberg ved Norsk Lærarakademi som forskar på rektorar i langvarige skulemiljøsaker. Eg har fått nyttige tips til faglitteratur og forskning spissa mot undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker.

1.5.2 Kva kunnskap ein har på feltet

Oppl § 9 A vart endra i 2017. Fleire forskarar og instansar har i etterkant av lovendinga peika på at det er lite forskning på skulane sin praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker (Breivik et al., 2016; Roland, 2020; Tharaldsen et al., 2017). Gjennomført forskning, som til dømes Stigma-prosjektet (Støen et al., 2018), tyder på at mange skular arbeider for lite systematisk og forskingsfagleg fundert i desse sakene. Barneombodet held fram det same i si gjennomgang av skulemiljøsaker handsama av fylkesmenna i 2018 (2018, s. 51).

Etter ei gjennomgang av klagesaker hjå statsforvaltarane, set advokat Eriksen (2020) mangelfull handsaming av desse sakene i samband med manglande tiltak og mangelfull kunnskap hjå skuleleiarar. I mange tilfelle er ikkje utfordringa manglande tiltak, men at skulane set inn tiltak som ikkje løyser sakene. Fleire forskarar peikar på at det er særst viktig å undersøke sakene nøye før ein set inn tiltak (Finne et al., 2021, s. 113; Flack, 2010). Det er avgjerande for å treffe med tiltaka slik at krenkingane blir stansa. I tillegg er det avgjerande for rehabiliteringa av involverte partar i etterkant lengre sikt (Finne et al., 2021, s. 116). Det er også etter kvart god oversikt over kva for steg som er naudsynte å gjennomføre i ei undersøking og kva krav lovverket set til tiltak (Burkeland, 2022; Gusfre, 2018).

1.5.3 Kva ein treng meir kunnskap om - forskingsspørsmåla

Ut frå den kunnskapen som er på forskingsfeltet i dag ser det ut til at det er trong for meir forskning på skulemiljøsaker og då særleg knytt til skulars systematikk i praktiseringa av lovverket. Når det gjeld dei ulike delpliktene i aktivitetsplikta i oppl § 9 A, ser det særleg ut til å vera behov for meir forskning

knytt til undersøkingar og tiltak. Eg vil såleis fokusere på desse delpliktene. Undersøkingane vil vere knytt til rektorane. Som ansvarlege for skulens praksis er dei sentrale aktørar i arbeidet (Eriksen, 2020). Prosjektet er såleis retta mot leiars perspektiv. I denne kvalitative studien, med gjennomgang av systemdokument frå eit utval grunnskular samt intervju av rektorar, ønskjer eg å skaffe ny innsikt i skulars systematiske arbeid. Ut frå kunnskap på feltet og problemstilling har eg følgjande forskingsspørsmål som eg introduserte i punkt 1.1:

- 1) *Kva rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak har grunnskulane?*
- 2) *Korleis skildrar rektor praktiseringa av undersøkingar og tiltak?*
- 3) *Korleis vurderer rektorar tiltak opp mot lovverket?*

1.6 Metode i undersøkinga

Eg har valt å nytte blanda metodar med dokumentanalyse av rutinar og prosedyrar frå skular i ein kommune samt semi-strukturert intervju av tre rektorar. Dette har eg gjort for å få ei breiare innsikt i systematikk i skulemiljøsaker. Eg ønskjer å sjå på summen av det skriftelege planverk og det rektorane, som ansvarlege for arbeidet på skulane, skildrar går føre seg i praksis. Dette er i tråd med hermenautisk forskningstradisjon og målet om å synleggjera eit meir heilskapleg bilete av tema. For å kome i djupna av materien har eg valt å forske på eit tema eg er oppteken av og arbeider med slik at eg har føresetnader for å spisse forskingsspørsmål, undersøkingane og analysane i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). Eg har valt å forske i den kommunen eg er tilsett, då det har letta prosessen med å rekruttere deltakarar. Å forske i eigen kommune, gjev også utfordringar knytt til forskarrolla og etikk. Eg vil handsame dette i metodekapittelet, kapittel 3.

1.7 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er bygd opp gjennom seks kapittel der eg i første kapittel introduserer tema, avklarar omgrep, gjev ei oversikt over kunnskapsstatus, samt klargjer problemstilling og forskingsspørsmål. Andre kapittel gjev ei oversikt over relevant teori og forskning som dannar grunnlag for analyse av data. I tredje kapittel tek eg føre meg forskingsprosess, design og metodar, med presentasjon av dokumentgjennomgang og intervju som er blitt gjennomført. Etske vurderingar blir og drøfta her, men blir i tillegg presisert i analysar og drøftingar. Resultata blir presentert i eige kapittel før dei blir drøfta i lys av teorien i kapittel fem. Kapittel seks summerer opp og konkluderer funn og skildrar i tillegg styrker og veiksakar ved studien.

Med dette rundar eg av introduksjonen og bakgrunn for problemstilling. I kapittel to ser eg nærare for teori som dannar bakteppet for undersøkingane i prosjektet.

2. Teori og forskingsgrunnlag

I denne studien har eg valt å nytta rammeteori knytt til institusjonar. Bakgrunnen for valet er at grunnskulen i Noreg er ein svært viktig institusjon i barn og unge sine liv gjennom skuleplikta. Ulike rammefaktorar og praksis i skulen kan såleis analyserast frå eit institusjonelt perspektiv. Til dømes er samfunnsoppdraget til skulen med å oppseda og utdanna barn og unge regulert gjennom lovar og forskrifter som styrer arbeidet i grunnskulen. Oppl § 9 A som er utgangspunkt for denne studien, er eit døme på slik lovregulering. Reguleringar er ei side som, saman med andre sider, gjer skulane til institusjonar. Institusjonell rammeteori gjev eit teoretisk godt grunnlag for analyse av desse ulike sidene. Eg kjem nærare inn på desse etter kvart, men først nokre definisjonar og avklaringar.

2.1 Institusjonell teori – nokre definisjonar

William Richard Scott (2014) er ein av mange som har utarbeidd generelle rammeteoriar for analyse av institusjonar. I boka *Institutions and organizations. Ideas, Interests and Identities* formulerer han ei brei men komprimert definisjon på institusjonar: «Institutions comprise regulative, normative and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources provide stability and meaning to social life» (Scott, 2014, s. 56). I denne definisjonen samlar han institusjonelle trekk i tre hovudkategoriar av element som han også kallar søylene i ein institusjon. Dei tre analytiske kategoriane er reguleringar, normer og kultur-kognitive element. Saman med aktivitet, det vil seie praksis, symbolske element og materielle ressursar, skapar skulen, i følgje Scott, stabilitet og meining til sosialt liv. Desse elementa utgjer samla sett den heilskapen ein kan kalle ein institusjon (2014, s. 56-57). Dei ulike elementa inneheld kvar for seg ulike faktorar eg ser som nyttige for å analysere skulen sin praksis knytt til det sosiale livet i skulemiljø.

Fleire andre forskarar trekkjer fram liknande trekk ved institusjonar. Oddbjørn Bukve (2012) held fram at institusjonar kombinerer kontekstar for sosial handling med strategiske ressursar for handling. Sjølv om det er einskildindivid som opprettheld institusjonen gjennom handlingane sine, er institusjonen noko meir. Den eksisterer uavhengig av den einskilde aktøren. Han definerer institusjonar på følgjande måte: «eit sett sosiale praksisar som er regulerte av underliggende tankemønster, normer, verdiar, konvensjonar og reglar som definerer kva som er høveleg åtferd. Institusjonane gir dermed retning til og retningslinjer for menneskeleg handling og samhandling» (2012, s. 37). I ein studie av skulepraksis synest det særleg relevant å nettopp sjå nærare på desse underliggende reglane, verdiane, normene, tankane og konvensjonane for å få tak på kva faktorar det er som gjer at skulens praksis er som den er.

Eit viktig perspektiv til blir enda tydelegare i Johan P. Olsen (2017) sin definisjon av institusjonar, her henta frå boka *Theory and Practice of Public Sector Reform*: «An institution is an enduring collection

of rules and organized practices embedded in structures of meaning and resources that are relatively invariant in the face individual turnover and changing external circumstances (Olsen, 2017, s. 13).

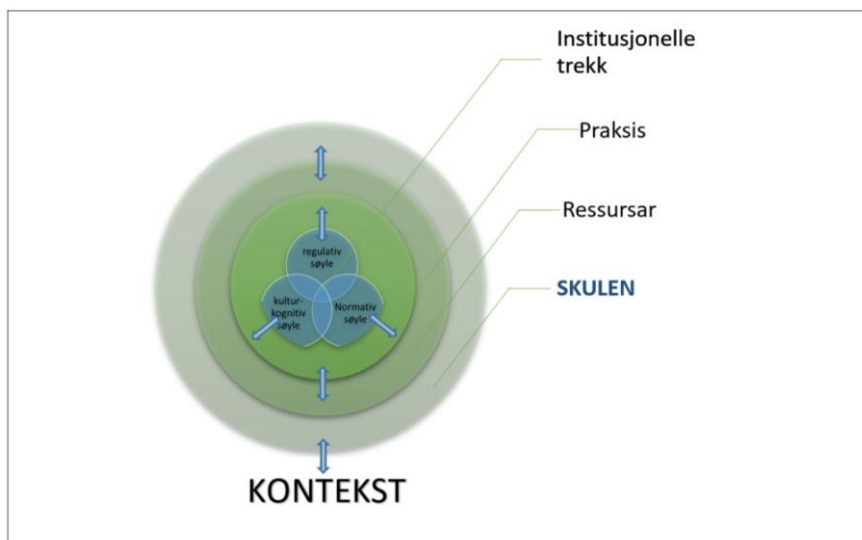
Han trekkjer, i likskap med Scott, fram institusjonen sin evne til å vera varig og motstandsdyktig mot både interne og ytre endringar. Seks år etter ny lovparagraf om skulemiljø vart vedteken, er det såleis interessant å sjå i kva grad dagens praksis har endra seg i tråd med nye lovkrav.

Definisjonane synleggjer korleis praksis og handlingar til aktørane står sentralt i ein institusjon. Dei regulative, normative og kultur-kognitive uttrykka av handlingane, må tolkast i saman med ressursane og i lys av den konteksten institusjonen eksisterer innfor. I analysen av skulen sin praksis i skulemiljø saker vil eg ta utgangspunkt i Scott sin teori, og presentasjon vidare denne teorien.

2.2. Tre søyler som ein del av ein heilskapleg kontekst

Scott sin teori om institusjonar byggjer på ein lang diskurs om kva institusjonar er og kva ulike sider ved institusjonar som er viktige. Ein av styrkane med teorien hans, er at han ikkje fokuserer på einskilde sider av sin institusjon, men set ulike perspektiv saman til ein heilskap. Når Scott viser til dei tre ulike søylene som analyseverktøy, set han i tillegg dei ulike perspektiva inn i ein kontekst.

Skulane er eit godt døme på modellen: reguleringar, verdiar, normer, kultur og kognitive faktorar er ein del av praksis og ressursar i ein institusjon, som igjen er ein del av samfunnet rundt.



Figur 1 Basert på Scott, Bukve, Van de Walle & Groenevald (Bukve, 2012; Scott, 2014; Van de Walle & Groenevald, 2017) Henta frå Vik (Vik, 2021)

I ei analyse er han tydeleg på at når ein studerer eit gitt nivå i ein institusjon, vil samstundes institusjonelle krefter, både høgare oppe og lenger nede i institusjonen, vere i sving (2014, s. 56). Når eg no vel å undersøke grunnskular sin praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker ut frå skuleleiarperspektivet, vil praksisen til skuleleiaren henge saman med praksis til underordna tilsette,

som lærarar og fagarbeidarar, men og overordna tilsette som kommunalsjef. I tillegg heng praksisen saman med lovfesta samarbeidet med foreldregruppa og andre aktørar som til dømes statsforvaltaren som tilsynsorgan.

Institusjonar er også ein del av samfunnet rundt og må fungere innafor den konteksten dei eksisterer i for å bestå. Dei er varige uttrykk for sosialt liv som skapar stabilitet for på tvers av tid og rom (Scott, 2014, s. 57). Scott viser til Giddens og Zucker (Giddens 1984; Zucker 1977 sitert i Scott, 2014, s. 57) som utdjuvar dette . Institusjonar er i stand til å stå seg gjennom generasjonar, stadig reproducere seg sjølv, kontrollere menneskelege handlingar og knytte menneske saman i erfaringar: Alle har gått på skulen, alle har erfaring med skulesystemet. På ei side er denne stabiliteten ein stor styrke for samfunnet, samstundes så skapar det også utfordringar dersom stabiliteten er til hinder for naudsynte endringar. Som menneskeleg åtferd elles i livet, mykje er godt men ikkje alt, mykje fungerer, men ikkje alt. Reglane, normene og meiningane på godt og vondt blir bevarte eller modifiserte gjennom menneske sine handlingar.

Sosiale teoretikarar skildrar dette som at sosiale strukturar blir til i eit dualistisk samspel mellom ideal og utilstrekkelege ressursar (Giddens 1984; Sewell 1992 sitert i Scott, 2014, s. 58). På den eine sida, seier Scott, skapar institusjonane grenser for åtferd, regulerer og kontrollerer menneska sine handlingar gjennom å definere kva som er lovleg, moralsk og kulturelt akseptabel eller uakseptabel åtferd. På den andre sida gjev institusjonane kraft til aktørar og aktivitetar gjennom å stimulere, gje retningsliner for og resursar til nokre handlingar. Samstundes avverjar eller avgrensar dei andre handlingar. Skulen har ansvar for å regulere handlingane til tilsette og elevar i skulen slik at desse er innfor lovverket med tanke på eit trygt og godt skulemiljø, slik at ulike krenkingar som gjer miljøet utrygt blir avdekka og stoppa. Skulen har og ansvar for å setje tilsette og elevar i stand til å handle slik at skulemiljøet er trygt og godt. Spørsmålet er i kva grad dette skjer og korleis? Har skulane evna å endre seg etter at krava i lovverket vart skjerpa? Har dei ressursane dei treng for å gjere det? Her bidreg Scott, etter mi meining, med eit nyttig perspekt. Han seier at institusjonar endrar seg gradvis eller revolusjonærande alt etter påverknad av indre og ytre faktorar. I denne samanhengen er det viktig å ikkje berre tenkje institusjon som statleg eigedom eller sosial konstruksjon, men som prosessar der indre faktorar som konflikhtar og motsetnader eller ytre faktorar som endring i økonomi, tryggleik eller liknande rammefaktorar spelar inn. Korleis endrar skulen seg når det blir motsetnader mellom ulike elevbehov i skulemiljøet, eller når det blir nye krav i lovverket til handtering av skulemiljøsaker? Perspektivet med prosess synest særleg relevant med tanke på studien av prosessar i samband med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker.

Når ulike forskarar har skildra institusjonar har det ofte handla om at dei held fram ulike sider av institusjonar som den viktigaste. Scott held fram at det er samspelet mellom dei ulike søylene som saman utgjer kjernen i ein institusjon (2014, s. 59). Det er samstundes viktig å ikkje blande alle faktorar saman til ein einaste stor heilskap. Det vil i så tilfelle dekke over ulikskapane mellom faktorane som kvar for seg synleggjer heilt vesentlege delar av institusjonen. I ein analyseprosess er det etter hans meining viktig å identifisere ulike faktorar og finne fram til underliggende logikkar, mekanismar og indikatorar for såleis å avdekke fundamentale prosessar. Dette analyseperspektivet ser eg som føremålstenleg også for analysane eg skal gjennomføre i min studie.

Scott har laga ein tabell som viser ei god oversikt over logikken, mekanismane og indikatorane for kvar av dei ulike søylene:

Dei tre søylene i ein institusjon			
Komponentar	Regulativ	Normativ	Kultur-kognitiv
Grunnlag for etterfølging	Måloppnåing, føremålstenleg	Sosial forplikting	Teke for gitt
			Felles forståing
Grunnlag for orden	Regulerande reglar	Bindande forventningar	Konstituerande skjema
Mekanismar	Tvingande	Normative	Etterapande, etterfølgande
Logikk	Instrumentell	Passande, føremålstenleg	Korrektheit
Indikatorar	Reglar	Sertifisering	Gjengs overtyding
	Lovar	Akkreditering	Delt handlingslogikk
	Sanksjonar		Isomorfi
Effekt	Frykt, skuld, uskuld	Skam, ære	Visse, forvirring/ uvisse
Grunnlag for legitimitet	Lovleg sanksjonert	Moralsk styrt	Forståeleg
			Attkjenning
			Kulturelt støtta

Tabell 1 Henta frå Scott (Scott, 2014, s. 60)

Her følgjer ei nærare framstilling av kvar av dei tre søylene.

2.3 Dei tre søylene

2.3.1 Den regulative søyla

Det regulerande perspektivet på institusjonar er det brei semje om i forskingsdiskursen. Institusjonar avgrensar og regulerer menneskelege handlingar. I den regulative søyla set Scott (2014, s. 59-63) organiseringa av menneskeleg åtferd i samanheng med regulerande prosessar som etablering av lovar og reglar, tilsyn og monotorering av etterleving, samt manipulerande tiltak i form av sanksjonar, straff eller lønn for å påverke framtidig åtferd. Aktørane handlar i tråd med reguleringane for å nå eit ønskjeleg mål, og følg visse prosessar dersom dei ser desse som føremålstenlege. Det er reguleringane som danner fundamentet for orden. Desse reguleringane kan vera formelle i form av lovverk og delegert til særskilte aktørar. Eit relevant døme er samfunnet sitt mål om å gje alle barn i

Noreg ei grunnutdanning. Det vert sett som føremålstenleg at dette blir gjort gjennom eit offentleg utdanningssystem. Dette samfunnsmandatet er vidare regulert gjennom oppll og tildelt kommunar som skuleeigarar som har plikt til å tilby utdanning til sine innbyggjarar.

Politiske forskarar har identifisert tre aksar som påverkar graden av formalisering av reglar:

forplikting (grad av tvang for å rette seg etter påbod ved å bli granska), presisjon (kor lite uvisse det er om åtferda regelen spesifiserer) og delegert mynde (grad av delegert autoritet til tredjepart for å bruke regelen og løyse tvistar) (Scott, 2014, s. 60). Gjennom endringa av opplæringslova i 2017 var det ei klar målsetjing at elevane skulle få styrka retten til trygt skulemiljø. Den største endringa er at nulltoleransen mot mobbing er meir konkretisert gjennom skulen si plikt til aktiv handling i §§ 9 A-4-5. Tidlegare var krava meir generelle og retta mot å sakshandsaming og å fatte vedtak.

Handlingsplikta er også skjerpa i eit tidsperspektiv. Elev eller føresette kan no melde saka vidare til statsforvaltaren etter fem dagar, mot tidlegare krav om handsaming «innan rimeleg tid». Mandatet til statforvaltaren er også presisert i ny lov med handhevingsordninga som konkretiserer deira mynde til å gjere vedtak, gje pålegg eller sanksjonere skular som ikkje etterføl aktivitetsplikta. Sanksjonane er også skjerpa i §§ 9 A 13-15. I den nye lova er både skuleeigar, tilsette i skulen generelt og rektor spesifikt halne fram som strafferettsleg ansvarlege. Dette inneber også ei skjerping jamfør lova av 2002. Det er såleis tydleg at staten har hatt som intensjon å auke formaliseringa av skulemiljøarbeidet i den nye lova, gjennom at statsforvaltaren granskar skulane, gjennom å presisere lovkrava og gjennom tydelegare delegert mynde og mandat til statsforvaltar, skuleeigar og skule, representert ved rektor og tilsette. I følgje Scott er høg grad av alle tre faktorane kjenneteikn ved den regulative søyla.

Like fullt er dei formelle, skrivne reglane supplert med tilhøyrande sett uformelle, uskrivne reglar for åtferd. I følgje Scott handlar dette også om autoritet, om institusjonalisert makt (2014, s. 61). Slik maktutøving må regulerast og følgjast opp med kontrollsystem, også for å sikre at reglar blir følgd opp med akseptert handling. Ofte krev omstenda at ein tredjepart får oppdraget som nøytral part. Som handhevingsordning har statsforvaltaren fått denne rolla, og i neste omgang Utdanningsdirektoratet. Ein kan likevel stille spørsmål ved nøytraliteten i sakene, særleg når det gjeld statleg mynde som kontrollmynde. Politikken styrer statleg verksemd i tillegg til at statlege aktørar kan utvikle eigne agendaer. Ein lyt difor ha i tankane at staten står i ei særstilling gjennom rolla både som lovgjevande, dømmende og utøvande makt. Korleis statsforvaltar etter lovendringa løyser rolla som nøytral part er difor interessant å sjå på.

Regulativ søyle er praga av rasjonalitet. Økonomar og politiske forskarar legg ofte vekt på at det inneber at individa har den åtferda som tener deira interesser best, fører til gevinst eller at ein unngår straff. Denne instrumentelle logikken pregar regulativ søyle ved å støtte opp under menneska sine rasjonelle sider. Offerdal (2010, s. 37-47) omtalar dette som føremålsrasjonalitet. For å kontrollere aktørane blir det såleis viktig å kunne utøve tvang, kjenneteikna ved at institusjonen har makt til å følgje opp regelbrot med straff. Denne bruken av tvang utgjer, i følgje Scott (2014, s. 61), den mest sentrale mekanismen i regulativ søyle. Målet om undertrykking og avgrensing er likevel ikkje det einaste. Ein finn også meir positive mekanismar som rustar aktørar til handling. Døme på dette er spesialisert mynde eller løn. Rektors posisjon er her relevant. Kor brei eller avgrensa makt skal leggest til rektorrolla, kva pålegg og sanksjonar møter rektorane og korleis er desse rettsleg ramma inn. Her inneber § 9 A skjerping av både plikta rektorane har på å handle og sanksjonane ved å ikkje følgje krava. Det er interessant å sjå på kva dette gjer med rektorrolla.

Rasjonaliteten kjem til uttrykk i indikatorar som Scott identifiserer som konstituerande lovar, forskrifter, kodar, reglar, direktiv, reguleringar og formelle kontrollsystem (Scott, 2014, s. 62-63). Indikatorane utgjer system som skapar ulike effektar. Menneska blir ikkje berre påverka på rasjonelt plan men og emosjonelt. Regulative element påverkar tanke gjennom å gje retning på det kognitive plan, men påverkar også stemningar gjennom å skape emosjonar. Emosjonar er blant dei faktorane som skapar størst motivasjon i sosiale relasjonar og gjev såleis grunnlag for handlekraft. Dette kan gje ulike utslag. I møte med motstridande krav frå sentrale mynde, kan individa oppleve krysspress som igjen kan påverke rolleforståing og identitet i organisasjonen. Ein kan bli motivert til å forsøke å få gjennom endringar dersom ein opplever å kome på kollisjonskurs med institusjonen, eller ein kan bli motivert til å kjempe for institusjonen dersom ein kjenner på forplikting. Scott meiner at regulative element får fram slike emosjonar og at dei er kopla til kraft. Å konfrontere eit stort institusjonelt system av reglar, som i tillegg har makt til å sjå til at reglane blir handheva, kan innebera alt på ein skala frå frykt, anger og skuld til lette, uskuld og rettferdiggjering. Det kan krevje stort mot og innsats. Det som synest klart er at reglar blir tolka eller misforstått, intensiv og sanksjonar må utformast og vil ha ulike verknader og biverknader. Reglane må overvakast men kontrollsystema kan svikte. Reglane kan skape konformitet men og forvirring. Kva rektorane fortel om eiga rolle i den posisjonen dei har i skulemiljøsa er såleis interessant. Kva emosjonar og handlekraft pregar dei?

Midt i alt dette utgjer eit stabilt regelsett ein viktig del av institusjonar. I mange tilfelle er likevel ikkje eit generelt lovverket tydeleg nok. Det gjev dermed rom for tolking og skjønnsutøving når det skal tilpassast konkrete saker (Offerdal, 2010, s. 48-52). Offerdal trekk fram vurderingar av rimelegheit som nyttige, fordi det opnar for dynamikk og prosessorientering. Slik kan den regulative søyla fungere i samspel med normative og kognitive element i dei andre søylene. Det er altså ikkje tette

skott mellom dei ulike perspektiva på institusjonen, men samspel som til saman utgjer ein større heilskap (Scott, 2014, s. 62). Dette gjer det interessant å analysere nærare dei underliggende prosessane og mekanismane i reguleringane av skulemiljøsaker.

2.3.2 Den normative søyla

Det normative perspektivet på institusjonar er også godt etablert i forskingsdiskursen. Scott (2014, s. 64-66) kallar det normative søyle. Normative reglar pregar menneske sine handlingar gjennom tilrådingar, evalueringar og forpliktingar. Dei sosiale forpliktingane gjer at menneska rettar seg etter dei normative reglane. Slike reglar omfattar både verdiar og normer. *Verdiar* er det som vert oppfatta som det føretrekte eller ønska. Saman med konstruerte standardar gjer dei det mogleg å halde fram åtferd eller strukturar som føretrekte. *Normer* forklarar korleis noko skal gjerast og legitimerer middel for å nå ønska målsetjingar. Slik definerer normative reglar mål og peikar i tillegg ut passande måtar å nå dei på (2014, s. 64).

Nokre verdiar og normer gjeld allment, medan andre blir anvend for eit utval aktørar eller posisjonar. Dette gjev grunnlag for utvikling av roller, det vil seie oppfatningar av kva som er passande målsetjingar og aktivitetar ut individuelle eller sosiale posisjonar. Ei rolle har ikkje berre eit visst sett forventningar eller antakingar knytt til seg, men og tilrådingar eller påbod, bindande normative forventningar til kva åtferd ein bør ha i rolla. Desse bindande sosiale forventingane gjev i følge Scott (2014, s. 64) grunnlag for orden. Framstående aktørar kan vera berarar av desse forventningane i slik grad at det utgjer eit ytre press. Mange rektorarar skildrar slikt press frå ulike kantar, mellom anna frå foreldre. Forventningane kan og formaliserast i ein institusjon ved at ulike aktørar får ulike posisjonar med tilhøyrande variasjon i ansvar, rettar og tilgang på ressursar. I skulen har rektor ei særskilt ansvarsfull rolle. Skuleeigar og statsforvaltar har også formelle roller i skulemiljøsaker. Det kan i tillegg utviklast uformelle roller i ein organisasjon. Gjennom samarbeid kan ulike partar utvikle forventningar til kvarandre og korleis ein skal opptre.

Mekanismen som er i aksjon i normativ søyle, er normering (2014, s. 64). Normative regelsett avgrensar menneskeleg åtferd gjennom å setje grenser for kva som er passande. Men på same måte som med regulative reglar kan normative reglar også gje kraft og setje individ i betre stand til å handle i sosiale settingar. Med ansvar kjem også rettar og med plikter kjem privilegium. I sum kan desse vekse og utgjere eit nettverk av reglar spesifikke for ulike grupper aktørar eller institusjonar, også kalla profesjonar. Lærarprofesjonen er ei slik gruppe med tilhøyrande forventningar til åtferd, rolleutøving og etikk med ei profesjonsetisk plattform. I kva grad aktørane, i vårt tilfelle lærarane, rektorane eller skulen, klarer å opptre i tråd med gjeldande normative reglesett, i den grad klarar ein å utføre mandatet sitt.

Mandatet med trygt og godt skulemiljø medfører plikter. I skulemiljø saker er partane særskilt sårbare og det er ekstra viktig at ein opptre på en måte som skapar tillit. Når reglesettet derimot er uklart er det særleg vanskeleg å manøvrere det farvatnet som utgjer skulemiljø saker. Det er i slike saker ekstra viktig at skulen gjer det den skal, kva no det er. Skulen må då gjere vurderingar, slik at korrekt handling blir vurdert ut frå situasjon og roller. Slike skjønsmessige vurderingar må altså koplast saman med analyse av situasjonen eller saka ein skal løyse. Dette er relevant å sjå i samanheng med oppl§ 9 A- 4 tredje og fjerde ledd, plikta til å undersøke og setje inn eigna tiltak. Kva for roller skal gjere kva. Veit ulike aktørar i skulen kva som er forventa av dei i slike saker? Logikken som er styrande i normativ søyle er nemleg kva som er passande, høveleg eller føremålstenleg. Det krev i følge Scott at aktørane i institusjonen vurderer kva som er passande handling ut frå gitt situasjon og rolla dei har.

Når ein skal analysere prosessar i ein institusjon er det då naudsynt å sjå etter indikatorar på akkreditering eller sertifisering (2014, s. 65). Har nokon fått særskilde verkty, ansvar eller mandat til å følge opp standaren som er ønska? I institusjonar snakkar ein då ofte om profesjonalisering, at ein får ei særskilt opplæring, mandat eller forventning om å følge visse standardar. I grunnskulen har ein to ulike sentralt gjeven funksjonar: kontaktlærar og sosiallærar. På fylkeskommunalt nivå har ein i tillegg oppretta eigen stillingar, såkalla mobbeombod, dei seinare åra. Desse skal jobbe særskilt med mobbing og krenkingar i vidaregåande opplæring. Slike stillingar har ein til no ikkje sett i grunnskule, der ein i staden har fokusert allereie eksisterande funksjonar, samt felles kompetanseheving i personalgruppa. Etter lovendinga i 2017 har også Utdanningsdirektoratet gjennomført eit kompetansehevingsprogram *Inkluderande barnehage- og skulemiljø*, for å utruste skulane betre å handtere skulemiljø saker (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Effekten av å utfordre verdiane eller normene i ein institusjon kan gje sterke kjenslemessige konsekvensar (2014, s. 66). Emosjonane som oftast blir utløyst av å bryta normene, er skam eller vanære. Dei som føl forventingane derimot, kan kjenna på respekt og ære. Når ein handlar i samsvar med eller bryt dei normative reglane, føl ofte omfattande sjølvransaking med. Gjorde eg det eg burde? Kva kunne eg gjort annleis eller betre? Dette kan påverke sjølvrespekt gjennom kjensle av anger og tilkorkoming, eller ein kan kjenne seg tilfreds og auka sjølvtilit. Slike kjensler skapar sterke insentiv for individ i ein institusjon til å føye seg etter normene i institusjonen. Dette perspektivet er relevant jamfør rektorane sine opplevingar i skulemiljø saker.

Dersom individ i institusjonen kjenner forplikting og motivasjon til å støtte opp under dei verdiane og normene som institusjonen står for, verkar normative mekanismane stabiliserande i ein institusjon. Dersom engasjementet og motivasjonen ikkje er til stades, eller aktørane ikkje lenger

kjenner på lojalitet til institusjonen, vil dette de-stabiliserast. Årsaka til dette er i følge Scott, at menneska grunnleggande sett er moralske vesen (2014, s. 66). Verdiane og normene i ein institusjon vil berre vera legitimerte så lenge desse verdiane og normene er i tråd med det individa ser som moralsk gyldig. Det er med andre ord moralen som gjev legitimitet til dei normative reglane i ein institusjon. Korleis rektorane skildrar si forståing av mandat, verdiar og normer er difor interessant for å forstå kvifor dei handlar som dei gjer.

2.3.3 Den kultur-kognitive søyla

Essensen i kultur-kognitiv søyle er delte oppfatningar som utgjer sosiale realitetar, felles tankegods som at røynda er som ho er (Scott, 2014, s. 66-70). Desse oppfatningane dannar meningssskapande rammer, perspektiv som menneska nyttar til å konstruere forståing. Denne forståinga av røyndomen vert oftast teken for gitt og det gjev aktørane grunnlag for etterleving. Ytre prosessar vert rekonstruert som indre (Von Tetzchner, 2021). Det som ein tidlegare klarte saman med andre, klarer ein sjølv, slik andre forklarar verda, slik blir eins eiga forståing av verda. Scott (2014, s. 67) skildrar korleis det, i prosessen mellom stimuli frå omverda og individas respons, blir utvikla ei stor samling symbol som representerer røyndomen. Individa skapar indre representasjonar av omverda. Desse symbola, omgrepa, signala, skikkane og konvensjonane har innverknad på meininga me legg i ting eller handlingar. Meininga blir konstruert i samspel mellom ulike meiningar og blir haldne ved like eller utvikla når dei blir brukte til å forstå alt som skjer rundt oss. I sosialkonstruktivistisk perspektiv får dette den konsekvensen at ein kvar, i tolking av andre sine handlingar, må vurdere objektive faktorar og kontekst så vel som subjektiv tolking hos aktøren. Den kognitive forståinga blir utvikla gjennom ein prosess med å velje ut kva informasjon ein fokuserer på, avkode informasjonen, lagre han, hente han fram igjen, organisere i hukommelsen, tolke for så å anvende tolkinga når ein vurderer, evaluerer, bedømmer, antar og dreg slutningar. Dersom ein nyttar denne kulturforståinga, blir kultur meir enn summen av individa sine overtydingar. Overtydingane blir i fellesskapet sett på som ytre, objektive sanningar. Scott legg vekt på å nytte omgrepet kognitiv-kulturell søyle nettopp for å understreke at individa sine indre tolkingsprosessar blir forma av dei perspektiva eller rammene som finst i kulturen deira. Kulturen i ein kvar institusjon er sedimenteringa av meiningane i slik grad at dei blir sett på som sanning. Slik dannar det seg mønster i institusjonen for korleis aktørane skal tenke, føle og handle. I undersøking av praksis på ulike skular, er det interessant å sjå om det er variasjonar mellom desse og om det er ulik forståing og kulturelle faktorar spelar inn på praksisen. Dei kulturelle systema fungerer på ulike nivå som er vevde saman (2014, s. 68). Lokalt, i individa si forståing av eigen kontekst, i allmenne forståingsrammer i ein institusjonskultur, i ulike styringslogikkar og på overordna nivå, i ideologiar som pregar ulike politiske og økonomiske system nasjonalt og internasjonalt. Desse kulturelle aspekta varierer i kva grad dei er formaliserte gjennom

ritual, prosessar og strukturar i regulativ søyle, eller om dei er uformelle gjennom daglege handlemåtar me omtalar som kultur. Innhaldet og forståinga varierer også fordi menneske kan tolke same situasjon på ulikt vis, til dømes ut frå kva verdiar, normer og moralske retningsliner ein har. Difor kan kultur også endrast og blir endra, særleg i sosiale brytningstider og tider med større uvisse. Det vil difor vere interessant om rektorane skildrar praksis forankra i praktiske rutinar eller om praksisen er meir forankra i formelle prosedyrar og planar.

Når menneske vel å handle etter kognitiv-kulturelle føringar handlar det i følge Scott (2014, s. 68) ofte om at andre handlingsalternativ er utenkjelege. Ein tek handlingsmønster for gitt fordi «slik gjer me det her hos oss». Det er interessant å sjå i kva grad undersøkingar og tiltak i skulemiljøaker er prega av slike tankemønster, eller om skulane har evna å endre vanane sine etter lovendinga. Logikken bak etterlevinga nemleg er ortodoks, som fungerer konformiterande. Den rådande oppfatninga av kva som er korrekt, fornuftig og føremålstenleg rettferdiggjær at aktørane må tilpasse handlingane sine slik at dei samsvarar med tankegodset i institusjonen. Det er altså tankegodset eller dei kognitive skjema, oppfatningane i institusjonen som regulerer handlingane. Mekanisamen som då er i sving er etteraping eller etterfølging: ein gjer det som andre gjer, ein gjer ting på den måten andre gjer. Aktørane sine roller veks ut frå felles oppfatning av at visse handlingar blir utført av visse roller. Her har aktivitetsplikta i § 9 A gjort det tydeleg at alle som arbeider på skulane har eit ansvar for å følgje med og varsle. Forventningar og tankar om kva skulen har plikt til å setje inn tiltak ovanfor er utvida. Eit døme er digitale krenkingar som skjer utanfor skuletid, men som påverkar elevar og klassemiljø. Føresette og statsforvaltar har forventning om at skulane skal setje inn tiltak i slike tilfelle, men kva undersøkingar og tiltak ein kan få gjennomført er i slike saker kan hende avgrensa.

Nokre indikatorar kan ein nytte for å analysere institusjonen frå eit kognitiv-kulturelt perspektiv. Når ein analyserer institusjonar, kan ein analysere på mellom anna innhald, semantikk og sekvensar. Ein kan setje søkelys på diskurs i til dømes profesjonsretta artiklar, rapportar, organisatoriske dokument og rutinar for å analysere tankegods språkleg og i lys av samfunnskontekst. Dette er relevant for min studie då eg vil nytte organisatoriske styringsdokument og rutinar som grunnlag for analyse og vidare metodikk med intervju. Eg vil sjå etter dei indikatorane Scott trekkjer fram som viktige: felles oppfatningar og rådande handlingslogikkar, det vil seie i kva grad skulane tilpassar undersøkingar og tiltak til å stemme overeins med lovkrav og tankegods om kva som er korrekt. Ein kan og analysere kognitivkulturelle element ved å sjå på effektar av kulturen. Gjev aktørane uttrykk for at dei kjenner seg trygge i rolla? Er dei sikre på undersøkingar og tiltak dei gjer eller rår det usikkerheit og forvirring? I kva grad kjenner rektorane seg kompetente i skulemiljøaker? I følge Scott vil dei føle seg meir kompetente jo meir dei har tilpassa seg rådande tankegods og kultur. Men i skulemiljøaker

har det vore ei stor endring sidan 2017 som kan ha endra korleis ein tenkjer om skulemiljø saker. Spørsmålet er om praktisk handtering har endra seg og i så tilfelle korleis. Når handlingane i institusjonen blir legitimert gjennom det som er forståeleg, ein kjenner att og som har støtte i kulturen er det ei viss fare for at skulane ikkje er i stand til å endre praksis når regelverket blir endra. Felles forståing av at «slik gjer me det» kan hindre utvikling og påkravd ny-tenking. Det er rektorane som har ansvaret for å skape endringa i profesjonsfellesskapet, men korleis opplever dei dette arbeidet sjølve? Det er ein interessant faktor å undersøke nærare.

2.3.4 Bruk av rammeteori opp mot problemstillinga

Ut frå problemstillinga blir Scotts rammeteori brukast opp mot å forklare praksis, det vil seie dei konkrete handlingane retorane skildrar. I tillegg blir Scotts teori brukt til å setje lys på systematikken. Rammeteorien blir då sett i samanheng med indikatorar på planmessigheit, systematiske strukturar og prosedyrar, slik eg skisserte i kapittel 1.

2.4 Supplerande organisasjonsteori om systemiske strukturar

For å operasjonaliser elementa til Scott i analyse, har eg valt å nytta teori frå Jacobsen og Thorsvik (2019) si bok *Hvordan organisasjoner fungerer*, og då særleg kapittel 3 (Jacobsen & Thorsvik, s. 67-118). Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 68) byggjer vidare på Scott (2014) og skildrar systematikk gjennom både formelle og uformelle organisatoriske strukturar. Dei formelle er knytt til arbeidsdeling og system og er såleis særleg relevante når eg ser på systematikk i skulemiljø saker.

I arbeidet med å undersøke og å setje inn tiltak, må ein sjå på fleire faktorar for å få tak i kva systematikk skulane har. Kjernefaktorar her er fordeling av oppgåver og ansvar, som igjen heng saman med avgjerdsmynde og korleis tilsette med ulik kompetanse kan medverke i arbeidsprosessar. Som Scott (2014, s. 61) er inne på, må arbeidsoppgåver kontrollerast. Måtar å kontrollere definerte oppgåver på er gjennom tilpassing, tilsyn eller standardisering oppgåver, resultat, kunnskap og normer (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 84). Ved tilpassing koordinerer tilsette praksis mellom seg slik at det fungerer. Dette kan vere til dømes at rektor og kontaktlærer tilpassar oppgåver til kvarandre i ei skulemiljø sak. Statsforvaltaren har tilsyn i skulemiljø sakene, og kan gje instruksar til kva skulane skal gjera.

Standardisering skjer i kommunen og på den einskilde skule ved at ein utarbeider rutinar og prosedyrar som seier kva, kven, korleis og når oppgåver skal løysast (2019, s. 69-70, 85). Når det gjeld kven som skal utføre oppgåvene kan det bli standardisert ut frå kunnskap, som at dei som skal ha samtalar med barn, har kunnskap om korleis, eller at tiltak kan bli gitt av helsesjukepleiar når slik kompetanse er naudsynt. I tillegg kan ein standardisere normene, slik oppl § 9 A formulerer nulltoleranse for krenkingar som grunnlag for handlingsplikta. Når det gjeld standardiseringa av

sjølve oppgåvene blir dette gjort for å kvalitetssikre arbeidet gjennom lik og føreseieleg praksis, samt for å sikre elevar og deira føresette sine rettar (2019, s. 85-86). Samstundes kan ikkje alle oppgåver standardiserast, og for sterk standardisering kan svekke skjønnsutøving og fleksibilitet. I ein del tilfelle kan det difor vere meir aktuell med andre former for kontroll, til dømes standardisering av resultat, noko som ofte blir nytta ved komplekse prosessar der mange aktørar er med på å løyse utfordringa (2019, s. 86-87). Evaluering er eit verktøy for dette og lovverket legg opp til det i skulemiljøsaker, jamfør oppl § 9 A-4 sjette ledd punkt e).

Resultatkontroll kan likevel vere vanskeleg der målet er uklart, eller der ein ikkje veit heilt korleis resultatet skal sjå ut. Då kan ein standardisere kunnskapen i staden, til dømes gjennom profesjonsutdanningar (2019, s. 87). Utfordringa er at ofte at ein treng brei og variert kompetanse i skulen. Til dømes treng elvane både pedagogisk kompetanse og tilsette med helsekompetanse, noko ein også ser i skulemiljøsaker. For å sikre kvaliteten kan ein då standardisere normer gjennom utvikling av tydelege verdiar og normative standardar. Slik regulering av kva som er passande framferd vil ofte supplere regelverk og forsterke korleis tilsette handlar gjennom å utvikle organisasjonskulturen (2019, s. 87-88). I tillegg er skule, som organisasjon, prega av det Jacobsen og Thorsvik skildrar som profesjonelt byråkrati, med profesjonaliserte, autonome tilsette (2019, s. 96-97). Dette gjev fagleg godt arbeid og rask sakshandsaming, men kan vere vanskeleg å kontrollere på grunn av stor kompleksitet. Konsekvensen av denne kompleksiteten er at arbeidet i skulen må regulerast ut frå ei lang rekke organisatoriske strukturar, slik forfattarane skisserer. Jacobsen og Thorsvik viser såleis korleis alle dei ulike elementa i Scott (2014)sin teori kan nyttast til å kvalitetssikre praksis på ein systematisk måte, og eg har difor nytta desse strukturane som eit supplement til Scott sine tre søyler. Det har eg gjort ved å bruke dei som analysevariablar som eg nytta i analyse av datamaterialet. I tillegg har eg nytta lovkrav i oppl § 9 A-3 andre ledd som seier at arbeidet med trygt skulemiljø skal vere kontinuerleg. Analysekategoriene er som følgjer:

Analysevariabel	Definisjon
Kontinuerleg	Arbeid som er pågåande, gjennomgåande gjennom året, planlagt, gjennomtenkt, gjentakande aktivitetar
Oversikteleg	Tydelege arbeidsoppgåver, kva som skal gjerast av kven og når, samsvar mellom ulike rutinar
Planlagt	Konkrete aktivitetar i skriftleg form
Føreseieleg	Planar, rutinar og prosedyrar er tydelege på kva, kven, når og korleis, arbeidsflyten er gjort kjent for tilsette
Definerte oppgåver	Oppgåver delt opp i konkrete deloppgåver - kva som skal gjerast
Ansvar	Kven som har mynde
Arbeidsdeling	Kven gjennomfører kva aktivitet
Kompetanse	Plan for kompetanseutvikling, relevant kompetanse kopla til ulike oppgåver og prosessar
Prosedyrar	Standardisering av arbeidsoppgåver med tidspunkt, metodikk og verktøy

Tabell 2 Basert på Jacobsen og Thorsvik (Jacobsen & Thorsvik, 2019)

2.5 Supplerande organisasjonsteori knytt til komplekse problem

Under vegg i arbeidet med å hente inn og analysere data har det vorte klart at deltakarane i studien skildrar skulemiljøsaker som saker prega av stor kompleksitet, med samansette problemstillingar, årsaker, kryssande interesser og motsetnadsfylte omsyn. Skjønnsutøving får ei viktig rolle i sakene som varierer i natur, utvikling og utfall. Det kan synast vanskeleg å føresei i kva grad tiltak har ønska effekt då samspel av ulike faktorar påverkar sakene undervegs. For å analysere komplekse saker har eg valt å ta utgangspunkt i Rittel og Webber (1973) sine kjenneteikn på *wicked problems*, samt Head og Alford (Head & Alford, 2015) sin teori om desse, slik dei skildrar dette i artikkelen *Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management*. Her forklarar dei komplekse problem sin natur, strategiar for korleis ein kan handtere dei og kva konsekvensar det har for mellom anna leiarar.

Eg vel å nytte omgrepet *komplekse problem* om *wicked problems*, sjølv om dette ikkje dekkar innhaldet fullt ut. Dei er pluralistiske, unike, samanvevde, uføreseielege og vanskelege å løyse (Rittel & Webber, 1973). Av den grunn at dei ikkje kan formulerast eintydig, finst det heller ikkje klare svar på kva som er best løysing. Såleis framstår dei som vrange, i den forstand at ved å løyse eitt problem kan det oppstå nye. Når det er vanskeleg å finne treffande tiltak fører det til at det oftast blir snakk om å finne betre eller dårlegare løysingar, snarare enn den rette løysinga. Dette har implikasjonar for skulemiljøsaker der ein ofte må setje inn ulike tiltak mot ulike partar. Omsyn til einskildelevar må vegast opp mot omsyn til elevgrupper i tillegg til føresette og tilsette. Eit tiltak som er bra for ein elev kan verke negativt for ein annan. Head og Alford (2015, s. 713-715) held fram at problema ofte er meir knytt til ulike verdiperspektiv enn fagleg usemje, og at stor grad av uvisse krev grundige drøftingar og læringsprosessar mellom partane. Føremålet med dialogen er meir enn samarbeid, det er sameint forståing og handling. For å lukkast med dialogen må det difor jobbast på fleire nivå og med samansette verktøy (2015, s. 716). Dette peikar også Erling Roland på i si gjennomgang av § 9 A (Roland, 2020, s. 21-23, 39-48). Dette synest såleis relevant jamfør samarbeid internt på skulane, mellom heim og skule, og mellom ulike forvaltingsnivå i skulemiljøsaker.

Forfattarane forklarar nærare ein strategi for korleis ein kan handtera komplekse problem, der dei held fram at ein i prosessane må vere merksame på kompleksitet og uvisse, men også usemje. Dei skildrar fire hovudstrategiar som kvar for seg er viktige men som også må samverke. Den første strategien vektlegg samarbeid, både formelt, uformelt og tverrfagleg. Viktige verktøy i samarbeidet er deling av kunnskap, mål og felles problemforståing. Samarbeidet må skapast gjennom openheit om problem og ordningar. Tiltak må implementerast gjennom aktiv deltaking og eigarskap frå partane og samarbeidet må byggje på dialog, tillit og gjensidig forplikting. Den andre strategien vektlegg brei forståing av variablar, koplingar mellom variablane og kva valmoglegheiter som finst.

Verktøy for å utvikle forståinga er refleksjon, systemtenking og kompleksitetsanalysar. Tredje strategi er nye leiarroller tilpassa distribuert informasjon, interesser og makt. Gjennom verktøy som kompetanse (internt og eksternt), distribuert leiing, støttande miljø og samarbeidsleiing der ein også distribuerer makt kan ein setje fleire aktørar i stand til å bidra i løysing av problema. I tillegg må den fjerde strategien nyttast: strukturar for leiing og arbeidsprosessar må stø opp under distribuert arbeid. For å få til dette må ein ha fleksibel organisasjonsstruktur, fleksible budsjett og finansieringssystem, nyanserte evalueringar av langsiktige mål og rekruttere relevant kompetanse.

Her skildrar dei at problema krev brei holistisk tilnærming og koordinert innsats for å adressere problema på ein måte som aukar sjansen for gode resultat. Det er ein del viktige føresetnader som må vere på plass når ein arbeider på denne måten: prosessande krev tid, innsats og kompetanse dersom ein skal lukkast (2015, s. 722-732). Strategiane kan utgjere eit verdifullt perspektiv inn mot handtering av skulemiljøsaker, der brei kunnskap, ulik kompetanse, samarbeid og analysar kan gje nyttige innspel til undersøkingsfasen. I tillegg gjev teorien nye perspektiv på arbeidet internt på skulane ved å utforde skulane sin fleksibilitet på fleire område. I tillegg til leiars rolle og samarbeid internt, peikar teorien også på viktige føresetnader for eit god samhandling med elevar og føresette. Her ser eg særleg fem faktorar som viktige: felles forståing, felles føremål, openheit i dialogen, gjensidig forplikting og tillit. Som Head og Alford seier det: «Trust is therefore an important foundation stone for harnessing collaborative working to address wicked problems.» (Head & Alford, 2015, s. 728) Eg vil sjå etter desse faktorane i rektorane sine skildringar av praksis.

2.6 Empirinær teori

I tillegg til rammeteoriar må det koplant på meir empirinær teori for å få presise analyseverktøy retta mot forskingsspørsmåla. Av omsyn til omfanget på studiet og oppgåva presenterer eg eit utval her og viser elles til litteraturoversikta i kapittel 1. Skulemiljøfeltet, og då særleg mobbing, har etter kvart blitt eit stort forskingsfelt, med mykje litteratur å ta tak i. Eg har difor måtta gjera eit utval ut frå nyare forskning, kor føremålstenleg teorien er for forskingsspørsmåla og teori som kan supplere perspektiva frå rammeteorien. Eg presenterer desse teoriane ut frå koplingar til forskingsspørsmåla.

2.6.1 Teori til forskingsspørsmål 1, rutinar og prosedyrar på undersøkingar og tiltak

Purdy (2021, s. 260-276) skildrar i artikkelen *School Policies, Leadership, and School Climate*, henta frå boka *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, korleis politiske retningslinjer, leiarstil og klima på skulane er vevd saman og legg rammer og føringar for arbeid med skulemiljø. Overordna nivå der politikken blir utforma, leiarnivå på skulane og nivået der tilsette og elevar fungerer saman blir altså påverka av kvarandre. Artikkelen tek såleis opp fleire av faktorane som Scott (2014) omtalar innafør både regulativ og kultur-kognitiv søyle, men set faktorane inn i eit skulemiljøperspektiv. Mellom anna

held Purdy fram at det er viktig at lovverk, som § 9 A, blir utvikla til retningslinjer og prosedyrar som er kjent i skulane, for tilsette, elevar og føresette og som er brukar-vennelege i praksis (2021, s. 261).

I ein del tilfelle, der me kan sjå parallell til Noreg, er departementet ein viktig aktør for å hjelpe skulane med ressursar og materiale som kan nyttast i utarbeiding av prosedyrar på den einskilde skulen. Udir har på sine nettsider gjort ein heil del materiale tilgjengeleg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Purdy held fram at det ikkje er nok å ha prosedyrar på plass, kvaliteten må vere høg (2021, s. 262). Særleg på tre område har undersøkingar vist at mange skular har dårleg dekking i sine rutinar: på mobbing som skjer digitalt eller på skulevegen, på diskrimineringar basert på seksuell orientering, funksjonsnedsetjingar, tru eller rase og på vaksne som krenker barn. Presise og dekkande definisjonar på ulike former for mobbing og krenkingar er difor viktig for vidare oppfølging i rutinar og prosedyrar. Dette vil eg sjå etter i dokumentanalysen.

For det andre viser ei rekke studiar i fleire land at sjølv om skular har pålegg om å utarbeide og gjere rutinar og prosedyrar kjent, er retningslinjene ofte lite konsekvente og varierer mykje i både omfang og innhald. Til dømes er ofte rutinane svake på korleis hendingar skal følgjast. Her meiner Purdy det er naudsynt med meir forskning (2021, s. 264), men dette kan tyda på at skulane har meir å hente på tydelege prosedyrar. Dette er interessant å følgje opp: Kor presise og dekkande er grunnskulane sine prosedyrar på dette området og i kva grad er det variasjon i omfang og innhald? Dette vil eg sjå nærare på både i dokumentgjennomgang av rutinar og prosedyrar og i intervju av rektorar. Vonleg vil det gje meir innsikt i kva for rutinar og prosedyrar skulane har og innhaldet i desse.

Purdy tek i same artikkel også opp korleis leiarskap si rolle kan redusere mobbing (2021, s. 264-268). Trass i at det har vore stort fokus internasjonalt på leiing siste 50 år, har det vore lite fokus på korleis og kva type leiing som kan påverke omfang av mobbing. På den andre sida har forskning vist klare samanhengar mellom utøving av leiing og utvikling av profesjonell kultur, med felles mål, prioritering av utviklingsområde og forplikting til læringsfellesskap som nøkkelfaktorar i leiarskapet (2021, s. 265).

Som ei oppfølging av dette har fleire studiar i nordiske land vist til at auka grad av forplikting og støtte frå leiarskap i arbeid mot mobbing har positiv effekt på resultatane. Ei relevant norsk studie her er Ertesvåg og Roland (2015) sin studie frå 2015 der dei fann samheng mellom grad av mobbing og grad av leiarskap, lærartilhøyrse og samhandling. Med tydeleg leiarskap og læringsfellesskap på skulen vart skulen betre i stand til å gjennomføre naudsynte endringar og tiltak mot mobbing. Samstundes viser Purdy til andre studiar der leiarskap uttrykker behov for betre opplæring, ressursar, rettleiing, informasjon og då særleg jamfør digital mobbing og mobbing som skjer utanfor skuletida (2021, s. 266). I tillegg etterspør leiarskap betre retningslinjer frå offentlege myndigheter. Studiar viser at det er stor variasjon frå land til land kor konkrete retningslinjene er eller i kor stor grad dette er lagt til

lokale skular si utøving av skjønn. I seinare år er Australia mellom dei landa som har tydelege retningslinjer til leiarar der dei er pålagde å utvikle skulen sine visjonar og verdiar, ta med elevstemma, kommunisere prioriteringar, utvikle felles retningslinjer, planar og strukturar for skulen, samt jamleg overvaking og oppfølging av resultat (2021, s. 267). På Udir sine sider om skulemiljø finn ein ei langt meir generell tilnærming til desse momenta (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er såleis interessant om i kva grad desse moment kjem tydeleg fram i planane og retningslinjene som skulane har utvikla lokalt.

Det tredje temaet Purdy tek opp er utviklinga av klima på skulen. Klimaet er meir enn berre kultur og såleis peikar Purdy på noko meir enn Scott gjer i kultur-kognitiv søyle. Purdy legg til verdiar, etos, sjel, filosofi, atmosfære og miljø. Det meste han skildrar om klima kjem inn under førebyggjande arbeid, men nokre faktorar er verd å nemne. Arbeid for å fremje sunne relasjonar prega av solidaritet, samarbeid, forståing, omsorgsfulle handlingar og konfliktløysing gjennom dialog, styrker dei psykologiske sidene av klima og ikkje berre dei kultur-kognitive (2021, s. 269-270). Fellesskapsbyggjande tiltak og dialog vil difor kunne vere faktorar å leite etter i rutinar og prosedyrar på skulane, i tillegg til relasjonsarbeid på alle nivå i organisasjonen (2021, s. 273).

2.6.2 Teori til forskingsspørsmål 2, praksis med undersøkingar og tiltak

I etterkant av lovendringa på oppll § 9 A, skreiv rektor Gusfre (2018) eit hefte som gjev ein gjennomgang av aktivitetsplikta, inkludert undersøkingar og tiltak. Her gjev ho ei oversikt over undersøkingar som bør gjennomførast når skulen får mistanke eller kjennskap til at ein elev har eit utrygt skulemiljø. Den første undersøkinga er samtale med eleven og føresette. Denne samtalen må gjennomførast av tillitsperson. I tillegg til å undersøke kva som er utfordringa, bør samtalen ha eit rehabiliterande fokus ved å vise støtte og at skulen tar problemet på alvor (2018, s. 35, 53). Samtalar må understøttast av andre undersøkingar som spørjeundersøkingar som *Spekter*, sosiogram, relasjonskartleggingar av tilsett-elev relasjonar og elev-elev relasjonar, systematiske og strukturerte observasjonar, til dømes ved bruk av verktøyet *Innblikk* (2018, s. 35-37). Ut frå undersøkingane skal skulen deretter konkludere, og ut frå kva som er utfordringa skal ein utarbeide tiltak. Det kan vere at det må setjast inn ulike tiltak på ulike nivå, som skal samvirke. Det avgjerande er at tiltaka skal baserast på grundige undersøkingar og analysar, og utarbeidast etter prinsipp om barns beste etter at barnet er blitt høyrte (2018, s. 38). Tiltaka skal etter lova formulerast i ein skriftleg aktivitetsplan. Den skal innehalde kva problem tiltaka skal løyse, kva for tiltak, når tiltaka skal gjennomførast og kven som er ansvarleg for dette, samt når tiltaka skal evaluerast.

For å kunne vurdere undersøkingane og få ei god forståing av problemet i kvart einiskild tilfelle er det difor viktig med kunnskap om kva som ligg bak hendingane. Noko også Udir held fram på sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Sanders, Malamut og Cillessen (2021, s. 158-176) gjev i artikkelen *Why Do Bullies Bully? Motives for Bullying* ei oversikt over kva forskning på feltet seier om motiv for mobbing. Generelt kan ein seie at menneske mobbar og krenkar for å oppnå noko som er viktig for dei, ofte status eller å høyre til. Ut frå forskinga har Sanders et al. (2021, s. 160-167) avdekket ti ulike motiv: dominans (utøving av makt over andre), status (sosial posisjon i eit hierarki), ressursar (å få ulike godar eller hindre andre i å få godar), hemn (ta igjen for noko andre har gjort), rettferd (korrigere andre ut frå eigne normer, til dømes krenke nokon som er annleis), tilhøyrslø (å bli akseptert), romantikk (bli akseptert av potensiell partner), identitet (auka sjølvkjensle eller bevaring av eigen verdi), velvære (unngå konflikt, stress, angst eller å bli eit offer sjølv, eller føle seg betre etter å ha blitt krenka), underhaldning (unngå å keie seg). Her er det verd å nemne at særleg digital mobbing er prega av hemn-motiv, då terskelen for å «gjere noko tilbake» er lågare når ein ikkje møtest ansikt til ansikt. Desse motiva har implikasjonar for korleis ein undersøker skulemiljøsaker. Dersom ein må få tak i motiva bak krenkingane for å stoppe dei, er det noko dei som undersøker har i tankane? Blir dette perspektivet teke høgde for i rutinar og prosedyrar?

Sanders et al. forklarar også korleis forskning viser at elevar som krenkar, er drive av ei form for kost-nytte mentalitet (2021, s. 167). Dette er i tråd med den rasjonalitetsåtferda som Scott og Offerdal omtalar (Offerdal, 2010, s. 37-47; Scott, 2014, s. 62). Det vil seie at så lenge dei oppnår meir av det som er viktig for dei enn krenkingane kostar, så vil dei halde fram med den krenkande åtferda. Dette har implikasjonar for tiltak i skulemiljøsaker. I følgje Sanders et al. er det ikkje nok å setje inn tiltak ut frå handlingane som er gjort, men ein må ta tak i kva motiv som er drivkrafta bak handlingane og setje inn tiltak som rettar seg mot funksjonen til mobbinga (2021, s. 167-168). Korleis ein kan ein setje inn tiltak som gjer at krenkarane får dekkja sine behov, eller tiltak som medfører ein så høg kostnad at det ikkje lenger er verd det?

Gusfre peikar på at dersom det er avdekket krenking skal det uansett gjennomførast samtalar der dei som har krenka blir konfrontert og får stoppmelding (2018, s. 53). Dersom det er fleire involverte som krenkar, skal desse samtalanene gjennomførast individuelt først, eventuelt samla etterpå. Det må følgjast opp med samtalar med føresette til elevane som har krenka, og vidare oppfølging på kort og lengre sikt. Dersom det er naudsynt, må det setjast inn konsekvensar. Her har alle skular eit ordensreglement som regulerer skulen sitt høve til sanksjonar. Det er difor interessant å sjå om desse er kopla til arbeidet med skulemiljøsakene. Det er likevel ikkje nok å setje inn tiltak som stoppar

krenkingane. I tillegg må det setjast inn tiltak som utviklar positive relasjonar og vennskap med støtte til elevane og oppbygging av ein inkluderande kultur i klassane. Tiltak må altså setjast inn både på individ, gruppe og systemnivå. Eg har nytta praksisteorien til Gusfre som analysevariablar for å undersøke om skulane gjennomfører dei undersøkingane og tiltaka som bør gjennomførast.

2.6.3 Teori til forskings spørsmål 3, korleis rektorane vurderer tiltak opp mot lovverket

Når eg gjennomfører dette prosjektet med å undersøke systematikken med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker, er det naturleg å undersøke om skulane sitt arbeid er i tråd med lovverk, mandatet for dette arbeidet. For å vurdere i kva grad skulane sin praksis er i tråd med lovverk, har eg teke utgangspunkt i Eriksens bok *Elevkrenkelser Skolens aktivitetsplikt etter opplæringslovens kapittel 9 A* (2020). I boka har han, som jurist, hatt ein gjennomgang av eit utval saker som har blitt meldt vidare til statsforvaltarnivå og alle sakene klaga inn til Utdanningsdirektoratet innan utgangen av 2018. Gjennomgangen har resultert i ei rekke avklaringar på kva krav som i praksis blir sett til skulen for at dei skal oppfylle aktivitetsplikta.

Eriksen omtalar mellom anna kva som ligg i omgrepa i lovverket, der nulltoleranse tyder at skulen ikkje skal akseptere nokon form for krenking, anten eingongstilfelle eller fleirgangshendingar. Denne nulltoleransen gjeld også alle typar krenkingar også dei som ikkje er gjort for å skade. Så lenge eleven opplever seg krenka subjektivt, skal denne opplevinga leggast til grunn. Den subjektive opplevinga er likevel avgrensa av undervising innafor læreplanverket og korrigering av uønskt åtferd (2020, s. 22-24). Grunna opplæringsplikta har skulen omfattande omsorgsplikt for elevane som må vere på skulen, og terskelen skal såleis vera låg for å rekne noko som krenkande for elevane (2020, s. 27).

Når skulen har mistanke om eller kjennskap til utrygt miljø, gjeld aktivitetsplikta så lenge krenkingane ikkje er stansa og eleven ikkje har det trygt og godt. Mobbedommen av 2012, samt førearbeida til oppl § 9 A pålegg skulane eit spesielt ansvar ovanfor elevar som er særskilt sårbare (2020, s. 34-37). Denne plikta omfattar krenkingar som utestenging, skjult mobbing og krenkingar som går føre seg utanfor skuletida, også på digitale arenaer, så lenge det påverkar skulemiljøet. Skulen er pålagt å gjere det som ein med rimelegheit kan forvente for å stoppe krenkingane. Kva som ligg i dette kan variere frå sak til sak, men skal ikkje vere avgrensa av økonomiske omsyn (2020, s. 31).

Når det gjeld undersøkingsplikta, kan denne normalt sett bli oppfylt ved samtalar med partane, samt elevar og tilsette som kan ha observert noko, og skal avdekke kva som faktisk har skjedd (2020, s. 44-45). Tilhøve rundt eleven som påverkar skulekvardagen må og avdekkast, og såleis kan andre undersøkingar vere naudsynte. Undersøkingane dannar grunnlaget for å setje inn tiltak.

Tiltaka som blir sett inn skal vera eigna. Dette inneber at skulen skal følgje tiltaka opp, evaluere effekten og eventuelt justere desse til eleven har det trygt og godt. Statsforvaltaren kritiserer i stor

grad skular på mangelfulle eller feilaktige tiltak. Sjølv om tiltaka må tilpassast og byggje på skjønn, må dei samla sett gje eleven eit tryggare skulemiljø (2020, s. 46-49). Nokre rettslege avklaringar kan vere verd å merke seg: skulen skal setje inn tiltak både for å trygge eleven som er krenka og mot den som krenkar. Eit tiltak mot krenkar er stoppsamtalar. Passive mobbeoffer skal inkluderast i sosialt fellesskapet gjennom positive aktivitetar og tiltak som byggjer vennskap. Provoserande mobbeoffer eller krenkarar må i tillegg få personleg hjelp og rettleiing til å endre åtferd. Elevar som krenkar skal få høve til å gjere opp for seg og partane skal handsamast med respekt. I etterkant vil det vere trong for både kontrolltiltak for å hindre gjentakning og trivselstiltak for å bygge opp att skulemiljøet. Dersom krenkingar er pågåande kan det vere høve til avgrensa skjerming av elev som krenkar. Tiltaket skal då vere tidsavgrensa og evaluerast kontinuerleg. Det er også høve til å ha frimerke på elev som krenkar, det vil seie at tilsette føl eleven i skuletida, la vedkommande byte klasse, og dersom mindre inngripande tiltak er prøvd kan det vere aktuelt med skulebyte.

Tiltak som bortvising, omfattande skjerming og skulebyte er så inngripande at skulen i desse tilfella skal fatte einskild-vedtak etter forvaltningslova. Andre mindre inngripande tiltak skal skriftleggjerast i ein aktivitetsplan. I slike tilfelle skal skulen sikre forsvarleg sakshandsaming inkludert teieplikt, informasjonsplikt, kontradiksjon, barns beste vurdering og retten til å bli høyrte. Skulen skal skriftleggjera kva dei har gjort (2020, s. 58-70). Kva som er forsvarleg dokumentering av saka vil variere, men i følgje Eriksen vil følgjande vere påkravd: observasjonslogg, skriftlege referat frå alle samtalar med elevar, føresette og møter med samarbeidande instansar. Desse referata har ingen formkrav så stikkord kan vere nok, så lenge det er forståeleg informasjon for partane. I tillegg skal all korrespondanse arkiverast slik at kvar sak har ei eiga mappe med dokumentasjon. Jo meir alvorleg saka er jo større krav til dokumentasjon har skulen.

Eg har nytta den juridiske gjennomgangen til Eriksen til å analyserer rektorane sine vurderingar av tiltaka som blir sett inn. I tillegg har eg nytta krava han peikar på at statsforvaltar og Udir har sett til skular i klagesaker, som variablar ved analyse av undersøkingar og tiltak. Dette har eg gjort for å sjå om undersøkingar og tiltak i datamaterialet stettar utdanningsmynda sine krav.

Korleis eg har analysert, metodar og design på prosjektet blir nærare gjennomgått i neste kapittel.

3 Forskingsdesign og metode

3.1 Føremål og strategi

Som eg innleia med i kapittel 1.3 er målet med denne studien auka kunnskap om skulars praksis knytt til pliktene om å undersøkje og setje inn eigna tiltak i skulemiljø saker. Korleis skulane jobbar konkret med dette, finst det lite forskning om. Ut frå problemstillinga kan det synast som at skildring av fenomen undersøkingar og tiltak er målet, men i tillegg er det eit mål med prosjektet å få tak i skildringane til rektorane. Det er kunnskapen om praksisfeltet desse skildringane kan synleggjere, eg er på jakt etter, meir innsikt i kva for systematisk arbeid skulane, og då særskilt rektorane, har.

Med ein brei inngang til feltet har det vore naudsynt å avgrense prosjektet. Til det har eg nytta mellom anna teoretisk perspektiv. Ved å fokusere på tema gjennom institusjonell teori har eg avgrensa føremålet i retning av teoretisk tolkande (Bukve, 2021, s. 91-92, 105). Samstundes har prosjektet element av teoriutvikling ved seg. Ikkje slik å forstå at eg har utvikling av ny teori som mål med prosjektet, men ved å utvikle analysevariablar for systematikk der eg ikkje har funne teori som høva prosjektet, har eg måtta flytta prosjektet i retning av teoriutvikling. Dette har eg gjort ved å ta utgangspunkt i element frå Jacobsen og Thorsvik (2019) og overført desse systemiske indikatorane på skulemiljøfeltet (Bukve, 2021, s. 91).

Bruken av teorien har altså avgrensa fokusområdet i studien, samstundes som det har støtta målet om å ha ei open tilnærming til tema. Eg har valt dette både fordi det er naudsynt i eit prosjekt med avgrensa forskning på det spesifikke området, men og for å opne opp for ny kunnskap og å unngå at egne erfaringar hindrar ny innsikt. Med utgangspunkt i empirien har eg spissa analysen gjennom teori på ulike nivå, såleis har eg vurdert strategien med tolkande rekonstruksjon som føremålstenleg. Dette har innebore at eg har teke utgangspunkt i kjent teori, som Scott (2014) sine organisatoriske søyler og element frå Jacobsen og Thorsvik (2019) når eg har tolkar data, samstundes som eg har vore fleksibel i kva anna teorigrunnlag som har vore mest føremålstenleg (Bukve, 2021, s. 91-92). Såleis har handlingsrommet mitt blitt større når det gjeld å nytte teori som har gjeve rimelege analysar og tolkingar av empiri. Det har samstundes gjort det krevjande å finne fram til nyttige teoriperspektiv og å avgrense analysane. Ramma for studien har vore noko fleksibel for å gje rom for ulike tolkingar og retningar innan empirien. Denne strategien har fått innverknad på andre val, desse kjem eg attende til, mellom anna i val av analyseramme.

3.2 Vitskapsteoretisk perspektiv og kunnskapssyn

Teoretisk er studien forankra i både institusjonsteori av generell karakter og empirinær teori av meir spesifikk karakter. Såleis ligg det ein intensjon innebygd i prosjektet om å finne fram til meir

kunnskap om undersøkingar og tiltak konkret, men at denne kunnskapen må sjåast som ein del av ein kontekst, ein heilskap som kan gje breiare forståing av fenomenet. Ei holistisk tilnærming til empirien er naudsynt for at eg skal vere open for ulike tolkingar, og generell teori, som rammeteori, gjer ei holistisk tilnærming mogleg.

Det synest som eit naturleg val å tolke empirien i lys av eit hermeneutisk vitskapssyn (Thagaard, 2018, s. 37-39). Det er fleire grunnar til dette valet. For det første gjev hermeneutikken høve til å studere menneskelege aktivitetar, ulike konsekvensar av desse både tilsikta og utilsikta. Aktivitetane blir og sett i samanheng med føringar og kontekst for desse, noko eg opplever som relevant med tanke på problemstillinga eg har valt (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 140). For det andre legg hermeneutikken vekt på tolking av fenomen på ulike nivå og tolking av ulike delar i lys av ein heilskap (Thagaard, 2018, s. 37). Dette vurderer eg til å vere i tråd med både vala mine av teori på overordna og empirinært nivå, samt gjennom analyse av dokument på overordna nivå før eg har intervju meir spesifikt på praksis med to delplikter. For det tredje gjev hermeneutisk forskingslogikk meg høve til å veksle mellom forståing av teori og tolking av empiri, mellom overordna fortolkingsrammer og kvardagskunnskap frå praksisfeltet (Bukve, 2021, s. 74). Ei slik veksling ser eg som naudsynt i ei studie der det eksisterer lite forskning frå før. For det fjerde har eg valt å bruke tekst som informasjonskjelde i studien, både skriftelege dokument og munnlege tekstar i form av intervju. Tolking av tekst høyrer naturleg inn i hermeneutisk forskingstradisjon, set individet si forståing i sentrum samstundes som denne forståinga dannar utgangspunkt for ny tolking (Egholm, 2014, s. 91; Thagaard, 2018, s. 38).

Med individet si forståing i sentrum samstundes som kunnskapen vert tolka i lys av konteksten, kan det synast klart, men like fullt viktig å presisere, kva kunnskapssyn eg legg til grunn i utviklinga og tolkinga av data. Eg legg eit sosial-konstruktivistisk kunnskapssyn til grunn. Kunnskapen eg søker og dataa eg samlar inn gjennom studien er danna innafor spesifikke sosiale kontekstar. Det gjeld både dokumenta eg har analysert og dataa frå intervju. Kunnskapen og forståinga eg har fått tilgang til, har blitt utvikla i interaksjon med deltakarane i kontekstar med avgrensa rammer både fysisk og sosialt, som har lagt føringar for konstruksjonen av kunnskapen. Som forskar har eg vore aktivt deltakande i kunnskapsdanninga, både gjennom kjennskap til forskingsfeltet, teoretiske perspektiv og rolla mi. Det har hatt innverknad på datainnsamling, som intervjuprosess, og tolking av data.

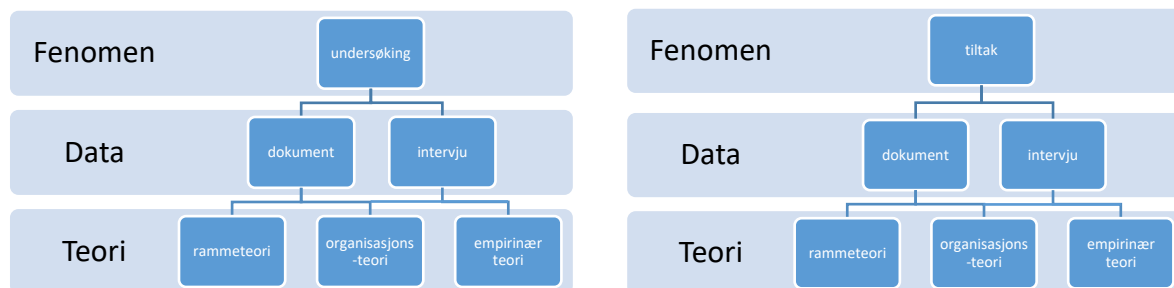
3.3 Forskingsdesign

I eit holistisk prosjekt med fokus på eit område med lite forskning frå før, har det vore ein prosess å finne fram til eit føremålstenleg design. Prosjektet har også endra seg mykje undervegs frå skisse til gjennomføring. Då prosjektet starta var intensjonen å fokusere på tiltak i skulemiljøaker, då det er lite forskning på feltet. Eg ønskte å gå i djupa gjennom først å analysere skular sine prosedyrar på

undersøkingar og tiltak. Dokumentgjennomgangen ville eg bruke strategisk ved å undersøke eit utval aktivitetsplanar. Ein aktivitetsplan er den skriftlege planen som skulane er plikta til å skrive i alle skulemiljø saker etter oppll § 9 A-4 sjette ledd. Så langt eg kjenner til, er desse planane einaste skriftlege kjelde til kva skulane konkret set inn av tiltak i skulemiljø saker. Eg ønskte til slutt å følgje opp funna om tiltak gjennom intervju med eit par rektorar. Det viste seg svært krevjande å få tilgang til aktivitetsplanar, då desse inneheld personsensitive data knytt til særskilt sårbare grupper, det vil seie barn som opplever krenkingar. Av omsyn til rammene i prosjektet både når det gjaldt tid og tilgang på data, vart difor prosjektet endra til noverande form. Føremålet har framleis vore meir kunnskap om tiltak, og dermed undersøkingane som fører fram til tiltaka, men data har blitt henta inn på to nivå i staden for tre. Den kunnskapen aktivitetsplanane kunne gjeve, har eg forsøkt kompensert for gjennom intervjuguide. Informasjon gjennom rektors skildringar kan gje mindre innsikt i utforming av konkrete tiltak, men kan styrke leiarperspektivet i prosjektet. Design, metodar og analysar har såleis blitt tilpassa undervegs i prosessen.

3.3.1 Samanheng mellom føremål, design, metode og analyse

Med utgangspunkt i problemstillinga *Korleis skildrar grunnskulerektorar systematikken i praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker?* har eg valt å ha fokus på to fenomen; undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker. Fenomena har eg undersøkt etter følgjande modell:



Figur 2

I starten syntest det fornuftig å tenkje case-design med undersøking som ein case og tiltak som ein case. Undervegs har designet utvikla seg frå reindyrka case-design til eit integret design då eg har vurdert dette som naudsynt for å få tilgang på dei dataa eg trong for å undersøke problemstillinga og finne svar på forskingsspørsmåla. Dette har innebore triangulering med kombinasjon av variabelsentrert og casesentrert design og metodane dokumentanalyse og semi-strukturert intervju. Dataa har også blitt analyserte på ulike måtar, med mål om å synleggjere ulike sider av fenomenena. Dette kjem eg attende til i kapittel 4. I tillegg har målet vore å gjere dataa meir robuste og auke både konstruksjonsvaliditeten og den eksterne validiteten i prosjektet (Bukve, 2021, s. 155).

Eg har også valt å bruke teoritriangulering i prosjektet. Dette heng saman med den fleksible ramma. Undervegs i datakonstruksjonen, og særleg i samband med intervju, utvikla empirien seg slik at det kom fram nye interessante funn. For å ta funna på alvor, var det behov for å analysere dei i lys av nye teoretiske perspektiv som var meir føremålstenlege og tematisk treffande enn den teorien eg gjekk inn i datainnhentinga med.

Den forma for triangulering som eg har nytta i mitt design kan hende best skildrast som blanda metode der eg har nytta ulike metodar i ulike fasar av prosjektet, også kalla sekvensiell bruk av metodar (Bukve, 2021, s. 151-152). Eg har i dokumentanalyse nytta variabelsentrert metode, for deretter å bruke semi-strukturert intervju for å supplere og forklare dataa ytterlegare. Dette blir kalla forklarande undersøking (2021, s. 157). Datamaterialet frå intervju har altså blitt nytta i forlenginga av første dataanalyse for å undersøke om funna er samanfallande eller avvikande. I tillegg har funn frå dei to undersøkingsmetodane blitt nytta sjølvstendig for å synleggjere fenomena undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker frå ulike sider. Dei ulike metodane er nytta for å få fram samheng og heilskapen dei ulike forskingsspørsmåla utgjør, i tråd med holistisk tanke bak prosjektet. Denne forma for analyse vert oftast omtala som samanvevd analyse. Eg kjem meir attende til dette i kapittel 3.5.

Valet om å bruke både dokumentanalyse og intervju byggjer også på ei antaking om at ikkje all praksis på skulane er formulert skriftleg og systematisert i planar og prosedyrar. Rutinar kan også vere handlingsmåtar som er utvikla og innarbeidd i praksis utan å vere formulert skriftleg. Det treng heller ikkje vere ein automatikk i at skular som har planar, rutinar og prosedyrar skriftleggjort, har ein praksis som er i tråd med desse. For å få innsikt i kva skulane faktisk gjer, korleis prosessane blir gjennomførte og kva for mekanismar som til dømes fører fram til godt fungerande tiltak, har eg vurdert det slik at dokumentgjennomgang ikkje er tilstrekkeleg som datakjelde. Eg fann det difor naudsynt ut frå problemstillinga å følgje dokumenta opp gjennom intervju for å få eit betre datagrunnlag.

I eit integrert designet med ulike teoretiske grunnlag og blanda metodar, vert også analyseprosessen samansett. Det er eit element av komparativ analyse i dokumentgjennomgangen, men komparasjonen må utførast med varsemd. Kvar skulen med sin kontekst og sine rammer må tolkast ut for den aktuelle konteksten og kan ikkje direkte samanliknast. Ved å setje dei ulike skulane opp mot kvarandre er målet å likevel få fram variasjonar i datamaterialet. Variasjonane i dokumenta har eg hatt eit ønskje om å finne gode forklaringar på, og eg har gått nærare inn på dette gjennom analyse av intervjumaterialet. I analysen av intervju har eg forsøkt å ta vise enno meir varsemd ved komparasjon. Intervjuet er i enno større grad en dokument, situasjonsbestemte. Eg la også opp til

dette i intervjuguiden, der eg bad rektorane ta utgangspunkt i fem aktivitetsplanar når dei skildra praksisen. Der eg har nytta komparasjon har det vore for å sjå etter trendar i det eg opplever som eit rikt datamateriale. Elles har analyseprosessen vore basert på forskingsspørsmåla og knytt til å få fram ulike perspektiv. Eg skriv meir om analyse i kapittel 3.5 og 4.

3.3.2 Val av metode

Med open tilnærming til fenomen som det har vore lite konkret forskning på, har det vore ein prosess med å avgrense prosjektet, og finne fram til forskingsspørsmål som er konkrete nok til at dei let seg undersøke på rimeleg fornuftig vis. Problemstillinga har vore førande for val av metode i denne studien. Ved å bruke spørjeordet *korleis* vert studien retta mot prosessar og menneskelege aktivitetar som inngang til kunnskap om fenomen, og ved å bruke verbet *skildre*, får deltakarane sine stemmer ein sentral plass i prosjektet. Dette har styrt prosjektet i retning av kvalitativ studie med intervju som metode. Samstundes har eg vore interessert i systemisk arbeid, noko som opnar for meir enn personlege skildringar frå ein skilde deltakarar. Kan hende er det tilfeldig at eg har valt å sjå på skulemiljøsaker frå eit slikt perspektiv. Mange ulike perspektiv kunne vore relevante for å undersøke praksis på skulemiljøsaker. Eg kunne intervjuja tilsette med ulike roller i skulen, intervjuja elevar eller føresette. Ulike perspektiv ville også gitt ulike resultat. I skulemiljøsaker ser ein på saker der dei som eig sakene er i sårbare situasjonar. Skulen med sine tilsette set som forvaltarar av lovverk og skal syta for at elevane får retten sin til trygt og godt skulemiljø oppfylt. Ved å fokusere på korleis skulen forvaltar dette ansvaret i praksis og korleis dei gjennomfører undersøkingar og tiltak konkret, har eg vurdert det som meir realistisk å få gjennomført naudsynte undersøkingar enn om eg skulle intervjuja til dømes elevane. Slik sett kunne ein meine at eg då burde vore ute på skulane og observert korleis undersøkingar og tiltak vert gjennomførte, og at dette hadde gjeve meir innblikk i den konkrete praksisen. Igjen har eg vurdert det slik at å få innpass i desse sensitive prosessane er etisk sett utfordrande og svært vanskeleg i praksis, noko eg også erfarte i arbeidet med å få godkjenninga frå NSD. Eg har ut frå desse avgrensingane valt å fokusere på systemisk arbeid og rektorane som deltakarar. Eg kjem attende med meir om etiske vurderingar i kapittel 3.7.

Ved å velje systematikk som inngangsport til å studere praksis med undersøkingar og tiltak utvikla prosjektet seg til å omfatte noko meir enn det eg opplevde eg kunne famne gjennom ei reint kvalitativ studie med case-design. Å få innblikk i systematisk arbeid krev ei breiare tilnærming. Systematisk arbeid krev ofte skriftleg tydeleggjering av prosessar: planar, prosedyrar eller liknande med mål om å gje tilsette forståeleg informasjon på korleis dei skal handle (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Slike strukturar skal sikre etterleving og kvalitet på aktivitetane. Utan prosedyrar risikerer ein at det er tilfeldig om tilsette føl ønska praksis eller ikkje. Ein naturleg konsekvens av dette var for meg å gjennomføre dokumentanalyse av slike skriftlege dokument.

3.3.3 Utval

Med eit sensitivt tema som skulemiljøsaker frykta eg at det kunne verta vanskeleg å skaffe deltakarar til prosjektet. Det viste seg og at det var ein lang prosess for å få godkjenning frå NSD slik prosjektet opphavelig var skissert. Årsaka var at det var krevjande å få tilgang til aktivitetsplanar i einskildsaker. Eg hadde i første omgang kontakt med skuleleigar for å undersøke om eg kunne få tilgang til aktivitetsplanar der personopplysingar var sletta. Kommunen hadde eigen jurist som vurderte dette. Konklusjonen var at kontekstuelle opplysingar medførte at aktivitetsplanane ikkje var nok anonymiserte ved å fjerne personopplysingane. Tilgang til planane ville difor krevje samtykke. Etter ein lengre periode med vurdering og dialog med NSD vart prosjektet etter kvart omarbeidd, og eg valte å kutte ut dokumentgjennomgang av aktivitetsplanar. Saman med rettleiar og NSD vurderte me det som meir realistisk med tanke på tidsramma, å undersøke fenomenet gjennom andre dokument. I tillegg valte eg og å følgje opp forskingsspørsmåla gjennom intervju med rektorar. Desse erfaringane gjorde at eg såg det naudsynt å tenkje praktisk i tillegg til strategisk då eg skulle skaffe deltakarar.

Eg valte å gjennomføre studien i Hassellund kommune der eg har vore tilsett i ei årrekke, dei siste to åra som mellomleiar på ein skule. Grunngevingane er både praktiske og strategiske. For å ta dei strategiske vurderingane først: Hassellund kommune er for det første ein nokså gjennomsnittleg stor kommune med ca. 12000 innbyggjarar. Kommunen har skular med variasjon både i skuleslag og elevtal. Kommunen har ni grunnskular frå små få-delte barneskular, mellomstore barneskular og 1.-10. trinns skular til store ungdoms- og 1.-10. skular. For det andre hadde eg kjennskap til at skulane i kommunen har jobba med skulemiljøsaker gjennom ulike prosessar. Nokre av skulane har delteke i nasjonal kompetanseheving som *Inkluderande barnehage- og skulemiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2021b), einskilde har hatt tilsyn på § 9 A ved statsforvaltar og einskilde har ikkje delteke i slike prosessar. Såleis kan skulane i kommunen utgjere eit representativt utval, ei breidd i deltakarar som det er grunnlag for å tru at ein kan finne også i andre kommunar. Kjenneteikna ved kommunen og skulane er vurdert å vera av slik karakter at dei aukar høve for generalisering, i den grad dette let seg gjera. Eg kjem meir attende til dette i kapittel 3.6.1.2.

Eg har valt kriteriet tilgjengeleg som viktig for utvalet mitt. Dei neste grunnane har såleis med praktiske omsyn å gjera. Tredje grunn for utvalet er at det var lett å ta kontakt med skuleeigar og presentera studien. Det førte til at skuleeigar uttrykte seg positiv til studien også ovanfor rektorgruppa, noko eg trur har gjort det lettare for rektorane å seie ja til deltaking. Meir om dette i kapittel 3.7. Med bakgrunn i at prosjektet spring ut frå eit studie i organisasjon og leiing og med eigen bakgrunn frå utdanningssektoren, har eg hatt eit ønske om å få tak skuleleiarane si stemme. Rektorstemma er sentral i problemstillinga. Den fjerde grunnen til at eg valte Hassellund kommune var at eg vurderte det som auka sannsyn for at eg kunne få rektorar i den kommunen til å delta.

Mellom anna hadde eg kjennskap til fleire av rektorane, sjølv om pandemien hadde ført til at eg ikkje hadde treft dei i leiarsamanheng. Fleire visste at eg var masterstudent med skulemiljøsaker som tema. Nokre hadde også uttrykt seg positive til prosjekttemaet. For meg var det essensielt å få rektorar til å delta og eg vurderte moglegheita som best i eigen kommune.

Dette heng igjen saman med føremålet med studien: auka kunnskap og forståing for praksisfeltet. I den samanheng har eg valt ei vinkling der rektorane sine skildringar er sentrale. Eg har valt ut rektorar som deltakarar fordi dei representerer skulane gjennom å vere ansvarlege for skulepraksis generelt og handtering av skulemiljøsaker spesielt. Dette er heimla i oppl § 9 A-14, som gjer rektor ansvarleg for at aktivitetsplikta vert halden, i den grad at dei kan bli haldne strafferettsleg ansvarlege med bøter eller fengselsstraff dersom skulemiljøsakene ikkje blir handtert forsvarleg. Det inneber at rektor har ansvar for forsvarleg undersøkingspraksis samt at det blir sett inn eigna tiltak. Eg vurderer såleis rektorrolla som er mest føremålstenleg til å gje relevante data til studiet. Eg har vidare hatt som mål å utvikle data som gjev innsikt i rektorane sin kunnskap, forståing, tolking og profesjonsfaglege skjønnsutøving i desse sakene. Det kjem særleg til uttrykk i forskingsspørsmål to og tre, der eg bed om deira forklaringar og spesifikke vurderingar opp mot lovverket. Rektor sine vurderingar og tolkinga av omverda i lys av ein gitt kontekst går også inni den hermenautiske forskingstradisjonen. Tanken er at prosjektet såleis skal henge saman både i forskingstradisjon, design, metode og analyse.

Nærleik til deltakarane var og viktig for meg med tanke på metodeval. Ein femte grunn var såleis at eg hadde eit sterkt ønskje om å gjennomføre eventuelle intervju med fysisk oppmøte framfor digitale løysingar. Nærleik til deltakarar gjorde det enklare å komma ut på skulane, slik at rektor kunne bli intervjuet i kjente, trygge omgjevnader. Fagleg sett vurderte eg det som meir sannsynleg at dei ville få ei positiv intervjuoppleving og kunne kjenne seg meir fri i intervjusituasjonen. Med det meiner eg fri til å dele, men også fri til å ikkje dele informasjon, dersom rektor ikkje ønskte det. Etisk sett handlar dette om respekt deltakarane sin integritet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79-80).

Eg har vurdert nærleiken til deltakarane som positivt for rekruttering. Samstundes har nærleiken gjeve meg nokre utfordringar knytt til forskingsfagleg distanse og forskarrolle. Til dømes har eg valt å halde skulen eg er tilsett ved utanfor datainnhentinga og korkje nytta dokument- eller intervjudata frå den i analysegrunnlaget. Det har vore viktig for å skape naudsynt distanse mellom meg som forskar og materialet eg forskar på. Eg sit til dømes som handsamar av skulemiljøsaker på eigen skule, og det ville difor vore rolleblanding å forske på materiale frå saker og prosessar eg som skuleleiar har arbeidd med. Eg valte likevel å gjere nytte av eigen skule ved eitt høve, gjennomføring av prøveintervju med rektor. Det vart gjort for å kvalitetssikre intervjuguide, metode og opplevinga

til deltakar. Føremålet var at kunne vera meir ivaretakande, sensitiv, trygg og tydeleg intervjuar samt å kvalitetssikre intervju spørsmål. Eg opplevde prøveintervjuet som nyttig også med tanke på formalitetar, å informere presist om rammer for og rettane til deltakarane, avklare roller og forventingar samt praktiske omsyn.

Ut frå desse faktorane enda eg med å sende ut tilbod om deltaking til dei resterande åtte skulane i Hassellund kommune. Ved ein skule takka rektor nei, resten av skulane takka ja og eg endra såleis opp med sju skular der eg henta inn dokumentasjon. Prosjektet var gjennomført hausten 2022 og våren 2023 og eg går i neste avsnitt nærare inn på praktisk gjennomføring og vurderingar undervegs.

3.3.4 Dokumentgjennomgang

For å finne data på skulane sitt systematiske arbeid med skulemiljøsaker, har eg gjennom forskingsspørsmål ein valt å fokusere på kva for prosedyrar og rutinar skulane har på undersøkingar og tiltak. For å hente inn data på dette har eg etterspurt skriftelege dokument frå deltakarskulane i form av handlingsplanar, rutinar, prosedyrar og liknande. Eg har medvite etterspurt ei variert breidde i dokumenta, for å unngå at dokument som kunne belyse problemstillinga vart utelatne frå datamaterialet. Dette inneberer samstundes ein fare for at eg har styrt kva for informasjon eg har motteke og at nokre perspektiv og informasjon difor har gått tapt i datainnsamlinga. Nokre av skulane har vist til dokument utarbeidd av skuleleigar, ved kommunalsjef for oppvekstsektoren, og etter samtykke har desse vorte inkluderte i datamaterialet.

I tillegg har eg, på bakgrunn av antakinga om at ein del av skulane sine rutinar ikkje er skriftleggjorte, etterspurt ei skildring av praksis frå dei same skulane. Nokre av skulane har skildra eigen praksis eller presisert praktisering av skriftlege rutinar via e-post. Tre rektorar har gitt tilleggsinformasjon via telefon eller samtale. Sjå elles vedlegg 3 der det er synleg kva form for informasjon eg har etterspurt.

Nokre rektorar har vist til nettsider for informasjon. Dette har ført til at eg har gått gjennom alle deltakarskulane sine nettsider. Relevante dokument der er til dømes ordensreglement, som alle skulane har på sine nettsider, samt handlingsplanar for psykososialt miljø, som nokre av skulane har gjort tilgjengelege. Eg har valt å nytte desse offentleg tilgjengelege dokumenta i tillegg til tilsendt dokumentasjon av fleire grunnar: for det første ut frå ei etisk vurderinga om å gje alle deltakarskulane same høve til å få inkludert informasjon, for det andre for å ha høve til å kvalitetssikre systematikken til skulane, det vil seie å sjekke ut om informasjonen som er lagt ut offentleg er oppdatert og i samsvar med prosedyrar skulane har sendt inn.

Eg har frå totalt åtte deltakarar, sju skular pluss skuleeigar, motteke 43 dokument av ulik karakter, åtte e-postar og tre samtalar. I samtalan og e-postane har rektorane kome med tilleggsinformasjon

om praksis eller kome med presiseringar knytt til dokumentasjonen dei har sendt inn. Denne informasjonen har blitt nytta til å belyse og vurdere systematikken i dei skriftlege dokumenta.

Den eine skulen sendte ikkje inn dokument, trass at eg etterspurde fleire gonger. Eg har såleis berre tilgang til dokumenta deltakaren hadde lagt ut på nettet. Elles varierte omfanget på dokumenta frå ei til 30 sider og total dokumentasjon frå kvar skule frå 11 sider til 111 sider. I sum utgjorde dokumenta i datamaterialet 369 sider. Det kan stillast spørsmål ved om materiale av slikt omfang kvalifiserer for breiddeanalyse, der kvantitative data blir analysert gjennom variablar, slik eg har lagt opp til i design og analyseprosess. Talmaterialet er nok ikkje stort nok til å dra konklusjonar på systematisk arbeid i norske kommunar generelt. Eg vurderer likevel materialet som tilstrekkeleg omfangsrikt til å gje eit inntrykk og synleggjera trendar i det systematisk arbeidet i Hassellund kommune. Kan hende viktigare: dette er all den dokumentasjonen eg fekk tilgang til. Mangel på dokumentasjon eller dokument som ikkje er med i materialet vil og kunna verta vurdert i analyse og drøfting av eventuelle funn. Meir om dette i kapittel 3.6.2, 4 og 5.

Dei skiftlege dokumenta som vart henta inn har vore grunnlaget for første del av analyseprosessen. Med ei open ramme vurderte eg det som viktig at eg først leste gjennom datamaterialet, utan å ha halde dei opp mot spesifikke teoretiske analysemodellar, for å danne eit hovudintrykk av kva materialet dekkar eller ikkje dekkar innfor mi problemstilling og forskingsspørsmål. Vidare vurderte eg det snart som naudsynt å utvikle analysematrisar for å få oversikt over og systematisert datamaterialet. Dette var eit ledd i prosessen med å spisse analysen frå eit generelt blikk på systematikk i skulemiljø saker til spesifikk analyse av fenomen, undersøkingar og tiltak. Det vart såleis lagt opp til ein trinnvis analyseprosess der målet stadig var å gå djupare inn i analyse av undersøkingar og tiltak. Eg kjem nærare inn på dette i kapittel 3.6 og 4.

Funn i dokumenta har vorte nytta som grunnlag for vidare undersøkingar. Funn har blitt følgt opp i intervju for å få forklaringar på trekk i dokumenta og for å få tak i rektorane sine skjønnsvurderingar, informasjon som eg ikkje fann i dokumenta. Vidare metodisk arbeid vart gjennomført med semi-strukturert intervju med eit mindre utval rektorar. Gjennom intervju har eg gått meir i djupna på første forskingsspørsmål, i tillegg til å samle inn informasjon knytt til forskingsspørsmål to og tre.

3.3.5 Intervju

I tråd med integrert design vart dokumentanalyse følgt opp med intervju. Dette var naudsynt for å få ei djupar innsikt i praksis på ulike skular knytt til undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker. Av omsyn til omfanget på prosjektet gjorde eg eit utval av deltakarskulane som eg intervjuar. Eg bad først om intervju med fire rektorar frå eit utval av skuleslag og storleikar: barneskule, kombinerte 1.-10.skular av ulik storleik og ungdomsskule. Førespurnaden vart altså sendt til eit strategisk utval rektorar

basert på analyse av innsendte dokument. Ut frå dokumentanalysen ville dette gje meg eit utval med variasjon i graden av systematikk. Utvalet vart ikkje basert på mest omfangsrike dokument men på kor mange indikatorar skulane hadde på undersøkingar og tiltak. Utvalet bestod av den skulen med flest indikatorar, to skular med middels tal indikatorar og den skulen med færrest indikatorar. Utvalet vart gjort mellom dei skulane som hadde sendt inn dokument. Den skulen som ikkje hadde sendt inn dokument vart ekskludert grunna at datagrunnlaget vart vurdert som usikkert. Det var vanskeleg å vurdere systematikk ut frå dokument eg ikkje hadde. Samla sett ville likevel dette utvalet gje meg høve til å undersøke nærare breidda i systematisk variasjon innafor kommunen. Eg fekk deltakarar frå tre av skulane.

Eg bad deretter ein fjerde rektor om å delta, då eg vurderte at fire deltakarar ville gje eit større datagrunnlag og dermed rikare data for analyse. Dersom eg hadde fått deltakaren med i intervju ville eg hatt eit utval som omfatta dei fire skulane med flest indikatorar på systematikk i dokumenta sine. Dette ville gjeve meg høve til å undersøke dei skulane i kommunen som hadde mest skriftleggjorte rutinar retta mot undersøkingar og tiltak. Eg lukkast ikkje med å få fire intervjudeltakarar.

Etter å ha spurt fem av sju deltakarskular om å stille til intervju vurderte eg det slik at dei siste skulane var lite aktuelle. Ein skule er svært liten og ut frå informasjon rektor hadde gitt knytt til innhentinga av dokumenta, arbeidde skulen tett med føresette og såleis var det meste av arbeidet ved skulen på det førebyggjande planet. Eg vurderte informasjonen slik at skulen ville ha ein svært avgrensa tilgang på skulemiljøsaker og dermed ikkje kunne tilføre data i noko avgjerande grad. Rektor ved den siste skulen hadde takka ja til å delta men etter fleire purringar ikkje sendt inn dokument. Eg vurderte difor det som lite truleg at rektor hadde kapasitet til å stille til intervju, og ut frå tanken om at deltaking er friviljug bad eg difor ikkje rektoren om intervju. I tillegg ville eg hatt dårlegare grunnlag for å undersøke systematikken i arbeidet ved skulen utan innsendte dokument som grunnlag for intervjuet. Resultatet vart intervju av tre rektorar.

Eg valte semi-strukturert intervju som metode. Årsaka til val av intervjutype, var behovet for å sikre data knytt til forskingsspørsmåla, samstundes som eg ville at rektorstemma, deira skildringar og forteljingar, skulle få god plass. Semi-strukturert er ei intervjuform der tema i intervjuet er fastlagt på førehand, i dette tilfellet nokre hovudspørsmål knytt til kvart av dei tre forskingsspørsmåla. Rekkefølga på temaa og spørsmåla kan variere undervegs for å gje deltakaren høve til å fortelje utan for mange avgrensingar (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuet får såleis ein fleksibel struktur og spørsmåla kan tilpassast skildringane til deltakaren. Slik kan intervjuar få høve til å følgje opp interessante perspektiv som ikkje var sett ut på førehand og i tillegg kunne stille tillegsspørsmål der det er naturleg. Intervjuet blir drege i retninga av samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 34).

Med utgangspunkt i forskingsspørsmål, lovkrav og teori, utarbeidde eg ein intervjuguide. Eg laga to variantar. Ein variant inneheldt hovudspørsmål og sentrale omgrep (sjå vedlegg 4). Denne sendte eg ut til intervjudeltakarane ca. ei veke før intervjuet vart gjennomført. I tillegg hadde eg ein utvida variant av intervjuguiden til eige bruk (vedlegg 5). Denne nytta eg undervegs i intervjuet for å sikre at eg fekk spurt viktige oppfølgingsspørsmål og notere særskilte moment.

Under prøveintervjuet erfarte eg at guiden fungerte godt, men justerte den noko, slik at deltakarane fekk meir presis informasjon om sine rettar. I tillegg til å informere om rettar, gav eg deltakarane tilbod om å lese gjennom og å kommentere informasjonen dei gav i intervjuet. Dette var eit tilbod eg hadde gitt i informasjonsskrivet og såleis ein premis for samtykket. Deltakarane tilbodet på førehand av intervjuet. Deltakarane takka nei, men tilbodet er tilgjengeleg gjennom heile prosjektet. Etisk sett har dette å gjera med at deltakarane eig sin eigen informasjon, og at deltakinga er friviljug.

Reint praktisk vart intervjuet gjennomført ved at eg reiste ut på skulane og intervju rektorane på deira kontor. Målet med å reise ut var at konteksten skulle vera trygg og at rektorane skulle kunne fortelje friast mogleg. Dette tenkte eg var særleg viktig med tanke på at det var eit krevjande tema og at det hadde vore vanskar med å skaffe deltakarar. Det var såleis viktig for meg at opplevinga til dei som deltok vart best mogleg. Dette hadde også implikasjonar for sjølve intervjuprosessen. Eg måtte handsame informasjonen deltakarane gav med varsemd. Ikkje slik å forstå at eg unngjekk einskilde tema, men at eg var varsam med korleis eg stilte oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151-152, 181-183). Eg nytta til dels opne spørsmål for å få dei til å fortelje meir, til dels lukka spørsmål for å stadfeste eller avkrefte tolkingar. Ved konfrontasjonar, til dømes der eg fann avvik mellom dokument og skildringa av praksis, forsøkte eg å undersøke utan å vere for kritisk. Det låg etiske vurderingar bak framgangsmåten. Rektorane skildrar sårbare elevar, og sakene kan vere krevjande å handsame. Eg opplevde at sensitivitet var viktig for å handsame intervjusituasjonen forsvarleg og for å opptre i tråd med føresetnadane i samtykket. Rektor kan straffast med bøter eller fengsel dersom praksis i skulemiljøsakene er uforsvarleg, og eg måtte syte for at dei ikkje kom til skade. I og med at eg hadde dialog med skuleeigar om prosjektet, ville eg ikkje setje rektorane i ein situasjon som kunne få konsekvensar for deira arbeidstilhøve.

Etter avtalt plan vart det nytta lydopptakar under intervjuet og dette fungerte godt teknisk. Datamaterialet vart transkribert manuelt. Dette gav større innsikt i materialet og gjorde meg i stand til i større grad å sjå intervjuet i samheng med dokument. Eg nytta verbatim transkriberingsmetode i retning av intelligent transkribering (Røslund, 2018). Siteringar skriva på nynorsk for å sikre anonymisering. Namngjevne personar vart anonymiserte ved transkribering ved at eg erstatta namna

med stilling, rolle eller funksjonen vedkommande har i jobbsamanheng. Eg såg det som mest føremålstenleg ut frå problemstilling og forskingsspørsmål.

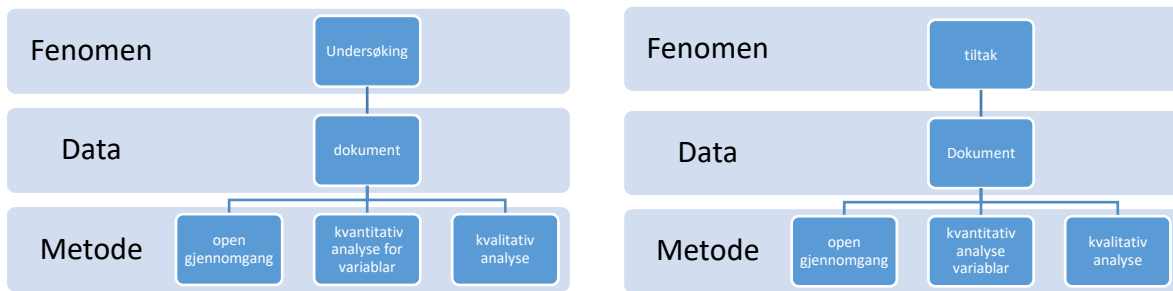
Trass i at eg transkriberte detaljert, er det liten tvil om at mykje informasjon går tapt i overgang frå intervjusituasjon til lydopptak og vidare frå tale til skrift (Kvale og Brinkmann s 72-74). Det vere seg kroppsspråk, samspel mellom kroppsspråk og verbalt språk, kjensler og uttrykt engasjement, tonefall, trykk, vektlegging, tempo, pausar med vidare. Gjennom omarbeiding av intervju og vidare analyse, er det viktig å presisere at eg set fokus på ein del av kunnskapen som vert formidla, og ved det ser eg samstundes vekk frå mykje kunnskapsformidling. Det tyder likevel ikkje at den kunnskapen eg ser vekk frå ikkje er viktig eller ein del av konteksten, men eg fokuserer på delar av biletet. Til mi problemstilling med skildring av praksis ser eg difor framgangsmåten som føremålstenleg.

Etter transkribering leste eg gjennom materialet med formål om ei open tilnærming. Eg ville få eit inntrykk av hovudtrekk, kva rektorane var opptekne av, engasjerte i og gav mest rom for. Eg ønskte også å få eit inntrykk av kva dei ikkje fokuserte på. Deretter analyserte eg ut frå systemindikatorar, etter same modell som dokumenta, for deretter å følgje opp med analyse etter meir spesifikke variablar frå teori og lovkrav. Utval av analyse vart basert på forskingsspørsmåla.

Det er viktig å presisere at rektorane i intervjuet var bedne om å ta utgangspunkt i dei fem ferskaste aktivitetsplanane, og at det difor er stort sannsyn for at ikkje heile breidda av praksis knytt til skulemiljøsaker vert synleggjort i intervjuet. Det kan til dømes vera at ikkje alle undersøkingsmetodar eller heile breidda av tiltak har vore aktuelle eller relevante i dei sakene rektorane har teke utgangspunkt i når dei har skildra praktiseringa. Intervjuet gjev difor eit utsnitt av praksisbiletet.

3.4 Analysemetode

Analysemetoden er, til liks med heile prosjektet, utarbeidd som ein stegvis prosess der eg først analyserte dokumenta og deretter intervjumaterialet. Det vart lagt opp til at analysane av dokumenta vart på eit meir overordna nivå. Intervjumaterialet vart delvis analysert for å kunne gå i djupna på interessante funn, delvis for å samanlikne funna med dokumentfunn og såleis auke reliabilitet og validitet. Analysen var basert på forskingsspørsmåla. Eg starta med forskingsspørsmål 1 *Kva rutinar og prosedyrar på undersøkingar og tiltak har grunnskulane?* Eg nytta dokumentanalyse som inngang til dette spørsmålet og utarbeidde ein analysemodell. Følgjande modell skildrar bruken av dokumenta i analysen av fenomenundersøkingar og tiltak:



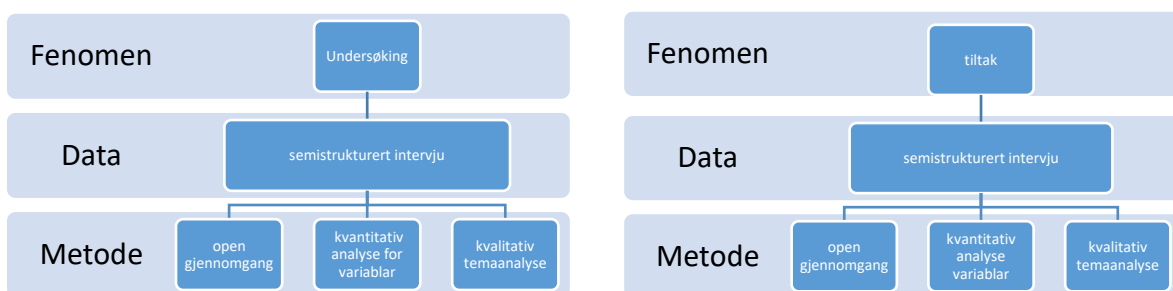
Figur 3

Første steg i analysemetoden var open gjennomgang av dokumenta med tanke på kva dokumenta inneheldt av informasjon om systemisk arbeid med skulemiljøsaker generelt.

Andre steg var ein kvantitativ systematisk gjennomgang av dokumenta med tanke på å undersøke dei for variablane som kjenneteiknar systematisk arbeid på skulemiljøsaker og deretter spesifikt knytt til systematiske variablar på undersøkingar og tiltak i tråd med modell 2. Variablane utarbeidde eg frå teoriane til Jacobsen og Thorvik (2019, s. 68-115) og er skildra i tabell to i kapittel 2.4. Målet var innsikt i kor stor grad av systematikk som prega arbeidet på dei ulike skulane og om det var skilnader eller likskapar mellom desse.

Tredje steg var tematisk kvalitativ analyse ut frå nøkkelkrav som opplæringslova og anna lover set til arbeidet med trygt og godt skulemiljø. Dokumenta vart analysert for dekkingsgrad av desse. Same tematiske analyse av dekkingskrava vart deretter gjennomført i intervjumaterialet slik at funn kunne haldast opp mot kvarandre. I kva grad samanfalle eller avvike funn i dei to datasetta? Tanke var at datasetta samla sett kunne vise funn dei ikkje ville vist kvar for seg, og styrke reliabiliteten i funna.

For å finne svar på forskingsspørsmål to *Korleis skildrar rektor praktisering av undersøkingar og tiltak?* og tre *Korleis vurderer rektor tiltak opp mot lovverket?* Måtte eg analysere intervjumaterialet. Intervjudata vart planlagt analysert ut frå liknande analysemodell som dokumenta:



Figur 4

Igjen måtte analysen gjennomførast i fleire steg. Første steg var ei open gjennomgang av intervjumaterialet for å danne eit bilete av informasjonen, kva rektorane var opptekne av, engasjerte i, kva tema dei snakka mykje om og lite eller ingenting om.

Andre steg var ei kvantitativ analyse av variablar i intervjumaterialet. Denne analysen vart gjennomført ved å søke i transkriberingane på nøkkelorda henta frå analyse av dokument og basert på nøkkelkrava i relevante lovkrav. Tal på treff vart nytta til å sjå om intrykket frå den opne gjennomgangen var dekkande, deltakarane sine fokusområde og i kva grad dei nytta nøkkelomgrep. Analysen hadde som føremål å gje data som kunne samanliknast med data frå dokumenta.

Tredje steg i analysen var ei kvalitativ innhaldsanalyse på tema (Anker, 2020, s. 40; Thagaard, 2018, s. 171-180). Dette er ein mykje brukt analysemetode i kvalitative studiar og er eigna til å sjå ut over mengda funn og meir på interessante funn eller brot mellom ulike funn. I tillegg gjev den høve til å studere deltakarane sine utsegn i lys av konteksten. Funna var deretter koda der kodane var henta frå empirinær teori. Det vart gjort ei analyse for fenomenet undersøkingar og ei for tiltak. I tillegg vart det utvikla ein eigen kategori funn knytt til rektor si rolle, vilkår og erfaring i skulemiljø saker. Dette vart gjort for å sikre interessante funn som ikkje vart dekkja gjennom analysane som var teoristyrte. Valet var basert på eit av hovudføremåla med prosjektet, å få tak i rektor sine skildringar, samt gjort ut frå etisk vurdering av at deltakarane sine stemmer skulle få tydeleg plass i prosjektet.

3.5 Forskarrolla

I tidlegare jobb som kontaktlærer og jobben min no som skuleleiar, er eg tett på skulemiljø saker og har sjølv vore involvert i undersøkingar og tiltak. Dette gjer at eg har innsikt i feltet og engasjement for teamet i studien. Dette er ein fordel med tanke på å kome tett på skulepraksisen og å kjenne tema og sentrale omgrep som er gjenstand for undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35; Thagaard, 2018, s. 95). Samstundes er før-forståinga mi prega av egne erfaringar som kan føre til slutningar blir basert på egne opplevingar i staden for opplysingar og erfaringar deltakarane i studien deler. Det er ein fare at tolkingar blir tekne for gitt, at oppfølgingsspørsmål ikkje blir stilt eller at evne til å stille kritiske spørsmål blir påverka. Eg har forsøkt å kompensere for denne risikoen ved å la dokumenta vera førande inn i intervjusituasjonen. Elles har eg nytta kompetanse frå tidlegare rettleiarutdanning til å stille ulike typar oppfølgingsspørsmål i intervjuet for å få fram ulike perspektiv hos deltakarane, avklare utsegn, sjekke ut forståinga mi undervegs og også stille konfronterande spørsmål. Her er heile tida etiske vurderinga med i prosessen med tanke på ivaretaking av deltakarar, samstundes som eg har lagt vinn på å møte faglege standardar knytt til forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 178-184; Thagaard, 2018, s. 179-180).

Ved å forske i eigen kommune, har eg gjort eit val som har skapt nokre utfordringar. Å forske så nært eigen arbeidskvardag, gjev utfordringar med tanke på forskingsfagleg distanse. Til dømes kan dette ha påverka kva informasjon intervjudeltakarane har delt. Det kan tenkjast at dei har opplevd intervjusituasjonen som meir tillitsfull og fortruleg ved at me er tilsette i same kommune, og at dei

såleis kan oppleve at eg har forståing for deira kontekst (Thagaard, 2018, s. 99, 105-106). At deltakarane viste ulike kjensler i form av latter og sukk, at dei argumenterte, utdjupa meingar, korrigererte utsegn, uttrykte behov for tid til å tenke eller usikkerheit, kan tyde på at dei kjende seg komfortable i intervjusituasjonen, og at det var kopling mellom deltakarane sin integritet og intervjutemaa (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151). Eg forsøkte å legge vinn på det i intervjusituasjonen ved å vise omsyn til sensitiviteten i det deltakarane fortalte, gjennom aktiv lytting og ulike oppfølgingsspørsmål. Her var rettleiarutdanninga og –erfaringa til god hjelp.

Det var svært viktig for meg at eg frå starten av prosjektet skilte mellom rolla som forskar og andre roller deltakarane kunne kjenne meg frå. Til dømes gjekk all korrespondanse på e-post og telefon utanom kommunen sine system, altså nytta eg privat mobil og e-post i kontakten med deltakarane. I tillegg vart kommunikasjonen på e-post gjennomført med kvar einskild deltakar, slik at dei ikkje skulle kjenne forplikningar ovanfor eventuelle andre deltakarar i same kommune. I starten av intervjusituasjonen avklarte eg også at eg var der i rolla som forskar og at det dei delte i intervjuet ikkje ville bli snakka om i andre kontekstar. Det kan likevel tenkjast at dei held tilbake informasjon av omsyn til at dei veit kven eg er og dei veit dei kjem til å møte meg igjen. Såleis har det vore viktig med grundige etiske vurderingar undervegs for å sikre deltakarane sin integritet og kvaliteten i datainnsamlinga. Dette medførte nokre metodiske val på overordna nivå, ved at eg undersøkte dokumentdata i tillegg til intervju, men også på meir detaljnivå. Til dømes fekk intervjudeltakarane intervjuguiden tilsendt på førehand. Den var utarbeidd ut frå teori og lovverk, for å sikre at ikkje eigne antakingar skulle påverke datakonstruksjonen i for stor grad. Dei fekk også tilbod om å lese gjennom intervjumaterialet og prosjektmaterialet i etterkant. Dersom dei hadde behov for å justere, eller trekke tilbake informasjon, skulle dei ha høve til det, slik at dei ikkje skulle føle at dei hadde gjeve informasjon dei i etterkant ikkje følte seg komfortabel med (Thagaard, 2018, s. 112-113). Tilbodet har vore ope i heile prosjektperioden, i tillegg til dei avklaringane som er knytt til friviljug deltaking som det går fram av samtykkeskjemaet. Vurderingane har vore gjort for å styrka deltakarane sine rettar, minske risikoen for at dei skulle kome til skade, minimere dei eventuelle negative konsekvensane av nærleiken min til forskingsfeltet så langt det let seg gjera og styrke reliabiliteten i undersøkingane. Dette fører meg over på kvalitetsvurderingar i prosjektet.

3.6 Kvalitetsvurderingar

3.6.1 Gyldigheit og overføringsverdi

Etiske og faglege vurderingar er viktige for å sikre ein forsvarleg forskingsprosess, deltakarane sine rettar og den faglege kvaliteten på resultatata. Dei vurderingane og vala ein om forskar gjer undervegs i prosessen, er med på å avgjere kor gyldig, eller valide, og pålitelege funna i prosjektet blir.

3.6.1.1 Intern validitet

For det første handlar validiteten om korleis prosjektet som heilskap er utforma og heng saman, slik at prosess frå start til slutt i prosjektet utgjer ein heilskap som gjev grunnlag for kunnskapsutvikling om fenomenen på rimeleg og fornuftig vis. Dette blir også kalla konstruksjonsvaliditet (Bukve, 2021, s. 103). Som eg har vore inne på tidlegare har prosjektet utvikla og endra seg under vegs. Utfordringa har såleis vore å få føremål, design, metode analyse og teori til å gå saman til ein heilskap. Eg har hatt fokus på at desse delane skal samspele for å gje kunnskap om dei fenomenen problemstillinga etterspør, nemleg *undersøkingar* og *tiltak* i skulemiljøaker. Gjennom heile prosjektet har det vore eit fokus på systematikk, og det kan såleis stillast spørsmål om det er eit perspektiv som kastar godt lys over fenomenen, om det tek fokus vekk frå fenomenen eller om det har teke over heile fokuset. I eit ope prosjekt med fleksible rammer, er nettopp noko av føremålet at prosjektet kan ta ulike retningar. Val om perspektiv, teori og metode avgrensar også prosjektet. Såleis vil ikkje prosjektet vere eigna til å kaste lys over alle sider av undersøkingar og tiltak i skulemiljøaker.

Organisasjonsteori, teori knytt til systematikk og tema, metode med dokumentanalyse og intervju om praksis utgjer likevel ein heilskap som er eigna til å seie noko om systematikken kring desse fenomenen. I tillegg har leiarfokuset fått plass gjennom rektor si stemme. Intervju med rektorane som metode er difor føremålstenleg, fordi rektor, som ansvarlege for arbeidet og kvaliteten på undersøkingar og tiltak, er strategisk relevante. Deltakarane sin relevans styrkar gyldigheita av funna.

Ved å legge opp til komplementerende teoretiske perspektiv, blanda metodar og samanvevde analysar har eg hatt som mål å styrke validiteten av funn gjennom heile prosessen. For å sikre omgrepsvaliditeten, at eg måler undersøkingar og tiltak, har eg i analysane kopla desse direkte til nøkkelforvariablar i lovverk, samt i empirinær teori, kva teorien som så langt er utvikla på feltet seier bør vere til stades i praksisen med undersøkingar og tiltak. Dette styrkar slutningane om årsakssamanhengar og pålitelegheita i funna.

Her kjem samanheng mellom teori og empiri fram. Eg har i prosjektet lagt opp til ei fleksibel tilnærming for å sikre at eg skulle kunne finne teori som i størst mogleg grad kunne knytast saman med empiri. I førebuinga av prosjektet har eg gjort grundige litteratursøk, og hatt kontakt med relevante aktørar. Samstundes har det, av omsyn til empirien, vore naudsynt å gjere nye teorivurderinga etter datakonstruksjonen. Det er gjort for at empiriske funn ikkje skulle verta avgrensa av teoretiske rammer, men få ein likeverdige plass i prosjektet basert på relevans til forskingsspørsmål og problemstilling. Når det er sagt, innafor eit stort felt som mobbing og skulemiljø er det jo også slik, at utvalet og perspektiv eg har valt, medfører at svært mange andre perspektiv ikkje får plass i prosjektet. Erfaringa gjennom analyseprosessen var likevel at dei teoretiske perspektiva var relevante for å analysere datamaterialet på fornuftig vis.

3.6.1.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet som handlar om i kva grad slutningane eg trekkjer i dei kvantitative analysane kan generaliserast eller , når det gjel dei kvalitative analysane, overførast til andre situasjonar (Bukve, 2021, s. 104). I kva grad konklusjonar kan overførast heng saman med kor representativt datasetta er for å belyse funn knytt til fenomena undersøkingar og tiltak i andre situasjonar eller kontekstar. Validiteten kan vurderast teoretisk eller strategisk.

Strategisk vurdering av validitet har å gjera med om utval av deltakarar og material gjev grunnlag for generaliseringar, eller overføring til andre situasjonar. Kan funna til dømes generaliserast til andre kommunar? Eg har gjennomført ei måling i gjennomsnittleg stor norsk kommune, noko som kan tyde på at ein kunne fått tilsvarende funn i andre kommunar. Dette valet er strategisk. Samstundes har me i Noreg ei svært stor variasjon i kommunar, både med tanke på storleik, demografi, næringsliv, utdanningsnivå, økonomi og kultur for å nemne nokre faktorar. Som Scott (2014) er inne på, og som eg også har lagt til grunn i den holistiske tilnærminga til prosjektet: praksis i ein organisasjon heng saman med konteksten rundt. Det er difor ikkje gitt at funna i denne kommunen vil samanfalle med likande undersøkingar i andre kommunar.

Når det gjeld materialet, har innsendte dokument stor variasjon. Det kan tyde på at skulane har tenkt breitt i kva type dokumentasjon som kunne vere relevant for arbeid med skulemiljøsaker.

Dokumenta er samstundes eit svar på den bestillinga som vart sendt på e-post til deltakarane (sjå vedlegg 3). Transparens i måten eg har innhenta dokumentasjonen er med på å styrke reliabiliteten i undersøkinga. Samstundes er det alltid ein fare at bestillinga har bidrege til ekskludering av materiale. Breidd og omfang tyder likevel på, at dokumenta er representative for det skriftlege plan og prosedyreverket skulane har. Materialet styrker såleis reliabiliteten. Det er likevel noko usikkerheit knytt til dataa. Ein skule vart halden utanfor undersøkinga, ein skule takka nei til deltaking og ein deltakar skule sendte ikkje inn dokumentasjon. Dette resulterer i meir usikre data for den siste skulen spesielt og noko større usikkerheit i datamateriale generelt for kommunen. Eg vurderer likevel 43 dokument med 369 sider dokumentasjon, som eit godt analysegrunnlag, og presiserer igjen at materialet representerer eit utsnitt av praksisbiletet.

Når det gjeld strategisk vurdering av utval knytt til intervjudeltakarane, var det, som skildra i kapittel 3.3.3 og 3.3.5, vanskeleg å få tak i deltakarar til intervju. Utvalet vart difor basert på ei blanding av strategisk og praktisk utval. Dette førte til at eg ikkje fekk undersøkt breidda i grad av systematikk, men eg fekk undersøkt deltakarar i den enden av skalaen med mykje skriftleg systematikk. Eg må difor konkludere med at utvalet inneber ei skeivstilling i datamaterialet, slik at det ikkje er eigna til å vere representativt for praksisbreidda i ein kommune. Utvalet får konsekvensar for funn ved at

datamaterialet ikkje synleggjer praksis på dei skulane i kommunen som har minst skriftleggjort systematikk. Såleis er ikkje intervjumaterialet representativt for heile Hassellund kommune og kan dermed ikkje overførast til andre kommunar. Datamaterialet gjev likevel eit godt grunnlag for meir kunnskap om praksisfeltet. Ut frå at det er skular med mykje systematisk arbeid, gjev det godt grunnlag for innsikt i systematikk og kan såleis belyse problemstillinga i prosjektet. På det feltet er difor utvalet med og byggjer opp om sterkare validitet.

Det må i samband med dette føyast til at det rektorane i Hassellund kommune fortel om, gjeld innafor deira konkrete kontekst og funn må såleis tolkast i lys av dette. Til dømes har dei som rektorar ulike roller i skulemiljøsakene. Rektor D er retor på stor skule med tre avdelingsleiarar under seg som handterer dei fleste skulemiljøsakene. Hen jobbar med dei aller mest krevjande sakene, der ofte saka også er meldt vidare til statsforvaltaren. Dei andre rektorane eg intervjuar var ikkje same posisjon. Dei hadde kvar ein avdelingsleiar i del-stilling og var difor sjølv tett på i mange eller alle skulemiljøsakene. Funna må såleis vurderast ulikt for skulane.

Rektorane fortel og eksemplifiserer også ut frå dei sakene dei har nærast erfaring med og situasjonsbilete for skulen og seg sjølve då. Dette kan ikkje tolkast som eit komplett bilete av skulen sin praksis eller rektor si handtering av skulemiljøsaker, men gjev eit bilete av situasjonen der og då. Når rektorane sine situasjonar og erfaringar ikkje er direkte samanliknbare må også overføring av funn nøye vurderast. Spørsmåla eg har stilt er kontekstavhengige og knytt til einskildsaker. Det er trendar og mønster eller brot i mønster av funn som eventuelt kan overførast. Overføring av kunnskapen må difor vurderast med varsemd. Samstundes er dei rektorar på ulike skuleslag, med ulik grad av støtte i eit leiarkollegium, noko som gjer dei strategisk representative for mange tilsvarande skular og er eit argument for auka ekstern validitet.

Ein må også ta med i betraktning at analysar kan gjennomførast på ulike nivå og at organisasjonar har ulike nivå. Skuleeigarnivået i Hassellund kommune legg føringar for arbeidet på skulane i kommunen. Hassellund er ein kommune som statistisk sett på kommunebarometeret har lite støtteapparat. Det blir såleis i stor grad opp til kvar skule å utvikle praksis på ulike felt, også innafor skulemiljøarbeidet. Dette er ikkje noko eg har gått nærare inn på i prosjektet, men funn på skuleeigarnivå ville kunne gje andre funn i arbeidet med skulemiljøsaker som kunne auka ekstern validitet. Rammene for prosjektet har ikkje gjort det mogleg å gå i djupna på skuleeigarnivået. Dei har likevel bidrege med prosedyrar, som har vore utfyllande i praksisbiletet. Slik er skuleeigars perspektiv i ei viss grad med.

Ekstern validitet kan også vurderast teoretisk ved å sjå på om funn er forankra i den mest relevante og oppdaterte teoretiske kunnskapen på feltet (Bukve, 2021, s. 104). Gjennom dei siste to åra har eg systematisk gjennomført litertursøk, teke kontakt med relevante aktørar på skulemiljøfeltet, både på

statsforvaltarnivå, ved ulike institusjonar som læringsmiljøsentret, barneombodet og ulike høgskular og universitet. Teori og innspel frå forskarar har eg nytta for å finne fram til kva felt det var behov for meir kunnskap. Det har også vore viktig å finne fram til den mest oppdaterte kunnskapen på feltet. Til dømes har eg nytta *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* volum 1 og 2 som inneheldt den sist oppdaterte forskinga internasjonalt (Smith & O'Higgins Norman, 2021a, 2021b). I tillegg har inklusjonskriteria, slik dei er skildra i kapittel 1.5, vore nytta for å sikre at teorien har relevans til fenomenene undersøkingar og tiltak, ut frå dei krava lovendringa set.

Forskingsmessig er dette eit svært stort felt, så det har vore ein prosess for å finne fram til praksisnær teori som er relevant for den konteksten praksis i norske grunnskular er utvikla innafør. Her har eg valt å ta utgangspunkt i praksisnær teori representert ved ei rektorstemme (Gusfre, 2018) Eg vurderer den som svært relevant for skulepraksis, og som rektorstemme, relevant i analyse av den informasjonen rektorane har kome med i samband med forskingsspørsmål ein og to. I tillegg har eg valt teori frå ei juridisk gjennomgang av saker på statsforvaltarnivå, då eg vurderer denne som relevant opp mot forskingsspørsmål tre, om vurderingar opp mot lovverk (Eriksen, 2020). Teorien er relevant, då statsforvaltaren er handsamer av saker meldt vidare frå skulenivå, og dei fører tilsyn. Statsforvaltar har såleis mandat til å vurdere om praksisen er i tråd med lova. Deira vurderingar er difor viktige for å analysere skulanes praksis. Målesnora på praksis er lovverket, og av den grunn vurderer eg dette perspektivet som mest føremålstenleg og relevant for å undersøke praksisen.

Eg vil gjerne avslutte med ei siste vurdering knytt til validitet eller gyldigheita i prosjektet. Tid er etter mi meining ein relevant faktor når ein vurderer validitet. Av den grunn har også tid vore eit inklusjonskriterium av teorimaterialet, den har måtta vore relevant i høve til lovendringa i 2017. Dette prosjektet er i den samanheng ei situasjonsmåling av praksis slik den er utvikla i 2023, ikkje før, ikkje etter. Etter som implementering av nye lovkrav skjer i praksisfeltet, utviklar praksisen seg og. Roland peikar på dette i boka si *Mobbeloven: opplæringslovens paragraf 9 A og god praksis* (Roland, 2020). Ved innføring av nye lovendringar er det i starten stor usikkerheit til kva nye lovkrav inneber i praksis. No har skulane hatt snart 6 år på å utvikle ein praksis som er i tråd med lovverket. Dette prosjektet seier noko om kvar praksisfeltet er no. Etter som tida går og praksis held fram med å utvikle seg, og dersom det også kjem ei endring i ny opplæringslov slik det er varsla frå sitjande regjering, så vil funna i dette prosjektet bli mindre gyldige fordi konteksten og premissane har endra seg. I det perspektivet er prosjektet relevant, då det kan gje ein status frå praksisfeltet før eventuelle nye lovendringar, og såleis gje grunnlag for seinare komparative studiar.

3.6.2 Reliabilitet og etiske vurderingar

Når det gjeld reliabiliteten, eller pålitelegheita, i prosjektet, er denne knytt til kor pålitelege undersøkingane er (Bukve, 2021, s. 104). Gjennom grundige undersøkingar over ein to-års periode har eg forsøkt å legge eit solid teoretisk grunnlag for undersøkingane. Ved å synleggjera forskning på feltet og i tillegg å aktivt oppsøkje relevante institusjonar og forskarar har eg fått relevante og konstruktive innspel undervegs frå forvaltingsnivå og forskarar i feltet.

Valet om å nytta to ulike metodar for datakonstruksjon vart også teke for å styrke pålitelegheita i materialet. Funn har også vist at biletet vart breiare, og meir nyansert på denne måten enn dersom eg hadde hatt data berre frå dokument eller intervju. Metodane har gjeve datamateriale som har supplert kvarandre og gjeve meir innsikt i problemstillinga. Dette valet vart også teke for å sikre at gyldigheita i informasjonen med tanke på at eg forska i eigen kommune. I tillegg til kvalitetsvurderingar, låg det også etiske vurderingar bak, at eit breiare datamateriale ville auke anonymiseringa av deltakarane og i tillegg minke påverknaden frå eventuelle feilkjelder i materialet.

Vidare vart materialet analysert ut frå variablar henta frå teori. Dette vart gjort for å kvalitetssikre funna og auke pålitelegheita. Materialet er også forsøkt framstilt i oversiktlege tabellar slik at det skal vere tydeleg kva variablar dei er analyserte ut frå. Alle grunnlagsdokumenta ligg som vedlegg til oppgåva, slik at funn kan kvalitetssjekkast. I tillegg har eg forsøkt å vere etterretteleg ved å påpeike avgrensingar i materialet, og kontekstuelle tilhøve som kan påverke tolkingane. Dette er viktige vurderingar å gjera ut frå forskingsetiske standardar. Av same grunn er det funn eg har forsøkt tydeleggjort når dei er gjennomgåande, det vil seie at dei er understøtta av ulikt materiale eller av alle deltakarane. Andre funn har fått stå for seg sjølve på grunn av kontekst. Ein anna grunn er vurdering av kvar deltakers intergritet som ulike individ med ulike uttrykk. Intervju er også påverka av å situasjonen der og då (Thagaard, 2018, s. 99-115) Nokre trendar og mønster har eg likevel peika på i analyse og drøfting.

Etiske vurderingar er elles gjort undervegs i prosjektet, og blir peika på undervegs i oppgåva. Eg vil likevel nemne på nokre viktige vurderingar her. Prosjektet vart omarbeidd etter ei samla vurdering saman med NSD og rettleiar. Tema og sakene er av sensitiv karakter, dei omhandlar barn, og også vaksne, i sårbare situasjonar. Vanskane med å skaffe deltakarar viser også at det har vore naudsynt med ein sensitivitet i konstruksjonen av data og såleis i val av metode. Ein blanda metode med dokumentanalyse og intervju, kan likevel minne om same prosess som eit tilsyn. Her er det viktig å presisera at prosjektet ikkje har hatt eit slikt føremål, det vil seie sjekke ut lovbrøt eller gå inni materiale med eit kritisk blikk. Av omsyn til tema og deltakarar har målet vore å gå inn i materialet med undrande blikk og nokre teoretiske perspektiv.

4 Analyse av funn

4.1 Funn til forskings spørsmål 1, rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak

For å skaffe eit breiast mogleg perspektiv på grunnskulars systematiske arbeid med skulemiljø saker, henta eg inn dokument frå alle deltakarskulane i Hassellund kommune. Dei 43 dokumenta vart først gjennomgått utan analysekategoriar med føremål om å få eit inntrykk av korleis skulane arbeidde generelt i skulemiljø saker og kva dei hadde fokus på. Presentasjon av generelle funn, vert nytta for å synleggjera konteksten for arbeidet og analysert nærare på rutinar for undersøkingar og tiltak.

4.1.1 Varierende grad av systematikk i rutinar og prosedyrar

Tilsendte dokument som omhandla arbeidet med undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker utgjorde eit variert og breitt dokumentmateriale å analysere. Materialet viste stor grad av variasjon av skriftleg planverk. Skulane har sendt inn dokumentasjon på frå 11 til 111 sider som vist i tabell 3:

Deltakarskule	A	B	C	D	E	F	G
Sum sidetal i dokument	42	50	36	28	79	111	11

Tabell 3

Nærare gjennomgang av dokumentmaterialet viste at dei i svært ulik grad sa noko spesifikt om undersøkingar og tiltak. Eg analyserte for indikatorar på systematikk etter variablar utarbeida frå Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 68-115). Dette er presentert i kapittel 2.4. Resultatet vart eit stort rådatagrunnlag (vedlegg 6), som eg deretter reduserte etter kvantitativ metode ved å telje indikatorfunn. Ved inklusjon av funn måtte eg i nokre tilfelle gjere skjønsmessige vurderingar, men alle funn vart inkludert etter same kriterium.. Funn av indikator vart registrert som 1. Fråvær av indikatorar vart registrert som 0. Dette vart sett opp i følgjande analysetabell:

Variabel	Deltakar	A Tal på indikatorar	B Tal på indikatorar	C Tal på indikatorar	D Tal på indikatorar	E Tal på indikatorar	F Tal på indikatorar	G # Tal på indikatorar
Kontinuerleg		13	10	12	13	6	10	2
Oversiktleg		1	1	0	1	1	0	0
Planlagt		2	1	2	0	1	0	0
Føreseieleg		1	1	0	0	0	0	0
Definert oppgåve		1	1	2	0	1	1	1
Avgjerdsmynde, ansvar		1	1	1	0	1	0	0
Arbeidsdeling		1	1	1	1	1	0	0
Kompetanse		1	1	1	1	0	0	0
Prosedyrar: 1.Tidspunkt		1	1	1	1	1	1	0
2. Metode		5	4	3	3	2	2	0
3.verktøy		11	12	8	7	7	7	2
Sum		38	34	31	27	21	21	5

ingen innsende dokument – henta dokument frå nettsida til skulen – usikre data.

Tabell 4 basert på Jacobsen og Thorsvik (2019)

Kort forklart viser funna at skulane har ein del systematisk og kontinuerleg arbeid knytt til skulemiljøsaker. Alle skulane har indikatorar på førebyggjande arbeid, særleg lovpålagte aktivitetar som utviklingssamtalar, elevundersøking, ordensreglement og det kommunale varslingsystemet *Skulemiljøknappen*. På systematisk arbeid knytt til skulemiljøsaker er variasjonen mellom skulane langt større. I sum viser likevel variablane ei breidd av det systematiske arbeidet både førebyggjande og i konkrete skulemiljøsaker som gjev eit bilete av praksisen i kommunen.

Analyse av grad av systematikk synleggjer variasjon mellom deltakaraskulane. Graden av systematikk er framstilt ved bruk av tal på indikatorar som frekvens, der indikatorane er henta frå tabell 4:

Deltakaraskule	G	F	E	D	C	B	A
Frekvens	5	21	21	27	31	34	38

Tabell 5

Grafisk framstilling viser variasjonen:

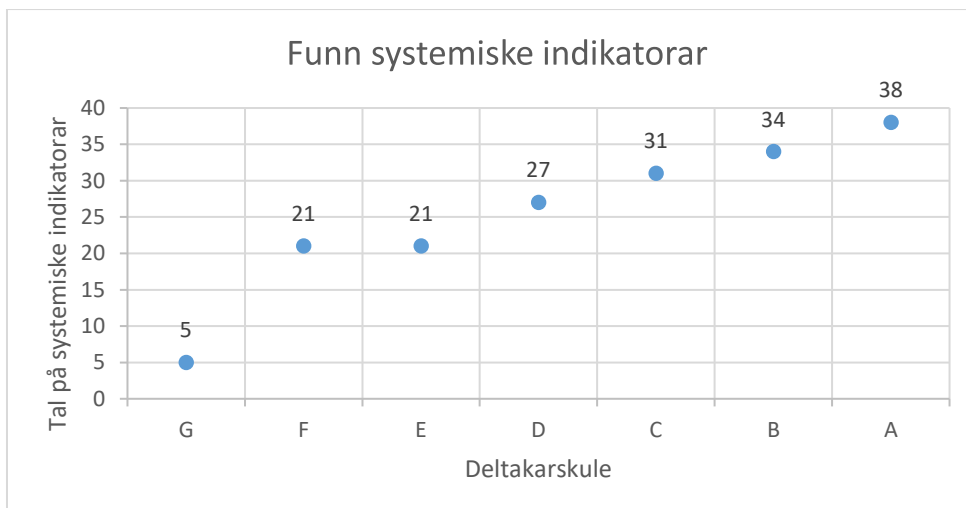


Diagram 1

Funna viser ingen samanheng mellom kor mykje dokumentasjon skulane har sendt inn og grad av systematikk. Til dømes har skule F sendt inn 111 sider men har 21 treff på systematiske indikatorar, noko som gjev treffprosent på 18,9. I motsett tilfelle har skule D 27 indikatorar på 28 sider, ein treffprosent på 96,4. Ingen av desse skulane er den skulen med flest indikatorar, det vil seie størst grad av systemisk arbeid. Desse funna indikerer at det ikkje er nok å sjå på omfanget i dokumenta for å avdekke kva grad av systematikk dei inneheldt, ein må i tillegg analysere innhaldet.

Ved ei kvalitativ analyse av innhald viser funn at det er variasjon i kva, kor mykje og kor treffande systematikken er for aktivitetsplikta i skulemiljøsaker. I datamaterialet bak tabell 4 blir det referert til ein del dokument, prosedyrar eller program som dei fleste deltakarane kan vise til. Desse er av ein generell karakter og skildrar samarbeidsstruktur, eller kontinuerleg arbeid der hovudinnhald er

retta mot førebyggande arbeid samt informasjonsarbeid av grunnleggande og førebyggande karakter. For det første har skulane ein del formelle strukturar på plass som er viktige for samarbeid og drøfting av skulemiljøet. Døme på dette er elevråd, samarbeidsutval (SU), skulemiljøutval (SMU) og foreldrearbeidsutval (FAU). Dette er eit viktig grunnlag for kontinuerleg arbeid med skulemiljø, men ikkje konkret nok til å seie noko om korleis skulane undersøker eller set inn tiltak i slike saker.

Den andre formelle strukturen alle skulane har på plass, er ordensreglement. Ordensreglementa er ei forskrift og dermed del av det formelle lovgrunnlaget som regulerer skulepraksisen og vidare regulerer åtferda til elevane. Alle skulane er pålagde å ha slik forskrift, men forskriftene er i varierende grad kopla direkte til arbeid mot krenkingar. Ordensreglementa seier ingenting om korleis undersøkingar blir gjennomført, men kan innehalde sanksjonar som kan koplast til tiltak i skulemiljø saker. Skulen må i så tilfelle ha utvikla ein rutine som seier noko om korleis dette skal gjerast i praksis, og denne praksisen må undersøkast nærare enn dokumentgjennomgang av ordensreglementa.

Ein tredje formell indikator som alle skulane har på plass, og som er konkret retta mot undersøkingar i skulemiljø saker, er elevundersøkinga. Den nasjonale undersøkinga søker mellom anna svar på om elevar opplever mobbing i skulekvardagen. Korleis skulane føl opp denne undersøkinga i systematisk arbeid, seier derimot den pålagde undersøkinga ingenting om, det må i så tilfelle kvar skule utvikle rutinar for.

Skule A, C og F viser til at dei brukar utviklingssamtalar med elev og føresette som ein del av sitt systemiske arbeid. Desse skulane brukar både elevsamtalar og dei halvårlege, lovpålagde samtalane med elev og føresette, aktivt i undersøkingar av skulemiljø ved å etterspørje krenkingar.

Utviklingssamtalane er ein praksis som alle skulane skal gjennomføre og som er godt innarbeidd i praksis. Det er difor interessant at berre knappe 43% av deltakaraskulane nemnder at dei har kopla arbeidet med undersøkingar om skulemiljø til desse systemiske samtalane.

Datamaterialet bak tabell 4 inneheldt også ein del ulike indikatorar på systematikk er retta meir spesifikt mot arbeidet med skulemiljø saker. Nokre av desse er tilgjengelege for alle skulane, som skulemiljøknappen og Veilederen sin aktivitetsplan. Den kommunale oversiktsplanen for arbeid med skulemiljø saker er utarbeidd av skuleeigar og såleis tilgjengeleg for alle skulane i kommunen. Det er interessant at fleire av skulane ikkje nemner dette dokumentet. Mellom desse er skule A, som har utvikla eigne, meir konkrete praksisretta rutinar, men og skule F som ikkje har utvikla eigne rutinar. Skule D, som har ein utdatert plan på skulemiljø arbeidet sitt (plan frå før lovendringa i 2017) opplyser at dei brukar denne oversiktsplanen i staden for ein lokal prosedyre. Dette funnet kunne vore interessant å følgje opp med nærare undersøkingar med tanke på avdekke kor godt implementert

oversiktsplanen er. Resten av indikatorane knytt konkret til skulemiljøsaker er berre til stades i dokumenta til einsskild skular. Døme på dette er skule A som har sitt arbeid mot digital mobbing også som rutine i ikt-planen. Det er også stor variasjon i kor konkrete rutineane til skulane er, til dømes varierer talet på verktya dei nyttar frå 2 til 12 stykk. Det synest på bakgrunn av desse funna naudsynt å analyserer nærare i kva grad dei skriftlege rutineane og prosedyrane på skulane omhandlar pliktene med å undersøkje og setje inn eigna tiltak i skulemiljøsaker.

4.1.2 Grad av systematikk heng saman med dekkingsgrad på lovkrav

Som ein inngang til å sjå etter spesifikke funn på undersøkingar og tiltak i skulane sine rutinar og prosedyrar, starta eg med å sjå etter indikatorar knytt til nøkkelkrav henta frå oppll § 9 A. I tillegg er det teke med generelle lovkrav frå barnekonvensjonen sine artikkelar 3 og 12, Grunnlovas § 104 og forvaltningslova § 17 som omhandlar barns rett til å bli høyrte og vurdering av barns beste i alle saker som omhandlar barn. Udir (2019a) er klare på at skulen si aktivitetsplikt er skjerpast dersom sakene omhandlar særskilt sårbare barn. Eg har av den grunn inkludert dette som variabel. Ut frå kontekstuelle tilhøve der digital mobbing har auka dei seinare åra, mellom anna ut frå siste års elevundersøking, er denne typen krenkingar spesifisert (Utdanningsdirektoratet, 2023). Å inkludere digital mobbing spesifikt vurderer eg som naudsynt ut frå at denne forma for krenking ikkje er spesifisert i lovteksten på same måte som diskriminering, rasisme, vald med vidare. Ut frå seinare forskning på feltet har eg også med ein variabel om oppfølging av elevar etter avslutting av skulemiljøsakene. Dette valet er grunngeve med auka kunnskap om kor viktig rehabilitering for elevane som har opplevd krenkingar (Finne et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Valet er i tillegg heimla i oppll § 1-1 andre ledd som legg verkt på mellom anna respekt, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, der tilgjeving er eit viktige element i rehabiliteringsarbeidet. Der variabelar er omtala er dette registrert som funn, 1, der variabelen er fråværande er dette ikkje registrert som funn, 0. Resultata er basert på rådata i vedlegg 7 og er presentert i følgjande tabell:

Variabel	Deltakar A	Deltakar B	Deltakar C	Deltakar D	Deltakar E	Deltakar F	Deltakar G #
Nulltoleranse	1	1	1	1	1	0	1
Krenking	1	1	1	1	1	0	1
Mistanke	1	1	1	1	1	0	1
Kjennskap	1	1	1	1	1	0	1
Undersøking	1	1	1	1	1	0	1
Elevens rett til å bli høyr	1	1	1	1	1	1	1
Skriftleg plan	1	1	1	1	1	1	1
Eigna tiltak	1	1	1	0	1	1	1
Evaluering	1	1	1	1	1	1	1
Vurdering barnets beste	1	1	1	0	0	0	1
Sårbare barn	1	1	1	0	0	0	0
Digital mobbing	1	1	1	0	1	0	0
Oppfølging etter avslutta	0	1	1	0	0	0	0

ingen innsendte dokument, dokument henta frå nettsida til skulen

Tabell 6 basert på lovdata, Udir (2019a, 2023) og Finne et al. (2021)

Funna frå analysen viser at, dei fleste skulane har dekkast mesteparten av variablane frå lovverket i sine skriftlege rutinar og prosedyrar. Unnataket er deltakarskule F som korkje har definert omgrepa nulltoleranse og krenking og som ikkje har noko i sine dokument om kva dei skal gjera ved mistanke eller kjennskap til krenkingar. Dei har heller ikkje rutine for undersøkingar. Dei har derimot i dokumenta at eleven skal bli høyr, at det skal utarbeidast skriftleg plan (dei brukar planen i den kommunale meldeordninga *Skulemiljøknappen*), at det skal utarbeidast eigna tiltak og at desse skal evaluerast. Resten av skulane har dekkast i sine skriftlege dokument alle variablane frå oppl§ 9 A, med unnatak av deltakarskule D som ikkje har presisert at tiltaka skal vere eigna. Denne skulane har rutinar frå før lovendringa kom i 2017, og det kan forklare noko av manglane.

Der ein ser størst variasjon mellom skulane er på dei meir generelle lovkrava som ikkje er omtala spesifikt i oppl § 9 A: vurderinga av barnets beste, og dei særskilt sårbare barna, samt oppfølging på digital mobbing og oppfølging etter avslutta sak (ettervern). Fire av sju skular har digital mobbing og vurdering av barns beste som ein del av sine rutinar. Tre av skulane har spesifisert særskilt sårbare barn som er viktig å vurdere når ein undersøker og set inn tiltak. Berre to av skulane har i sine rutinar noko om at elevar skal følgjast opp i etterkant og korleis dette i så tilfelle skal gjerast.

Dersom ein samanliknar tabell 6 med diagram 1, ser ein at dei skulane som har minst grad av systematikk i sine planar og rutinar er dei skulane som har dekkast færrest lovkrav i planane og rutinane sine. Av dei tre skulane med størst grad av systematikk er det berre skule A som har ein

mangel i sine rutinar, og den variabelen er ikkje lovpålagd: Skule A manglar rutine på korleis elevane skal følgjast opp i etterkant av ei skulemiljøsak.

4.1.2.1 Dess meir systematikk på kontinuerleg arbeid, jo meir systematikk på undersøkingar

Vidare analyse i dokumenta vart retta mot systematikken i dei delane av rutinane og prosedyrane som omhandla undersøkingar. Systematikken på undersøkingar vart analysert for same variablar som skulemiljøarbeidet generelt. Alle indikatorar for undersøking vart registrert, alt frå generelle undersøkingar som gjaldt alle elevane, til dømes elevundersøkinga, til spesifikke undersøkingar i konkrete saker som til dømes Spekter eller observasjon. Det vart registrert eit funn per indikator og grunnlagsdataa for følgjande presentasjon ligg ved som vedlegg 8. Registreringane vart som følger:

Struktur	Deltakar	A	B	C	D	E	F	G #
Kontinuerleg		5	3	3	4	3	2	1
Oversiktleg		1	1	1	1	1	0	0
planlagt		1	1	1	1	1	0	0
Føreseieleg		1	1	1	0	1	0	0
Definert oppgåve		1	1	1	1	1	0	0
Ansvarsfordeling (Avgjerdsmynde)		1	1	1	1	1	0	0
Arbeidsdeling		1	1	1	1	1	0	0
Kompetanse		1	1	1	1	1	0	0
Prosedyrar: 1.Tidspunkt		1	0	1	0	0	0	0
Prosedyrar: 2. Metode		1	1	1	1	1	0	0
Prosedyrar: 3.Verktøy		4	5	3	2	2	0	0
		18	16	15	13	13	2	1

ingen innsende dokument – henta dokument frå nettsida til skulen – usikre data.

Tabell 7 Undersøkingar basert på Jacobsen og Thorsvik (2019)

Funna viser at dei skulane med størst grad av systematikk på generelt arbeidet med skulemiljøsaker, også er dei med flest indikatorar på systematikk på undersøkingar konkret. For dei fleste skulane er det likevel mindre forskjellar. Det er til dømes forskjell på kor mange indikatorar skulane har på kontinuerleg arbeid. Her har dei fleste vaktordningar, elevsamtalar eller utviklingssamtalar og elevundersøkinga som indikatorar, med unntak av deltakar G som berre har lovpålagd elevundersøking. Ein må ta atterhald om denne informasjonen då skulen ikkje har sendt inn dokument og difor kan ha fleire undersøkingar i sin praksis som ikkje er skildra i informasjonen på

nettsida. I motsett tilfelle er det berre skule A som har systematisert bruken av undersøkingar, i form av sosiogram og skulemiljøundersøkinga Spekter, på ein slik måte at desse verktya vert nytta kontinuerleg, det vil seie systematisk gjennomført årleg for alle elevar. For Spekter sin del vert den nytta for 4. -7. trinnselevar. Det er interessant at ikkje fleire har desse verktya i sine system for å undersøkje kontinuerleg gjennom året. Når det derimot gjeld konkrete saker der det er meldt i frå om utrygt skulemiljø, så har både skule A og B sosiogram og Spekter som verkty dei nyttar. Skule C nyttar også Spekter. Skule A, B, C, D og E har alle samtalar (med eller utan ein spesifikk metodikk) og observasjon som verkty i sine rutinar, medan skule B er den einaste som nyttar logg, eit verkty som er tilrådd i forskning og som har verdi for skulane i form av å gje dokumentasjon over tid (Burkeland, 2022; Eriksen, 2020, s. 69).

Når det gjeld konkrete arbeidsoppgåver, fordeling av ansvar for desse, bruk av kompetanse slik at undersøkingar er oversiktelege og planlagde, er det fem av sju skular som har dette på plass i sine rutinar. Dei fleste held fram at undersøkingar, og særleg samtalar med barn, må gjennomførast av tilsette som har ein tillitsvekkjande og god relasjon til barnet. I dei alle fleste tilfelle er kontaktlærar trekt fram som den funksjonen som har flest oppgåver i samband med undersøkingar. I tillegg vert skuleleiinga nemnd i ei rekkje oppgåver der det må takast avgjerder. Når det kjem til konkrete prosedyrar er det ein variabel der fleirtalet av skulane ikkje har indikatortreff, Det er på tidfesting av undersøkingar. Skule A og C har eit årshjul som presiserer kva tid ulike undersøkingar skal gjennomførast, dei andre skulane har til dømes elevsamtale som verktøy men ikkje tidfesta desse, dei nyttar observasjon, men seier ikkje noko om når dette skal gjennomførast.

To skular skil seg ut med få indikatorar på systematikk knytt til undersøkingar, skule F og G. Eg har allereie nemnd at skule G ikkje har sendt inn dokument og at funna difor har stor grad av usikkerheit. Det me kan vite er at skulen nyttar oversiktsplanen for arbeid med skulemiljø saker som skuleeigar har utarbeidd og at skulen av den grunn har dekking på dei fleste av variablane knytt til lovverket (tabell 6). Ved nærare ettersyn synest denne planen å korkje knytte arbeidet opp mot anna kontinuerleg arbeid gjennom året eller generelle rutinar. Der er ikkje konkret nok til å bidra til føreseieleg, oversiktelege arbeid med ansvar og oppgåvedeling, der undersøkingar blir konkretisert i prosedyrar: verktøy, tidfesta eller metodisk kvalitetssikring av arbeidet. Dei same gjeld skule F som heller ikkje synest å ha systematikk knytt til undersøkingar på plass og som heller ikkje gjev opp å nytte kommuneplanen. Trass i 111 sider med dokument synest det vere lite systematikk å finna.

Jamt over syner analysen elles at dei skulane som har ei eller anna form for systematikk knytt til arbeid med skulemiljø saker, også har rutinar der mange systematiske variablar knytt til undersøkingar på plass i planar og rutinar. Kvaliteten på desse må likevel undersøkast nærare i

praksis for å finne ut om rutinane er konkrete og presise nok. Om rutinane faktisk blir nytta seier dokumentanalysen ingenting om, det må etterspørjast i intervju.

4.1.2.2 Mindre systematikk på tiltak og større variasjon mellom skulane

Dokumenta vart vidare analysert for variablar på systematikk knytt til tiltak, på same måte som for undersøkingar. Grunnlagsdata er lagt ved i vedlegg 9. Funna vert her presentert i følgjande tabell:

Struktur	Deltakar	A	B	C	D	E	F	G #
Kontinuerleg		1	1	1	0	0	0	0
Oversiktleg		1	1	1	0	0	0	0
planlagt		1	1	1	0	0	0	0
Føreseieleg		1	1	1	0	0	0	0
Definert oppgåve		1	1	1	0	0	0	0
(Avgjerdsmynde) ansvar		1	1	1	0	0	0	0
Arbeidsdeling		1	1	1	1	0	0	0
Kompetanse		1	0	0	0	0	0	0
Prosedyrar: 1. Tidspunkt		1	1	0	0	0	0	0
Prosedyre: 2. Metode		2	3	3	0	0	0	0
Prosedyre: 3. Vertøy		4	6	6	4	1	1	1
		15	17	16	5	1	1	1

ingen innsende dokument – henda det som var frå nettsida til skulen – usikre data.

Tabell 8 Tiltak basert på Jacobsen og Thorsvik (2019)

Funna indikerer at det er fleire skular som manglar konkrete rutinar og prosedyrar når det kjem til den delen av aktivitetssplikta som gjeld å setje inn eigna tiltak. Berre skule A har indikatorar på alle dei systemiske variablane. I tillegg er skiljet større mellom dei tre skulane med flest indikatorar fordelt på flest variablar, skule A, B og C, til dei fire andre skulane som både har få registrerte indikatorar og indikatorar på få (ein til to) variablar. For skule E, F og G kan eg berre finne ein indikator for tiltaksrutine og det er forskrifta om ordensreglementet som skulane er lovpålagde å ha. Det bør undersøkast nærare i kva grad ordensreglementet er kopla til konkrete tiltak, til dømes sanksjonar.

4.2 Funn til forskings spørsmål 2, skildring av praksis med undersøkingar og tiltak

For å undersøke nærare korleis skulepraksisen var i høve rutinar og prosedyrar, så vart dette følgd opp i intervju med tre rektorar, frå skule A, C og D som skildra i kapittel 3. Eg vurderte det slik at intervjuet kunne gje innsikt i praktisering av rutinar og prosedyrar, noko dokumentanalysen ikkje gav svar på. Ein gjennomgang av dokumenta frå kvar av dei tre skulane danna grunnlaget for intervjuet med rektoren på den respektive skulen. Dette vart gjort for at eg skulle kunne sjå prosedyrar og praksis i ein samanheng, eventuelt sjå om arbeidet hang saman eller om det var avvik mellom desse.

4.2.1 Funn generelt om systematikk i praksis

Første gjennomgang av intervjuet vart gjort ved søk på variablane frå lovverket, dei same som eg undersøkte dokumenta etter og som er presentert i tabell 6. Sjølv om tal treff på variablane har mindre relevans i intervjumaterialet enn i dokumenta, på grunn av kontekstavhengigheita, så tyder variasjonane på treff på at rektorane hadde noko ulikt fokus på kva dei snakka mest og minst om, noko som kjem fram av rådatagrunnlaget i vedlegg 10. Rektor A, snakkar meir om nulltoleranse og undersøkingar enn dei andre rektorane. Rektor D nyttar omgrepet krenkingar to til tre gonger så ofte som dei andre. Når det er snakk om skriftleg plan i sakene så har rektor A tre gonger så mange treff som på rektor C, noko som kan indikere stor variasjon i skriftleggjing i sakene. Litt av den same trenden finn eg knytt til omgrepet tiltak. På andre variablar som oppfølging av elevar, fortel rektor D mest om korleis dei jobbar, trass i at den skulen ikkje har noko om dette arbeidet i sine planar eller rutinar. Dette er eit av fleire funn der eg finn avvik mellom rutinar på den eine sida og praktiske arbeid på den andre, i dette tilfellet indikasjon på meir praktiske rutinar enn det som er skriftleggjort.

4.2.1.1 Mest fokus på tiltak

Søk på omgrep og tema seier likevel lite om rektors forståinga av saksfeltet og eg analyserte difor innhaldet i skildringane av desse nøkkelvariablane nærare. Meir detaljert oversikt over funn er lagt ved i vedlegg 10.

I intervjuet er det desidert flest funn på tiltak, deretter på undersøkingar og evalueringar. Dette teiknar eit anna bilete enn dokumentgjennomgangen, der rutinane dekkja meir dei andre variablane i arbeidet med § 9 A, gav færre treff på undersøkingar og færrest treff på tiltak. Dette indikerer at trass i at skulane har mest omfattande prosedyrar for andre delplikter og lovkrav, er det i skildringar av praksis mest fokus på tiltak, og mykje fokus på ulike typar tiltak. I tillegg er det presisert at tiltaka må bygge på undersøkingar. I skildringane av undersøkingar er det fokus på at desse må kome raskt i gang og det blir skildra ulike typar undersøkingar. Kva forståing som ligg bak undersøkingar og tiltak kan ei analyse av omgrepa *nulltoleranse* og *krenkingar* kaste meir lys over.

4.2.1.2 Ulikt fokus og tolking av omgrepa nulltoleranse og krenking

Skildringane til rektorane på dei overordna omgrepa nulltoleranse og krenkingar, seier noko om deira forståing og kva kontekst eller perspektiv rektorane har inn i arbeidet med undersøkingar og tiltak. Når rektorane fortel om si forståing av omgrepet nulltoleranse, skildrar dei dette noko ulikt. Rektor C og D skildrar det som ein visjon, eit mål du skal arbeide mot, men som du aldri vil nå. Skulen sin jobb er å minimera krenkingar mest mogleg. Rektor D omtalar idealet som at «flest mogleg elevar skal ha det så godt som mogleg». Samstundes meiner hen det er ein utopi at ikkje elevar skal oppleve krenkingar på ein stor skule med fleire hundre elevar, og at ein del av skulen sitt arbeid er å lære

elevar å handtere det. Medan rektor C er oppteken av at samfunnssynet på mobbing har endra seg gjennom dei siste tiåra. Det er i dag blitt lettare å sei i frå for dei som opplever krenking, at ein då blir møtt med forståing og at dette er ein viktig del av skulens mandat: dei som melder i frå skal oppleve å bli lytta til og møtt med forståing. Rektor A har eit enda større fokus på handling og omtalar ikkje nulltoleranse som ein visjon: «Eg legg i nulltoleranse at (...)høyrer me det så skal me slå ned på det (...) som vaksen gjera merksam på at dette er ikkje akseptabelt». Eit interessant funn her er at rektor A held fram med å snakke om elevens perspektiv på nulltoleranse, at elevane si oppleving av nulltoleranse er knytt til korleis dei vaksne føler opp krenkingar, tar dei på alvor og gjer noko med dei. Hen knyt dette vidare til drøftingar og utvikling av felles praksis i personalgruppa: «Korleis skal me ha ein felles reaksjon her hos oss? Så det vil eg jo seie er nulltoleranse, dette med at me skal gripe inn». Oppsummert kan ein seia at rektor A sitt fokus er på vaksenrolla, og retta mot handling. Rektor C og har fokus på dei vaksne, men innhaldet i nullvisjon er retta mot visjon og mål. Rektor D har det same fokuset på visjon og mål, og koplar nullvisjon til førebyggjande arbeid. Hen rettar i tillegg fokus både mot vaksenrolla og mot elevane, at elevane treng å lære å handtere krenkingar og bli robuste, altså er fokuset retta både mot målsetjingar og på haldningar.

Omgrepet krenkingar blir også skildra ulikt av rektorane. Ingen refererer direkte til lovteksten, men alle held fram at det er ei subjektiv oppleving, Rektor A knyt det til lovverket, med rasisme, ulike former for diskriminering, utestenging, baksnakking, verbale utsegn som sårar. Hen er også innom at nokon kan vere fysiske mot kvarandre.

Rektor C synest det er vanskeleg å definere og eg etterspør då det som står i handlingsplanen til skulen, då dei har det definert i denne. Rektor var ikkje klar over dette og uttrykkjer seinare at dei ikkje nyttar den planen. Den vart utarbeidd av den førre rektoren som ikkje lenger er tilsett ved skulen. Her viser intervjuet at trass i at skulen har ein plan etter gjeldande lovverk med klare definisjonar og prosedyrar, så er ikkje kunnskapen i planen overført. Dermed vert den ikkje nytta. Rektor C peikar likevel på at krenkingane ofte handlar om sårande verbale uttrykk der elevane avsluttar setninga med «eg berre tulla», eller orsakar seg med at «det var jo berre på tull».

Rektor D samanliknar definisjonane med mobbeomgrepet som tidlegare var mykje nytta og klart definert, medan ein no snakkar meir om krenkingar. Hen meiner dei bør drøfte omgrepet krenking meir i kollegiet for å skape auka medvit: «Sjølv om me vaksne har ei felles forståing (...) så vil jo uansett den individuelle opplevinga av krenking vere ulik». Hen held fram at dei har hatt drøftingar på dette ei tid tilbake og skildrar krenkingar som negative opplevingar som råkar personleg og krenkar kjensla av å vere verdsett, akseptert eller anerkjent for den ein er.

Ingen av rektorane set dei ulike formene for krenkingar i samband med undersøkingar og tiltak direkte. Sjølv om dei presiserer at sakene er ulike, er dette eit interessant funn. Undersøker skulane alle saker på same måte, eller varierer dette ut frå kva type krenking det er meldt om?

Rektorane er generelt opptekne av at det vart ei skjerping då lovendringa kom i 2017, at det vart meir alvor i skulemiljøarbeidet og at ein no brukar mykje meir tid på arbeidet med skulemiljø og skulemiljø saker. Ein del av dette biletet er at tilsette i skulen er blitt redde for å krenke barn eller få meldingar om slike krenkingar retta mot seg. Rektor C og rektor D snakkar mykje om dette. Dei er uroa for krevjande vilkåra for lærarane, og særleg uroa for at tilsette ikkje lenger stoler på eiga skjønnsutøving eller er trygge i rollene sine. Rektor C er då særleg oppteken av dei tilsette med minst erfaring, nyleg tilsette, og gjev døme frå situasjonar der elevar har truga med å melde mot tilsette på bakgrunn av at eleven har blitt irettesett: «Du tok på puppene mine! (...) Læraren gjekk ned i kjellaren og trudde, såg for seg at no vart han meldt og alt dette her sant, og kom til å misse jobben». Når eg då spør om det har vore saker det der er blitt meldt mot tilsett utan grunnlag, altså at rettane i § 9 A er blitt misbrukt av elevar, så avkreftar rektoren dette, men frykta i personalgruppa er likevel til stades. Tilsette opplever at elevar trugar med meldingar om krenkingar eller avviser korreksjonar frå tilsette, slik at det er blitt meir krevjande for tilsette å overhalde felles reglar.

Rektor D fortel om same utfordring, at lærarar er redde for å korrigere åtferd: «Ein er blitt så engsteleg for å fornærme, krenke, såre». Hen set det i samanheng med ei juridifisering av skulen. Lærarane etterspør fleire prosedyrar og sjekklister som kan fortelje kva krenking er, kva dei skal sjå etter og korleis dei skal handle. Dette blir knytt direkte til skjønnsutøvinga: «At vi i mindre grad stoler på eige skjønn, eiga vurdering». Samstundes fortel hen at personalet også er blitt meir medvitne om korleis krenkingar påverkar, og korleis tilsette med si framferd påverkar barn. Rektor har her ei viktig rolle med å rettleie, i følgje rektor C. Korkje rektor D eller dei andre rektorane skildrar likevel konkrete saker eller rutinar skulen har for korleis dei skal handtere saker der tilsette krenkar barns. Det er interessant. Det rektorane held fram er at lovendringa har hatt både positive og negative konsekvensar. Rektor A har stort fokus på at arbeidet og dei konkrete sakene har ført til mykje læring for både rektor og for personalgruppa.

4.2.2. Undersøkningspraksisen dekkjer ikkje alle område

Temasøket knytt til lovkrava fortalte meg lite om kvaliteten i praktiseringa av undersøkingar og tiltak. For å undersøke dette nærare analyserte eg rektor sine skildringar av undersøkingar ut frå variablar henta frå empirinær teori. Eg baserte variablane på Gusfre (2018) si bok *Aktivitetplikten i praksis*. I boka skildrar ho korleis lovkrava til undersøkingar bør følgjast opp i praksis ut frå den forskinga ein har i dag (2018, s. 34-37). Der rektorane skildrar ein variabel slik at det indikerer at den er til stades i

praksisen, til dømes at rektor seier at me undersøker med ein gong, så er dette registert som funn,

1. Der rektor ikkje skildrar variabelen i det heile, eller seier at dei ikkje praktiserer slike undersøkingar, som til dømes bruk av logg, er dette registert som fråvær av funn,0. Funn er presentert i følgjande tabell:

Variabel	Deltakar A	Deltakar C	Deltakar D
Straks	1	1	1
Samtalar	1	1	1
Retten til å bli høyrte	1	1	1
Subjektiv oppleving	1	1	1
Spørjeundersøkingar	1	1	1
Sosiogram	1	0	1
Relasjonsundersøking lærarar og elevar	1	1	1
Observasjon	1	0	1
Logg	1	0	0
Konklusjon	1	1	1
Barns beste vurdering	1	1	1

Tabell 9 basert på Gusfre (2018, s. 31-47)

Det er viktig å presisere på nytt at rektorane har skildra eit utval av saker ved å ta utgangspunkt i ca. fem aktivitetsplanar og at skildringane difor representerer eit utsnitt av praksisfeltet. Av den grunn at skildringane byggjer på konkrete saker har eg valt å ikkje summere og samanlikne kor mange indikatorar skulane har på dei ulike variablane. Desse sakene er svært ulike og kan etter mi vurdering ikkje samanliknast direkte. I tillegg er summen av indikatorar av liten verdi i analysen av materialet.

Funna viser at rektorane skildrar ein undersøkingspraksis som samla sett langt på veg er i tråd med beste praksis på feltet. Alle rektorane skildrar til dømes at dei undersøker med ein gong. I praksis inneber dette som regel at undersøkingar startar same eller neste dag som tilsette, føresette eller elevar melder frå om at nokon ikkje har det trygt og godt på skulen.

Alle rektorane skildrar også at eleven blir høyrte som ein del av undersøkinga og at det blir lagt vekt på at barnet får fortelje slik at den subjektive opplevinga kan leggest til grunn i vidare arbeid. Dei refererer også til ulike metodikkar og ressursar mellom anna frå Veilederen og Udir på korleis desse samtalanene skal gjennomførast. Det gjeld også rektor D som, til forskjell frå dei andre to rektorane, ikkje har dette i noko skriftleg rutine. Den skulen har i tillegg jobba med kompetansen på samtalar med barn ved å gå gjennom ei bok på temaet i personalgruppa. Rektor A fortel at dei på planleggingsdagar har gått frå å ta opp temaet 9 A generelt til å ha gjennomgang på meir spissa tema, som dei sårbare barna eller korleis undersøkingar skal gjennomførast. Rektor C fortel til liks med rektor A at dei går gjennom dei skriftlege rutinane årleg. Rektor D seier også at dei drøftar

praktiske prosedyrar årleg i personalgruppa, men at dei saknar ein skriftleg plan på dette og at den er i planleggingsfasen.

Barnets rett til å bli høyrtd omfattar meir enn undersøkingsamtale. Alle deltakarane viser til dialog med barn undervegs i saksgangen, med samtalar når tiltak skal evaluerast og når sakene skal avsluttast. Dei skildrar også at dei trekkjer ein konklusjon på bakgrunn av undersøkingane. Her kjem det likevel fram at det i mange saker er stor trong for skjønnsvurderingar, og at det ofte er uklart kva som er den beste måten gå vidare med sakene på. Til døme fortel alle rektorane at det er saker der elev ikkje ønskjer at ein gjer noko i saka, eller der føresette melder om utrygt skulemiljø men ikkje ønskjer at skulen snakkar med eleven fordi det blir opplevd som belastande. Samstundes skildrar rektor A vidare at skulen då har ein dialog med føresette og legg til rette for at samtalane blir gjennomført minst mogleg inngripande, slik at samtalane likevel let seg gjennomføra. Rektor trekk fram døme på at det då er kontaktlærer som gjennomfører samtalane. Grunngevinga er at det må vera ein tilsett som eleven har ein trygg og god relasjon til. I nokre tilfelle blir det nytta spesialpedagog, dersom det er den tilsette som har en nærast relasjon til eleven. Det synest å vera kvaliteten på relasjonen mellom elev og tilsett som er den avgjerande faktoren her. Alle tre rektorane trekkjer ein god relasjon fram som avgjerande i undersøkingsamtalane med barn. Rektor A skildrar det slik: «Det har med relasjonar å gjera. Korleis skal du få eleven sitt blikk, så er det viktig at du har ein relasjon.»

Alle skulane nemner kartlegging av relasjonar mellom vaksne og elevar, men har lite fokus på desse. Ingen av dei snakkar om korleis ein undersøker dersom relasjonen ikkje er god, eller der det kjem fram at vaksne krenkar barn. Her er også rutinane svært generelle, og i den grad skulane har rutine, føl dei stort sett det som står i lovteksten. Til dømes at det skal undersøkast straks og varslast men ikkje noko om kven eller korleis dette skal gjerast.

Eit anna område der det er fråvær av funn, altså at rektorane ikkje skildrar at praksisen tek i bruk den kunnskapen forkinga har funne fram til som verknadsfullt, handlar om undersøkingsmetodar. Den skulen som har best dekking på systematikk i sine skriftlege rutinar og prosedyrar, skildrar bruk av alle dei kjente undersøkingsmetodane, det vil seie spørjeundersøkingar, sosiogram, relasjonskartleggingar, observasjon og logg. Her skildrar rektor på C skule ikkje bruk av sosiogram, observasjon eller logg, men omtalar det som å vere «tett på». Skulen har både ein handlingsplan som er utarbeidd og i tråd med lovendinga i 2017, samt at dei har utarbeidd eigne rutinar og prosedyrar etter tilsyn frå statsforvaltaren. Rektor C skildrar likevel ikkje at skulen tek i bruk alle dei forskingsbaserte undersøkingsmetodane. Skule D har på si side ikkje oppdaterte skriftlege rutinar og prosedyrar, då skulen har ein handlingsplan og rutinar som er utarbeidd frå før lovendinga kom i

2017. Likevel skildrar rektor ein praksis på skule D som langt på veg er i tråd med beste praksis. Det er berre føring av logg rektor ikkje omtalar i skildringane av undersøkingane. Dette tyder på at skulen har utvikla rutinar som gjer at praksisen er meir i tråd med lovkrav enn det dei skriftlege planane og prosedyrar skulle tilseie. Rektoren skildrar dette når det blir snakka om korleis personalgruppa på skulen jobbar med og drøftar temaet på planleggingsdagar og gjennom året, og korleis hen informerer om skulemiljø til nye tilsette og vikarar, slik at heile personalet skal vite kva dei skal gjere.

Rektor A er den som i størst grad skildrar korleis skulen arbeider med vurdering av barns beste i undersøkingsfasen. Her må det utøvast skjønns og ha tett dialog med føresette. Det kan vere ulikt syn på kva føresette og skule vurderer som best for eleven og vurderingane må vegast opp mot kva elev og heim vil. Skulen må grunnngje sine vurderingar samstundes som dei viser at dei tek elev og heim på alvor. Rektor A gjev døme frå ei sak der elev og heim ikkje ønskte så omfattande tiltak som skulen meinte var naudsynte. Då starta skulen med tiltak ein var samde om. Etter evaluering, då ein såg at tiltaka ikkje var omfattande nok, vart ein samde om å løfte og då vart saka løyst. Såleis handlar det om ein prosess der vurdering av barns beste må gjerast under vegs. Det same uttrykkjer Rektor D som held omsynet med respekt for barnet sin medverknad opp mot føresette sin forståing for kva som er best. Skulen har kan hende ei meir formalistisk tilnærming til omgrepet barnets beste, og då blir det viktig å kunne forklare vurderingane forståeleg for føresette. For å få til det blir det uttrykt behov for avklaring og drøftingar i personalgruppa, slik at ein er tryggare i vurderingar og kommunikasjon. Ulik forståing av kva barnets beste er gjer det krevjande å vurdere dette. Rektor C har fokus på at det er til den eleven som krenkar sitt beste å få hjelp og at ein nokre gonger må vere svært tydeleg med føresette på at den rette hjelpa må søkjast utanfor skulen, at rektor må vera ærleg på kva som er skulens mandat og kva ein treng hjelp til frå andre instansar. Ut frå døma rektor C gjev, blir ikkje barns beste vurdering skildra opp mot den eleven som blir utsett for krenkingane. Dette kan indikere ei svak forståing av lovkravet.

4.2.3 Tiltakspraksisen er kompleks – stor trong for skjønnsutøving

Skulane sin praksis med å setje inn tiltak, vart undersøkt ved analyse av intervjumaterialet. I analysen henta eg variablar basert på funn frå Eriksen knytt til krav til tiltak i skulemiljø saker, og nytta desse som analysevariablar ved gjennomgang av tiltakspraksisen. Der rektor skildrar at variabelen blir brukt og er dette registert som funn, 1. Der rektor ikkje skildrar praksis slik at det er funn, eller fortel at ein variabel ikkje er på plass i praksisen er dette registert som 0.

Her er det viktig å presisere at lista for tiltak ikkje er uttømmende, skjønnsutøving kan føre til ulike variantar av tiltak som teori ikkje klarer å fange opp full ut, samt at praksisfeltet har utvikla seg vidare sidan 2018. Funna blir presentert i følgjande tabell:

Variabel	Deltakar A	Deltakar C	Deltakar D
Tiltak etter konkret utfordring	1	1	1
Målretta	1	0	1
Kompetanse td. helse	1	0	1
Barnets beste	1	0	1
Treffande	1	1	1
Individtiltak	1	1	1
Tiltak mot krenkar	1	1	1
Stopptiltak	1	1	1
Skjerming	1	1	1
Frimerke	1	1	1
Klassebyte	0	0	1
Skulebyte	0	0	0
Bortvising	0	0	0
Sosial kompetanse	1	1	1
Gruppetiltak	1	1	1
Støttetiltak medelevar	0	1	0
Vennsbygging	0	1	0
Foreldregruppetiltak	0	0	0
Oppfølging	1	1	1
Tryggingstiltak	1	1	1
Trivselstiltak	0	0	0
Evaluere verknad	1	1	1
Justere tiltak	1	1	1
Fagleg skjønn	1	1	1
Barnets beste	1	1	1

Tabell 10 basert på Eriksen (Eriksen, 2020)

Av same årsak som for tabell 9 har eg valt å ikkje summere og samanlikne kor mange indikatorar skulane har på dei ulike variablane.

Desse hovudtrekka synast å vere mest klare: Skulane nyttar eit fleirtal av dei tiltaka som forskning viser til og som statsforvaltaren legg opp til at skulane skal kunna nytta. Dei nyttar tiltak på individ-, gruppe- og systemnivå. Dei nyttar stopptiltak og sanksjonar, samt ekstra vaksentettleik, vakter og frimerke på elevar for å få ein slutt på krenkingar. Rektor C visert til tiltak ved overgangar som frå time til friminutt og omvendt som viktige tiltak: «det er der det skjer».

Når det gjeld stopptiltak så vert det i rutinar og intervju vist til at elevar som krenkar får klar beskjed om at krenkingane må stoppast, såkalla stoppsamtalar. Skule C har også i sin handlingsplan at meklingsmøte skal vurderast. Rektor ved skulen skildrar møte der involverte elevar og føresette saman drøftar og finn fram til tiltak, og at dette kan vera ei form for meklingsmøte. I den saka var suksessen knytt til at elevane var deltakande i utarbeiding og gjennomføring av tiltaka og at dei fekk samarbeidsoppgåver som dei øvde på og så rapporterte tilbake til rektor korleis det gjekk.

Det som synest merkbart i både i dokument og intervju er at ingen tek opp noko om at den som krenkar må ordne opp for seg, anten be om tilgjeving eller på anna vis reparere tilhøvet med den eleven som er krenka (Eriksen, 2020, s. 48). Det næraste funnet er rektor D som skildrar tiltak der to elevgrupper på eit trinn vart omorganiserte etter påtrykk frå eit foreldrepar og statsforvaltar, dette for at to elevar ikkje lenger skulle vera i same klasse. Skulen var her usamd i vurderingane av di dei meinte at elevane kunne ordne opp og blir venner. Skulen meinte at konflikten mellom foreldrepara i saka hindra ei slik forsoning: «Så ved å foreta den omorganiseringa så fikk vi splitta to elevar som i skulens, etter skulen si oppfatning fint kunne vore vener». Med tanke på skulen sitt samfunnsmandat og føremålsparagrafen i opplæringslova § 1-1 der tilgjeving er ein verdi som skulen skal byggje på, er det eit interessant funn at ikkje fleire tiltak er knytt til tilgjeving, forsoning og reparasjon.

Av dei tiltaka som skulane ikkje nyttar, er skulebyte gjennomgåande for alle. To av skulane nyttar heller ikkje klassebyte. Noko av forklaringa kan vere at desse skulane har ein klasse per trinn og at klassebyte såleis vil innebere å byte klassetrinn. Eit slikt tiltak vil då vurderast som meir inngripande. Med tanke på at statsforvaltaren har meldt tilbake til D skule at tiltaka ein set inn ikkje er inngripande nok, kan det stillast spørsmål ved om dette er tiltak som burde vore sett inn i fleire saker.

Av andre tiltak som skulane ikkje nyttar seg av, synest hovudsakleg å vera knytt til trivselsfremjing generelt og sosialt støttande tiltak som vennsbygging, støtte frå medelevar, eller støtte frå foreldregruppa i spesifikke skulemiljøsaker. Om skulane framleis har ein veg å gå med tanke på å utvikle praksis, eller om skulane rett og slett ikkje ser slike tiltak i samanheng med konkrete skulemiljøsaker, er noko som kunne vore interessant å undersøke nærare. Eg finn ikkje funn i datagrunnlaget som indikerer årsaker til fråværet av slike tiltak. Når det er sagt så har dei fleste skulane i kommunen i sine dokumenter ein plan for sosiale aktivitetar og sosial kompetanse som ein del av det generelle arbeidet på skulane. Såleis kan det indikere at skulane manglar nokre koplingar frå det generelle og førebyggjande arbeidet med sosiale dugleikar til tiltak i konkrete skulemiljøsaker.

Som eg skildra i funn på undersøkingar, så melder rektorane at elevane vert tekne med i evaluering av tiltak undervegs. Rektor A fortel at det ofte er vanskeleg å få elevane i tale når ein samtalar om konkrete tiltak: «Eleven har ikkje alltid så mykje dei skulle sei i forhold til tiltak, eller dei uttaler seg ikkje så mykje alltid i forhold til tiltaka om dei syns det er bra eller ikkje: «Heilt sikkert», seier dei «bra det» seier dei (...) Det syns eg er litt vanskeleg å få dei med på». Det er ofte føresette som målber behova og nokre føresette vil gjerne at skulen set inn bestemte tiltak, medan andre igjen overlèt det til skulen sitt skjøn. Då har dei tiltru til skulen sin kompetanse, og undersøkingane som er gjort på skulen, og rektorane meiner at det er viktig at skulen eig dei tiltaka som blir sett inn og set inn tiltak som ein har tru vil fungere. Rektor A held likevel fram at dei fleste føresette ikkje er

opptekne av einskildtiltak, men av totalen. Det viktigaste skulen kan gjera er å vise at ein tek meldingane, elevane og føresette på alvor. Same funn finn eg hos dei andre rektorane. Rektor D utdjupar variasjonen: «Nokre er der at dei seier: «det der veit de best på skulen», dei har tillit til oss. Og så har du nokre som (...) forventningar om at dei tiltaka skal skulen setje i verk og viss ikkje så får vi høyre at skulen har jo ikkje gjort noko».

Rektor D set også dette i samanheng med saker der det er meldt vidare til statsforvaltaren, der tilbakemeldinga er at tiltaka ikkje er omfattande nok, og dermed er dei ikkje eigna. Føresette kan i desse sakene ha klare meininga om kva som er eigna tiltak, med dei mest inngripande tiltaka som døme, klassebyte og skulebyte. Det er då skulen må vurdere og ta fleire omsyn enn foreldra: «dei ser jo si sak, sitt barn, si oppleving og så har dei jo ikkje eit større bilete av elevflokket og konfliktrar og kompleksitet.»

Nettopp kompleksiteten i sakene og tiltaka er noko som alle rektorane nemner fleire gonger og legg vekt på. Når tiltaka skal gjennomførast må dei vere mange på laget i følgje rektor A: «tiltaka må på ein måte vere slik at fleire er med på å jobbe mot dei.» Rektorane skildrar korleis ulike omsyn til einskildelavar, i gruppene, og ikkje minst mot føresette må vurderast frå sak til sak, i dialog med partane og korleis dynamikken i sakene kan endre under vegg. Ikkje minst gjeld dette opp mot kva tiltak som fungerer og kva tiltak som ikkje fungerer. På spørsmål om tiltak som fungerer svarar rektor A med døme på saker der samtalar med involverte elevar og der involverte heimar tar saka alvorleg, samt at skulen har vore tett på i skuletida, så har krenkingane stoppa og sakene løyst seg rakst. På spørsmål om tiltak som ikkje har fungert svarar rektoren: «Eg heldt på å seie akkurat det same, for nokon gonger så fungerer ikkje akkurat det same.»

Rektor C utdjupar dilemma med tiltak som fungerer og som ikkje fungerer. Det handlar om prøving og feiling i praksis. I tillegg skildrar hen at same tiltak kan fungere godt for nokre elevar, men ikkje for andre. Til dømes nyttar dei også tiltak som tilpassar oppgåvene i skuledagen, og legg til rette for meir praktisk arbeid for å gje elevar meistring. Også dette kan vere krevjande fordi føresette har ulike forventningar til tiltaka, nokre ser tilpassingane som positivt, medan andre opplever dei som ekskludering eller fryktar at elevane går glipp av fagleg utvikling. Rektor C forklarar: «Alt har vore gjort i beste meining, men ikkje alt har vore slik som det såg ut på papiret.»

Rektor D utdjupar kompleksiteten ved å skildre saker der tiltak fungerer ei tid men så sluttar dei å fungere. Etter melding til statsforvaltar frå eit foreldrepar vart elevgruppene på eit trinn omorganisert for å splitte to elevar. I starten var involverte føresette nøgde med tiltaket, men etter ei tid meldte det andre foreldreparet saka til statsforvaltaren av di dei meinte tiltaket var ei feilvurdering av skulen som ikkje tok omsyn til deira barn. Dei krov ny omorganisering av trinnet og

nekta å sende barnet på skulen før skulen hadde gjort endringar. Rektor skildrar dette som særskrevjande.

Alle tre rektorane omtalar det i tillegg som krevjande med tiltak i dei sakene der det blir meldt men der elevane, eventuelt føresette, ikkje ønskjer tiltak eller er redd for represalier. Då må ein gjere skjønnsvurderingar der ein veg respekten for eleven sine meiningar opp mot skulen si plikt til å gripe inn og føresette sitt syn på saka. Dette er krevjande vurderingar som krev tett dialog med heimen, slik at ein kan avtale tiltak som heimen kan vere nøgde med.

I alle saker som gjeld barn skal også vurderinga av barns beste gjerast. Rektor A og rektor D skildrar desse vurderingane som krevjande då omgrepet er uklart og forståinga av kva som er best for barnet er ulikt mellom partane. Rektor C skildrar tilfelle der skulen har måtta setje tydelege krav til heimen om å søke hjelp i helseapparatet, og vere tydelege på kva skulen kan få til og ikkje. Det har hendt skulen har sett inn tiltak sjølv om det ikkje har vore ønska. Dette er i tråd med rutinen på skulen. I ei sak skildrar rektor at fokuset var retta mot at krenkar skulle få naudsynt kartlegging og hjelp. Vurdering av kva som var best for eleven som vart krenka vart ikkje nemnd, noko som kan indikere svak forståing av lovverket.

Eit interessant funn fortel rektor D om i ei sak der føresette hadde hyra inn privat konsulent. Aktivitetsplane gjekk over eitt år. På spørsmål om kvifor tiltaka gjekk over så lang tid, svarar rektor at elevne skildra at situasjonen var bra, men konsulenten var opptatt av at tiltaka måtte halde fram for å førebygge.

Funna synleggjer at det vert utøvd skjønn ved avslutning av sakene. Alle skulane skildrar praksis der tiltak ofte held fram etter at dei konkrete skulemiljøsakene, det vil seie aktivitetsplanane, er avslutta. Dei omtalar tiltak med auka vaksentettleik, ekstra vakter eller samtaletilbod til elev. Nokre omorganiseringar vert også gjort varige dersom ein ser god effekt. Tiltak mot einskildelevar er ofte å halde fram med samtalar. Ingen av rutinane eller intervjuar rettar desse samtalanane spesifikt mot rehabilitering eller reparering av skadane i skulemiljøet. Dette kan tyde på at viktigheita av rehabiliterande prosessar så langt ikkje har hatt nok fokus i arbeidet på skulane.

4.2.4 Vilkår for å lukkast

På spørsmål om kva som skal til for å lukkast, kjem det fram fleire interessante funn. Her fortel rektorane om avgjerande faktorar knytt til korleis dei går fram i sakene. For det første seier alle noko om at ein må vise elevar og føresette respekt gjennom å ta alle meldingar på alvor. Rektor A skildrar det slik: «det er noko ein har ein kjempegevinst for. For det å bli tatt på alvor, av dei som melder inn, er noko av det viktigaste i desse skulemiljøsakene.»

Rektor C føl opp dette med at det også handlar om å vere påliteleg gjennom prosessane. Ein av dei viktige tinga ein må gjere då er å gje tilbakemelding til føresette slik at dei opplever at saka blir jobba med, det er å vise respekt for deira opplevingar. Med andre ord så er dialogen og kommunikasjonen med heimen veldig viktig både når skulen får ei melding, gjennom prosessen og for at det skal bli meldt i frå. På spørsmål om elevane melder i frå svarar rektor A at det varierer. Skulen opplever likevel at føresette har tillit til skulen i slik grad at dei melder i frå. Hen legg til at terskelen mellom skule og heim også er låg for å ta kontakt.

Dette handlar om kommunikasjonen mellom skule og heimen men også mellom partane. Fleire funn peikar i retning av at mangel på openheit om utfordringane kan vere til hinder for løysing i sakene. Teieplikta er ein del av dette biletet. Som rektor A skildrar det: «dersom du spør om nokre saker er vanskelege å løyse, så er det jo der me får litt munnkurv kanskje for å seie ting til den andre parten om kva mitt barn strevar med[...] Ein får ikkje munnkurv altså, men altså me har ei teieplikt som av og til er vanskeleg.» I motsett tilfelle skildrar dei saker der openheit er eit suksesskriterium. Rektor D har eit døme: «så fekk ein lov av mor til denne eleven å seie litt om hens utfordringar [...] Det fungerte fordi at vi fekk lov å vere opne[...] Men det positive her var jo når denne mora tillét openheit.» Med andre ord skildrar rektor arbeidet med å sikre ei felles forståing for utfordringane partane i mellom at dette førte til at ein lukkast med å finne tiltak ein var samde om. Openheit var ein nøkkel for å få dette til. Denne openheita set også rektor C ord på: «Eg har veldig tru på openheit – har enormt tru på openheit!» Dersom skulen prøver å skjule noko, taper ein, og sjølv om ein må vere ærleg og sei at det er opplysningar ein ikkje kan gje på grunn av teieplikta, så er det viktig å vere så open som ein kan. Hen utdjupar at det er ein viktig føresetnad for at partane skal ha tiltru til at skulen gjer det dei kan for å orne opp: «Tillit er absolutt eit nøkkelord. [...] Altså klarer du å skape tillit til foreldra, så går sånne § 9 saker, kan gå heilt greitt.»

4.3 Funn til forskingsspørsmål 3 - rektors vurdering av tiltak opp mot lovverket

Eg har undervegs vist til ein del funn som set tiltak og lovverk i samanheng. Eg tek ikkje desse koplingane opp at her, men trekker fram nokre funn som ikkje har kome fram til no. Ut frå generelle funn på skulane knytt til dekkingsgrad av lovverk i rutinar, funn spesifikt på rutinar med undersøkingar og tiltak, samt oppfølging i intervju, kjem nokre trekk fram når det gjeld rektorars vurderingar.

4.3.1 Vanskeleg vurderingar og tilhøva mellom skule-, skuleeigar- og statsforvaltarnivå

Når rektorane skildrar praksis med å setje inn tiltak i skulemiljøsaker så skildrar dei at det er nokre vanskeleg grenseoppgangar der ein må bruke skjønn for kor ofte ein skal definerer hendingar som ei skulemiljøsak og når skulen skal skriftleggjera tiltak i aktivitetsplanar. Rektor A fortel til dømes at

vurderingar må gjerast i saker der det er elevar som har særskilte utfordringar, der eleven har utfordringar som er samansette eller der utfordringane ikkje er direkte er knytt til krenkingar, men der trivsel og læring likevel blir påverka på skulen. I tillegg blir det ordna opp i mindre hendingar heile tida, til dømes i friminutt, og då må ein vurderer når ei sak går over til å vere ei skulemiljøsak. Mange situasjonar blir løyst etter kvar, særleg på småtrinnet. Dette skildrar alle tre rektorane. Nokre saker vert og løyst svært raskt, og ein lagar då kan hende ikkje ein aktivitetsplan.

Samstundes melder alle tre rektorane at det ofte er sårbare elevar med ulike utfordringar anten i form av ein diagnose eller sosiale vanskar som er involvert i skulemiljøsaker. Samansett vanskar kan komplisere sakene. Dei fortel om tilbakevendande saker, eller elevar som får fleire meldingar retta mot seg som krenkar, men der eleven ikkje har føresetnader for å endre framferda si eller slutte å krenke. Rektorane skildrar eit spenningsfelt mellom ulike elevomsyn der skulen på ei side skal vere inkluderande for alle, samstundes som denne inkluderinga gjev nye utfordringar og krenkingar.

Korleis desse elevane best skal følgjast opp blir også ei vurderingssak. Ingen av rektorane nemner her at dei nyttar skuleeigar si oversikt over ulike oppfølgingsløp i elevsaker. Det er difor uklart om dei rutine skuleeigar legg opp til vert følgd. Funn tyder på at denne koplinga er svak. Rektor A koreleis deira praksis er, at dei ofte startar med å lage aktivitetsplan etter at ei sak er meldt inn, for så etter kvart å overføre eleven sine tiltaka til andre system som stafettlogg, oppfølging i helsevesenet som helsesjukepleiar eller gjennom spesialpedagogiske tiltak og ansvarsgrupper. Også desse skjønnsvurderingane viser kompleksiteten i ein del saker der lovverket i § 9 A møter andre lovkrav i opplæringslova og anna lovverk.

Eit punkt som alle rektorane nemner og som særleg rektor D snakkar ein del om er oppl § 9 A-6, statsforvaltaren si rolle i dei sakene som blir meldt vidare frå skulen. Både rektor C og rektor D fortel om saker der det blir meldt samstundes til skulen og til statsforvaltaren. I desse tilfella vart ikkje sakene avviste hos statsforvaltaren, men dei oppretta sak og starta sakshandsaming. Rektor D skildrar også opplevinga at statsforvaltaren i liten grad er nøytral part, og viser til gjennomgang av saker hos statsforvaltar der føresette i nær alle tilfelle får medhald (Kunnskapsdepartementet, 2023). Skulen på si side saknar støtteapparat i dei krevjande sakene. Rektor fortel at dei får hjelp av jurist i kommunen på vurderingar, men: «Det som eg kjenner veldig på er at me har ingen støttespelarar i desse sakene. Me må berre, me må ordne det. Og me gjer alltid feil». Dette er interessant med tanke på handhevingsordninga der statsforvaltar skal følgje opp skulen sitt arbeid i skulemiljøsakene. Vidare fortel rektoren at det som skjer i sakene som blir meldt til statsforvaltaren er at mykje av dialogen med føresette fell bort eller blir dårlegare fordi fokuset blir på sakshandsaminga og å stetta krav og fristar frå statsforvaltarnivå. Det kompliserer samarbeidet med føresette. Rektor A fortel

også, at ein i dei sakene er nede på eit slikt detaljnivå at det er vanskeleg å sjå omfanget, og at sakene då blir tyngre. Hen fortel at det likevel er mykje læring i desse sakene: « Eg føler jo på ein måte at då blir det aldri godt nok, verken tiltak eller problemstilling eller nokon ting [...] den erfaringa eg har [...]veldig nyttig for du lærer veldig mye av sånne saker». Samstundes fortel rektor D at saker som blir meldt til statsforvaltaren gjeld eit lite fåtal av sakene og at dei aller fleste sakene blir løyst på skulenivå.

4.3.2 Arbeid for folkehelse, livsmeistring og trygt skulemiljø

Etter at § 9 A kom sommaren 2017 har skuleverket fått nytt læreplanverk, LK 20. Eit av fleire nye element der er det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, som synest særleg relevant for praksis med skulemiljø saker. Rektorane skildrar ikkje noko sterk kopling mellom skulemiljø arbeidet og LK 20. Eg kom ikkje inn på årsakene til dette, men rektorane skildrar avvegingane mellom generelt arbeid og konkrete saker, mellom krenking og det å kunne ordne opp i krangler. Rektor A skildrar korleis livsmeistring handlar om å forstå korleis ein skal ordna opp, akseptere ulikskapar, handtere negative tankar og kjensler men at det og skapar utfordringar i skulekvardagen. På ei side må du jobbe førebyggjande og på den andre sida må du ta saker som blir meldt inn på alvor. Rektor D skildrar også at ein del av skulen sitt mandat er å lære elevane strategiar for å handtere negative hendingar og utsegn, slik at dei blir meir robuste. Rektor C meiner at elevane utviklinga dei siste ti-åra har vore bra med tanke på at elevar ikkje lengre skal finne seg i krenkingar, Samstundes toler mange elevar lite. Hen ser dette som ein del av samfunnsutviklinga der barn og unge i dag har ei meir komplisert verd å forhalde seg til med mange inntrykk og krav, og at mange er redde for represaliar dersom dei «snitchar». Hen meiner difor at utfordringane er samansette og kompliserte og peikar på konteksten som skulemiljø arbeidet går føre seg innafør. Det er store samfunnsendingane som også dei andre deltakarane tek opp.

Jamfør problemstillinga synest arbeidet med folkehelse og livsmeistring å vere nærare kopla til det førebyggjande arbeidet med trygt og godt skulemiljø enn til konkrete undersøkingar og tiltak. Dette kunne vore interessant å undersøke nærare, særleg med tanke på at ingen av rektorane koplar trivselstiltak opp mot skulemiljø sakene dei har skildra.

4.3.3 Rektors rolle – moralsk forplikting og belastning

Rektor D fortel om endra maktbalanse i skulen, auka fokus på rettar og krav og om vaksne som er meir usikre på eigen skjønnsvurderingar. Tilsette melder om behov for meir standardiserte skjema å stø seg på. Dette utfordrar i kompliserte saker, der alle vurderingane rett og slett ikkje kan standardiserast: Som rektor D seier: «det er litt situasjonsavhengig og. Det er då eg tenkjer at det der skjema det er ikkje alltid lett å forhalde seg til.» Rektorane fortel likevel om behov for rettleiing og støtte. I nok grad kan dei få hjelp frå skuleeigar i dei mest krevjande sakene, då ved jurist i

kommunen eller kommunalsjef. Dette varierer likevel mellom rektorane. Nokre melder at skuleigar rettleiar på sakshandsaming. Elles søker rektorane rettleiing frå andre faginstansar som PPT og sosiale tenester i kommunen. Rektorane nyttar i liten grad statsforvaltarnivået til å søkje rettleiing.

Når eg så spør rektorane om korleis dei opplever rammene for å gjera jobben som rektor i desse sakene er tilbakemeldingane ganske unisone: Dei fortel om eit samfunn i endring og eit komplekst felt å arbeide med som dei opplever krevjande. Å vere fleire i leiinga å stå saman med blir oppgitt som viktig. Rektor D fortel om kjennskap til rektorar som ikkje orkar å vere rektor lenger på grunn av dei tunge sakene. Dette er det vanskelegaste og mest komplekse saksfeltet dei jobbar med. Årsaka til at det blir opplevd som krevjande er interessant nok ikkje omfanget eller arbeidsbøra. Det er det moralske ansvaret dei kjenne på. Slik skildrar rektor D dette: «Fordi at det er så alvorlig. Eg tek det jo på høgste alvor at dei ikkje har det bra. Det gjør eg. Eg bagatelliserer det ikkje på noko vis, men eg syns at det er noko av det vanskelegaste.» Rektor A fortel: «Eg trur det handlar om det at eg[...] føler eit veldig ansvar for at alle har det godt[...] Eg føler eit veldig ansvar som rektor.» Dei set såleis ord på den personlege forpliktinga og ansvaret dei kjenner på og at alvor er stor i desse sakene.

Samstundes er det også fokus på å gjere ein god jobb i desse sakene. Rektor C fortel om at det er gjevande arbeid både å bidra og få ting til i elevgruppa og å følge opp tilsette med rettleiing. Samla sett viser også desse funna at skulemiljø saker har mange ulike sider ved seg. Dei er ofte komplekse saker som krev langsiktig, systematisk arbeid på mange nivå og frå mange aktørar.

5 Drøfting

Gjennom datakonstruksjonen har det kome fram mange interessante funn både i dokumentanalysen og intervju. Eg vel her å drøfta eit utval funn som kan koplast til forskingsspørsmåla og set desse i samanheng med teoretisk grunnlag i kapittel 2. Drøftinga som heilskap vil kaste lys over problemstillinga med rektorars skildringar av systematikk med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker. Funna som blir drøfta er hovudsakleg spissa mot undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker. Korleis praksisen reelt fungerer ute på skulane er ikkje dekkja av prosjektet, her er drøftingane avgrensa av dokumenttilgangen og rektors perspektiv.

5.1 Perspektiv på forskingsspørsmål 1- rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak

5.1.1 Varierende systematikk på skulane

Til å setje lys på kva rutinar og prosedyrar skulane har for undersøkingar og tiltak, nyttar eg informasjon både frå dokument og intervju. Dette er gjort for å få fram eit breitt bilete både på skriftleg systematikk, som planar og prosedyrar, og dei praktiske rutinane, altså korleis undersøkingar og tiltak blir handtert i praksis. Såleis tek eg inn både dei skrifteleg framgangsmåtane -prosedyrane, og rutinane, som i tillegg omfattar erfaringsbasert dugleik på å gjennomføre aktivitetane, slik eg skildra desse i kapittel 1.3. Drøftinga av forskingsspørsmål blir såleis rikhaldig, for å synleggjera ulike perspektiv på rutinar og prosedyrar og danne eit heilskapleg bilete av feltet. Etter kvart vil eg drøfte meir spesifikt på undersøkingar og rutinar.

Funn viser at det er stor variasjon i omfang og innhald på skriftlege planar og prosedyrar på skulane. Desse funna er i tråd med internasjonale undersøkingar seinare år (Purdy, 2021, s. 262). Også graden av systematikk i dokumenta varierer mellom skulane. Analysen av dei ulike dokumenta på skulane viser at dei skulane som har størst grad av systematikk i prosedyrane også har prosedyrar som dekker lovkrava best. Scott (2014) skildrar korleis ulike reguleringar, som prosedyrar i dette tilfellet, er med på å regulere handlemåtane til aktørane i skulen. Reglar, prosedyrar og kontrollar set formelt lovverk om til meir praksisvennlege retningslinjer. Intensjonen er, som Jacobsen og Thorsvik peikar på, å kvalitetssikre lovverket i praksisen (2019, s. 84-86). Slik sett fungerer prosedyrar og rutinar som eit viktig koplingsledd mellom formelt lovverk og praksisfeltet, som elles kan vera påverka av meir uformelle reglar. Om dei skulane som har lite systematikk gjennom regulative element har liten kontroll med korleis tilsette og elevar handlar eller om dei nyttar andre måtar å regulere handlingane på, er ikkje godt å sei ut frå dokumenta. Det kan vera dei nyttar normative eller kultur-kognitive komponentar som ikkje er synleggjort i planar og prosedyrar. Det synest likevel klart ut frå dekkingsgraden på lovverket at skular med mindre systematiske prosedyrar og rutinar, kan ha større risiko for å ikkje følgje opp vurdering av barns beste, og å ta i vare barn som er særskilt sårbare,

utsett for digitale krenkingar eller som treng oppfølging i etterkant av ei skulemiljøsak. Også der skulane har faste rutinar, viser funn at det i seg sjølv ikkje er nok til å sikre god praksis. Når godt under halvparten av skulane har kopla utviklings- og elevsamtalar til undersøkingar om skulemiljø, er det eit døme på dette. Ut frå prosedyrane veit ein heller ikkje i kva grad desse blir følgd opp i praksis.

Dei tre intervjudeltakarane har middels og høg grad av systematikk i sine planar og prosedyrar dersom ein samanliknar dei med resten av utvalet. Ser ein dei tre skulane sine skriftelege prosedyrar i samanheng med rektorane sine praksisskildringar, ser ein framleis stor variasjon i grad av systematikk. Biletet endrar seg likevel noko. Dersom ein tenkjer at systematikk handlar om at teori og praksis skal vere i tråd med kvarandre og utgjere ein heilskap, ser ein at dette varierer frå skule til skule. På skule A ser ein stor grad av systematikk både i prosedyrar og i rektors skildringar. På skule C ser ein stor grad av systematikk i prosedyrar og mindre av dette i praksisskildringane. På skule D ser ein langt mindre systematikk i prosedyrar men meir i praksisskildringane. Scott (2014), Jacobsen og Thorvik (2019) synleggjer nyttige perspektiv på desse funna. Alle skulane nyttar, i varierende grad, element frå det Scott kallar institusjonen sine tre søyler. Skule A nyttar i stor grad element frå alle tre. Skulen C nyttar også det, men i mindre omfang. Skule D nyttar mindre skriftelege element frå regulativ søyle, med kan sjå ut til å forsøke å kompensere med element frå kultur-kognitiv og normativ søyle. Eg vil vidare drøfte desse tre ulike forteljingane om systematikk. Når eg nyttar skildringane til rektor til å setje lys på systematikken, er det likevel ikkje fortelingane i seg sjølv som er i sentrum. Det er med andre ord ikkje eit narrativt fokus i drøftinga, men forteljingane og skildringane er verktøy for å belyse fenomenet undersøkingar og tiltak.

5.1.1.1 Stor grad av systematikk i prosedyrar, rutinar og praksis skapar positive synergjar

Første deltakarskule, skule A, har eit planverk for undersøkingar og tiltak både på det førebyggjande og på arbeidet med spesifikke saker, som vidare er formulert i rutinar med konkrete prosedyrar for korleis ein skal undersøke og setje inn tiltak. Rektor på skulen skildrar ein praksis som er i tråd med rutine og prosedyrane, noko som teiknar eit bilete av ein heilskapleg systematikk. Dei gjer det dei seier dei skal gjere. I lys av Scott sine tre søyler, teiknar dette eit bilete av at organisasjonen brukar element frå den regulative søyla til å forme praksisen (Scott, 2014). Dei har eit sett reglar som grunnlag for handling og dette blir jamleg drøfta i formelle organ som SU og i personalet. Dei har eit årshjul med spesifikke rutinar og til dømes skal alle på 4.-7.trinn gjennomføre Spekter-undersøkinga årleg. Dette blir følgd opp gjennom fristar og evalueringar, noko som viser innslag av det Scott kallar instrumentell logikk (2014, s. 62). Jacobsen og Thorsvik kallar dette standardisering av oppgåver: tidspunkt, metodikkar og verktøy ligg klare for dei tilsette i rutine: gjer dette, dette er den rette måten å gjere det på (2019, s. 85-86). Rektor A skildrar dette gjennom at hen nyttar rutine i rettleiing av tilsette i konkrete undersøkingar og tiltak, slik at dei får opplæring i korleis dei skal

handle. Rektor sikrar felles forståing gjennom årleg gjennomgang i personalet og føl i tillegg opp med å skrive alle aktivitetsplanane sjølv. Dei tilsette sin jobb er å følgje opp tiltaka. Praxis gjev her eit bilete på det Scott skildrar som utøving av mynde (2014, s. 61), der rektor som leiar pålegg tilsette å følgje prosedyrar, men også konkret å følgje opp tiltaka hen har formulert i aktivitetsplanen. Dette indikerer såleis tydeleg regulering frå rektor si side.

Sjølv har rektor teke vidareutdanning innan tema skulemiljø, for å auka eigen kompetanse på feltet. Kompetansen nyttar rektor vidare til å rettleie personalet i kva dei skal gjere og pålegge tilsette tiltak dei skal følgje opp. Når tilsette føl lojalt opp, slik hen skildrar indikerer det også at rektor er med på å forme kulturen på skulen. Scott kallar dette kultur-kognitivt element, nærare skildra som hermande eller etterfølgjande logikk, der ein nyttar kognitive skjema til å overtyde og forme ei felles forståing i personalet på kva som er korrekt å gjera (2014, s. 67). Jacobsen og Thorsvik omtalar det som kognitive kart, men peikar på at dette også kan vere en del av organisasjonsstrukturen (2019, s. 87, 122). Ein kan styre arbeidet i ein organisasjon ved å standardisere kunnskapen i personalgruppa. Rektor skildrar korleis eiga forståinga vert utvikla gjennom erfaring med å undersøke og lage aktivitetsplanar med tiltak, og at desse rutinane deretter blir overført til personalet slik at dei veit kva dei skal gjera.

Når rektor A formidlar tydelege forventar til tilsette om å følgje opp avtalte tiltak, peikar dette i også retning av Scott si normative søyle (2014, s. 64), der bindande forventningar dannar grunnlag for etterleving. Rektor fortel at hen hadde blitt flau dersom ein som tilsett på skulen ikkje kjente til rutinane for skulemiljø saker. Her blir det peika direkte på effekten av å følgje reglane og normene og kva som skjer dersom ein ikkje føl desse. Scott snakkar om skam dersom ein ikkje klarer å gjere det som er rett eller forventa, eventuelt ære dersom ein lukkast. Det at ein kan stole på at tilsette handlar i samsvar med normene i organisasjonen, set Jacobsen og Thorsvik i samband med tillit (2019, s. 121). Tillit minkar trong for kontroll, gjer at ein kan delegere handlefridom og gjer skulen meir fleksibel i arbeidet. Rektor skildrar denne tilliten når ho fortel om lojalt personale som føl opp tiltak. Ein konsekvens er at tilliten også blir overført til skule-heim samarbeidet. Dei fleste sakene blir løyste, og når det skjer, skapar det auka tillit til skulen hos dei føresette. I følgje rektor fører dette til låg terskel mellom tilsette og føresette for å ta kontakt med kvarandre, noko som igjen kan føre til at saker blir løyst tidleg, før dei utviklar seg til å bli meir omfattande. Såleis synleggjer skildringane til rektor A korleis regulering, forståing, kultur og normer samverkar slik at skulen kan opptre tillitsvekkande og vere i stand til å løyse dei fleste sakene.

5.1.1.2 Liten grad av systematikk i prosedyrar og fokus på praktiske rutinar gjev varierende resultat

Prosedyrane og skildringane av praksis på skule D er annleis. Her har skulen ein utdatert prosedyre som skulen delvis nyttar, og elles manglar skriftlege rutinar for korleis dei tilsette skal handle. Rektor fortel at i staden for å lage ein plan for korleis dei skal gjere ting, så berre gjer dei det. Trass i at skule D ikkje har skriveleggjort rutinar og prosedyrar er rektor D den rektoren som fortel mest om praksis med tiltak. Rektor skildrar at dei har ein praksis på huset og «alle veit at det er sånn, for det har vi snakka om». Altså har skulen utvikla kognitive skjema som ligg til grunn for undersøkingane (Scott, 2014, s. 67). Korleis dette skal gjerast blir teke opp kvar haust i personalgruppa og med nye tilsette. Om det blir avdekkja hendingar skal tilsette først ta saka opp med kontaktlæraren til eleven. Rektor skildrar også eit personale som følg opp tiltak lojalt, sjølv om det til tider kan vere høgt press på tid. Altså er det, som Scott skildrar det, støtte i kulturen for den praksisen skulen har. Rektor fortel også at dei aller fleste sakene vert løyste raskt og lokalt på skulen, at personalet handterer det store fleirtalet av sakene. Med andre ord er det ein effekt av dei kognitive skjema i personalet, visse om korleis dei skal undersøke og setje inn tiltak. Desse funna indikerer at skulen har ein del rutinar i praksis, som byggjer på kognitive skjema, som er innarbeidd i kulturen og kjente i personalet. Dei forstår og kjenner att kva dei skal gjera (Scott, 2014, s. 68).

Samstundes kan det vere at dei kognitive skjema som fungerer i dei fleste sakene, ikkje strekkjer til i andre meir kompliserte saker. Scott kopljar dette til brot i handlingslogikken (2014, s. 68). Dei kognitive skjema har til kjenneteikn at dei blir tekne for gitt, i form av at ein berre gjer det slik. Jacobsen og Thorsvik forklarar dette nærare som at dei kognitive karta fører til at « individer ubevisst kutter ut informasjonen som ikkje passer til de kartene de allerede har, og konsentrerer seg bare om den informasjonen som kan relateres til de opplysningene som «kartene» angir som relevant» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 122). Dersom ein berre gjer det slik i alle saker, og arbeider innafør tidlegare forståingsrammer eller standardiserte oppgåver, kan det tenkjast at kunnskapen, kompetansen og måten oppgåva blir løyst på ikkje er fleksibel nok. Den fungerer rett og slett ikkje når det kjem utfordringar som krev andre typar tilnærming eller tiltak (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 86; Scott, 2014, s. 73) Dette skildrar også rektor D. Dei har saker som ikkje blir løyst, der det er vanskeleg å finne fram til eigna tiltak grunna ulike omsyn eller at til dømes tilsette på skulen og føresette ikkje har same forståing av tiltaka. Dersom skulen då ikkje set inn spesifikke tiltak føresette ønskjer, får dei tilbakemeldingar om at «dei ikkje har gjort noko». Det kan tyde på at skulen ikkje har god nok forståing til at dei klarer å grunngje tiltaka sine fagleg som dei mest eigna. Dersom praksisen, kor enn kjent og forstått den er i personalet, ikkje er knytt til rett kompetanse eller godt nok fagleg forankra til at tilsette kan utøve skjønn, kan det bli vanskeleg å få til smidige nok løysingar (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 97).

Det interessante her er at rektor skildrar denne skjønnsutøvinga i samband med at personalet er redde for å stole på eige skjønn. Rektor ser dette som ein konsekvens av lovendringa på § 9 A. Personalet er prega av frykt. Dei er redde for å krenke elevane og dei er redde for å korrigere uønskt åtferd, då dei ønskjer å unngå å få krenke-meldingar mot seg. Dei tilsette er blitt utrygge i rollene sine og av den grunn etterspør dei meir «oppskrifter og prosedyrar og sjekklister» som rektor kallar det. Rektor set dette i samband med makt, at maktbalansen er endra i klasseromma. Scott står opp under maktperspektivet (2014, s. 61) I tillegg kan ein tolke frykta som er ein konsekvens av å ikkje overhalde lovar og reglar, at dei tilsette er redde for å gjere noko gale ovanfor elevane (2014, s. 63). I følge Scott kan tydelege prosedyrar gje støtte for skjønnsutøvinga og skape større tryggleik for at vurderingane ein gjer fører til ein praksis i tråd med lovverket. Dette blir understøtta av Jacobsen og Thorsvik. Dei peikar på at manglande prosedyrar fører til svakare koordinering, kontroll og kvalitetssikring av arbeidet med undersøkingar og tiltak (2019, s. 84).

Funn frå forskning på skulemiljøsaker viser det same (Roland, 2020, s. 21-23). Jo mindre tydelege definisjonar og prosedyrar, jo meir tidkrevjande og komplekse blir sakene. Skule D har i sine dokument fem indikatorar på tiltak, langt færre enn dei med mest systematikk som har meir enn tre gonger så mange. Her kunne, i følge Purdy (2021, s. 264), tydelegare prosedyrar vore ei kvalitetssikring som kunne supplert dei kognitivt-kulturelle faktorane som verkar å styre stor del av praksisen ved skulen. Dette føreset at rutinane er brukarvennlege og at dei er kjent for tilsette, elevar og føresette. Skule D som ikkje har utvikla eigne rutinar peikar på at dei nyttar materialet som Udir har laga som grunnlag for sin praksis. I Noreg har Utdanningsdirektoratet ikkje utvikla spesifikke retningslinjer, men nyttar i stor grad mjukare styringsverktøy som rettleiarar, tipsartiklar mm. Purdy meiner det er naudsynt med tydelege rutinar og prosedyrar, og at desse må vere av høg kvalitet for å vere gode å bruke i praksis. Dette samsvarer med Scott, Jacobsen og Thorsvik. Det kan indikere at rettleiarar i seg sjølve ikkje er gode nok i praksisfeltet, men at dei bør omsetjast til konkrete, brukarvennlege prosedyrar som kan legge grunnlag for felles praksis. Felles forståing av utfordring og tiltak ser ut til å ha positiv påverknad på resultat i sakene (Roland, 2020, s. 21-23, 38-48).

Når sakene ikkje blir løyst på skulen, eller tek lang tid, blir ein del saker meldt vidare til statsforvaltarnivå. Som tilsynsmynde og handhevar av lovverket, melder då statsforvaltar tilbake til skulen kva dei må gjera, slik også Jacobsen og Thorsvik skildrar (2019, s. 85). Skildringane til rektorane viser at det i størst grad er usemje om tiltak som fører til at det blir meldt til statsforvaltaren. Fleire av funna i intervjumaterialet viser korleis statsforvaltaren har meldt tilbake til skulane at problemformuleringane ikkje er presise nok eller at tiltaka ikkje er eigna. Dette kjem særleg fram i skildringane til rektor D, som fortel at tilbakemeldinga er at dei skriv for få aktivitetsplanar, dei set ikkje inn eigna tiltak, tiltaka dei set inn er ikkje omfattande eller inngripande

nok, og resultatet er at dei får einstilte saker som går over lang tid med stadig nye aktivitetsplanar, evalueringar og fristar. Presset med dokumentasjon i form av detaljnivå og tidsfristar blir opplevd som svært krevjande. Med andre ord møter dei reguleringar frå overordna nivå, reglar og krav som blir følgt opp med tvingande instrumentelle verktøy som fristar og sanksjonar, med den effekten at det skaper skuldjensle og frykt dersom ein ikkje klarer å møte krava (Scott, 2014, s. 63). Rektor fortel om opplevinga av at ingenting skulen gjer er godt nok. Kjensla av skam og til dels også resignasjon, ser ut til å følge når ikkje sakene blir løyst, noko Scott også peikar på som eit normativt element (2014, s. 65-66). Rektor fortel at dette påverkar opplevinga av desse sakene som svært kompliserte og komplekse.

5.1.1.3 Systematikk i prosedyrar, men mindre i praksis gjev rom for prøving, feiling og fleksibilitet

Den tredje deltakar skulen, skule C, har ein oppdatert plan og har utvikla konkrete rutinar med prosedyrar både på undersøkingar og tiltak. Skulane var ein av to deltakarskular som hadde dekkja alle lovkrav, den einaste av dei rektorane eg intervjuar som hadde slik dekking, sjå tabell 6. Når det gjaldt funn av systematikkindikatorar hadde skulen tredje flest funn på undersøkingar og nest flest funn på tiltak av alle skulane som deltok (tabell 7 og 8). Såleis har skulen mykje systematikk på plass i sine skriftlege planar og prosedyrar. Når rektor på skulen skildrar praksisen kjem det derimot fram at praksisen på ein del område ikkje føl desse prosedyrane. I praksis synest det å vere mindre systematikk enn det prosedyrane indikerer. Dette teiknar eit anna bilete enn funna på D skule. Funna indikerer såleis at god systematikk i rutinar må følgjast opp i konkret handling dersom det skal utgjere ein heilskapleg systematikk. Eit døme er at skulen stort sett berre nyttar samtalar når dei undersøker og i mindre grad den breidda av undersøkingar som prosedyrane legg opp til. Når det gjeld observasjon som skulen har i sine prosedyrar, blir ikkje det nemnt i skildringane av undersøkingar. I staden skildrar rektor det meir diffuse «å vera tett på». Kva å vera tett på inneber, blir ikkje definert. Er det ei undersøking? Eller er det eit tiltak i form av auka vaksentettleik? Funna indikerer at praksisen er mindre tydeleg enn prosedyrane dei har skulle tilseie.

Når rektor C skildrar skulemiljøsakene, er fleire av skildringane samanfallande med det dei andre rektorane skildrar. Frykta i personalet er eit tema rektoren trekkjer fram som merkbart i personalgruppa og særleg yngre og mindre erfarne lærarar som ikkje er blitt trygge i rolla si. Rektor seier her at noko av det viktigaste med jobben er å trygge dei tilsette, slik at dei blir i yrket. Hen går aktiv inn i slike saker for å lære opp personalet, og byggjer såleis opp kulturen på skulen gjennom rettleiing og samarbeid om utviklinga av dei kognitive skjema hos tilsette og at dette er med på å trygge dei i korleis dei skal handle (Scott, 2014, s. 67-70). Dette indikerer at praksisen på skulen er understøtta av kultur-kognitive element i tillegg til rutinane. Til liks med rektor A, legg rektor C vekt på læringa i skulemiljøsakene, både for eigen del, og for personalet sin del. Hen ser det som ei glede

å gjere dei tilsette gode og som si oppgåve å overføre prosedyrar og kompetanse til personalgruppa. Ei slik tilnærming er i tråd med forskinga til Ertesvåg og Roland som fann samheng mellom tydeleg leiarskap, utvikling av læringsfellesskap på skulane og grad av mobbing. Leiarskap og læringsfellesskap gjorde skular betre i stand å gjennomføre endringar og setje inn tiltak i skulemiljøsaker. Ved å vere ein tydeleg leiar får ein altså ein gevinst i skulemiljøsakene.

Samstundes gjev rektor C uttrykk for at det i mange saker har vore mykje prøving og feiling, særleg med tiltaka. Då er det viktig å ha godt samarbeid med aktuelle partar, anten det er andre rektorar eller tilgang på spesialkompetanse slik at ein sjølv kan få rettleiing. Her blir det vist til støttesystem som PPT, og andre tenester retta mot barn og unge. Statsforvaltaren blir og nemnd, men i liten grad nytta som rettleiar, det er eit gjennomgåande funn hos intervjudeltakarane. Når det gjeld rettleiing på undersøkingar og tiltak, viser ikkje rektor C til skuleeigar, men derimot skildrar dei samarbeid med lokalt næringsliv i ein del saker. Dei har hatt besøk på skulen og elevar har også praktisk arbeid i bedrift om eit konkret tiltak i skulemiljøsaker for å skape meistring og trivsel. Dette indikerer at skulen har eit repetoar av tiltak som synest å vera fleksibelt, der dei spelar på ulik kompetanse både internt men og eksternt for å finne fram til eigna tiltak. Dette indikerer at skulen har kultur for å ikkje løyse alle utfordringar sjølve, men tenkje på tvers. Slik fleksibilitet er verdifult i komplekse saker (Head & Alford, 2015; Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 86)

5.1.2 Undersøkingprosedyrane varierer i systematikk og forankring i lovverk og forskning

Når skulane skildrar konkrete rutinar og praksis med undersøkingar viser funn at dei fleste skulane har generelle undersøkingar som elevundersøkinga, og at dei i konkrete saker føl opp med samtalar. Dei skulane som har rutinar på dette har samtalar med elev, føresette og tilsette som den viktigaste undersøkingsmetoden. Metoden sikrar også lovkravet med eleven sin rett til å bli høyrte i saker som gjeld ein sjølv. Funn i intervju støttar opp under desse rutinane.

Likevel kan ein stille spørsmålsteikn ved kor konkrete desse rutinane er på einskilde av skulane, når til dømes berre tre av skulane knyt dei pålagde, kontinuerlege utviklings- og elevsamtalane til undersøking av skulemiljøet. Det same gjeld undersøkingar på relasjonar som sosiogram og konkrete undersøkingar som Spekter. Når ein veit at krenkingar handlar om sosiale dynamikkar og hendingar, er det grunn til å stille spørjeteikn ved om skulane undersøker godt nok og breitt nok dersom dei ikkje nyttar slike undersøkingar. Igjen viser Purdy (2021) til at ein må ha presise og brukarvennlege rutinar for å sikre oppfølginga av skulemiljøarbeidet. Eit punkt som Jacobsen og Thorvik(2019, s. 85) trekkjer fram her er tidfesting av konkrete undersøkingar. Ser ein på tabell 6 er det bere to av skulane som har tidfesta undersøkingar og såleis er det eit forbedringspunkt skulane kan gjera for å kvalitetssikre arbeidet sitt.

Purdy (2021) peikar vidare på at det er nokre område skulane særleg må vere medvitne på i sine rutinar. Eitt av desse er digital mobbing på og utanfor skulen. Ved gjennomgang av rutinane på skulane var det tre av sju skular som ikkje hadde dekkja dette temaet i sine rutinar i det heile. Det var også variasjon i kor konkrete rutinane var for dei som hadde dekkja problemstillinga. Når ein veit at denne mobbinga ofte skjer på arenaer der skulen har både svært avgrensa tilgang og lite mandat, tyder dette på at skulane burde følgt arbeidet opp i samarbeidet med foreldre, både uformelt og i formelle samarbeidsorgan. Det er vanskeleg å finne spor etter dette i datagrunnlaget ut over einskilde formuleringar i ordensreglement. Det kunne såleis vore interessant å undersøkt nærare gjennom til dømes møtereferat frå FAU, SU eller SMU. Det har eg ikkje funne rom for i dette prosjektet. Det synest likevel klart at dersom det har vore dialog om temaet, må skulane konkretiserte arbeidet meir i sine prosedyrar. Eg finn lite funn på dette i dag. Når det er sagt, har skule A rutinar på digital mobbing der føresette er kopla på konkret i arbeidet med undersøkingar. Skulen har også digital mobbing med i ein heilskapleg ikt-plan for skulen. Slik sikrar ein at prosedyrane heng saman og legg grunnlag for ein heilskapleg praksis.

Av tabell 6 kan ein sjå at det er variasjon i kva grad skulane sine prosedyrar dekker lovkrava. Dei skulane som har minst systematikk i sine rutinar og prosedyrar, glippar på vesentlege lovkrav som er heimla i anna lovverk enn oppl § 9 A. Det sviktar på vurdering av barns beste som ligg som eit krav gjennom heile skulemiljøsakene, og når det gjeld undersøkingar sviktar det også på skulane si særskilte plikt ovanfor sårbare barn (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Over halvparten av skulane manglar prosedyrar for dette. Både individuelle, familiære, sosiale og miljømessige faktorar kan føre til auka sårbarheit. Av individuelle faktorar kjem også faktorar som er knytt til det oppl § 9 A-3 første ledd kallar trakassering eller diskriminering, altså faktorar som har med seksualitet, tru, rase, funksjonsnivå fysisk, psykisk, sosialt eller det åtferdsmessige å gjera. Nettopp ein del av desse faktorane er det Purdy trekk fram når han skildrar manglar i skulane sine prosedyrar (2021, s. 262). Trass i at fleire av skulane nemner både ulike typar krenkingar som trakassering og diskriminering, og også skildrar plikta ovanfor sårbare barn, er det ingen av skulane som konkret i rutinane sine presiserer korleis ein skal undersøker for å avdekke kva type krenkingar det er snakk om. Dersom ein ikkje skil mellom ulike typar skulemiljø saker, er det grunn til å tru at dette kan få negativ innverknad på kor eigna tiltaka blir, slik også Roland påpeikar i si gjennomgang av lovverket (2020, s. 37-48).

Ein annan undersøkingsfaktor som ser ut til å ha konsekvensar for tiltak er kva motivet bak krenkingane er. Sanders et al. viser dette i sin artikkel (Sanders et al., 2021). Dei skildrar ti ulike motiv for kvifor nokon krenkar eller mobbar andre, og summerer det opp med at dei som krenkar ønskjer å oppnå noko som er viktig for dei, og at dei handlar ut frå ein kost-nytte tankegang. Artikkelen gjev nyttig perspektiv på undersøkingar og tiltak. Her konkluderer forfattarane med at det i undersøkingar

ikkje er nok å sjå på kva som har hendt, ein må også undersøke motivet bak av di motivet kan ha innverknad på tiltaka (Sanders et al., 2021, s. 167). Utan å adressere motiva vil ein ikkje klare å endre åtferda, ein bør altså ta dette med i undersøkingane og tiltak. I dei data eg har hatt tilgang til har eg ikkje funne indikatorar på at skulane presiserer dette, i korkje i prosedyrar eller praksis i dag. Likevel har ein verktøy som kan gje slik informasjon, til dømes Speker, Innblikk, Klassetrivsel, liknande program eller sosiogram (Flack, 2010). Fleire skular burde i større grad nytte slike verktøy for å avdekke motiv bak krenkingar. Her har med andre ord skulane ein veg å gå før dei, som Sanders et al. seier det, «gets to the core of bullying behavior» (2021, s. 167). Dette får også konsekvensar for kva tiltak skulane set inn, noko eg kjem nærare inn på i følgjande kapittel.

5.1.3 Mindre systematikk og meir rom for skjønn i tiltaksprosedyrar

Når det gjeld prosedyrar for tiltak, ser ein av tabell 8 at det er fleire skular med få indikatorar på dette. Dei tre skulane med størst grad av systematikk har omtrent like mange funn på tiltak som dei har på undersøkingar. Resterande skular har få funn, tre av dei berre ein indikator og det er ordensreglementet som kan seie noko om sanksjonar ved brot på skulen sine reglar. Dei fire skulane med få funn manglar både prosedyrar for kontinuerlege tiltak og for tiltak i konkrete saker.

Det treng ikkje vere unaturleg at det er færre funn på tiltak enn på undersøkingar. Tiltaka skal bygge på undersøkingane og den problemstillinga som kjem fram der. Dei er til dels meir skjønnsbaserte enn det undersøkingane er, då kombinasjonar av faktorar krev ulike tilnærmingar. Udir legg også vekt på at ein må nytte skjønn i tilpassingar av tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er, som Jacobsen og Thorsvik er inne på, ikkje alle oppgåver som kan standardiserast (2019, s. 86). Ut frå den samla kunnskapen ein har i skule om barns utvikling, pedagogikk, relasjonar, meistring, motivasjon og trivsel skulle ein likevel tru at skulane har kunnskap nok til å lage eit prosedyregrunnlag som det faglege skjønnnet kan ta utgangspunkt i. Det er nettopp dette Scott (2014) er inne på når han skildrar korleis kunnskap, haldningar, verdiar og reguleringar støttar opp under og utfyller kvarandre slik at dei pregar praksisen. Gjennom erfaring byggjer skulane praksis knytt til tiltak, anten det er gjennom konkrete saker, tilsyn eller kompetanseutvikling. Ein samarbeider med ulike aktørar lokalt på og utanfor skulen. Av dei skulane som har prosedyrar på tiltak er det like fullt berre skule A som har funn på kompetansevariabelen. Det kunne vore interessant å undersøke dette nærare. Har skulen ein tradisjon for å løyse utfordringar sjølv, eller manglar laget rundt elevane og skulen? Eller koplær skulen i for liten grad på anna kompetanse i skulemiljøsakene, til dømes skulehelsetenesta eller spesialisthelsetenesta? Uansett årsak, viser funna at fleirtalet av skulane har ein veg å gå med tanke på presise prosedyrane for tiltak, i tråd med Purdy (2021).

5.2 Perspektiv på forskningsspørsmål 2 - praksis med undersøking og tiltak

Etter denne gjennomgangen av skriftelege prosedyrar og rutinar, både i planar og i praksis, går eg no over til å sjå nærare på rektors skildringar av praksis. Deira skildringar blir sett i samanheng med prosedyrane dei har, slik at funna samla sett kan fortelje om systematikk.

5.2.1 Forteljningar om undersøkingsspraksis – samansett og komplekst

Når rektorane skildrar praksis med undersøkingar, viser for det første funna at skulane nyttar dei fleste formene for undersøkingar som forskning og mynde tilråd (tabell 9). Dei tek også utgangpunkt i eleven sine subjektive opplevingar når dei startar undersøking. Dette er i tråd med lovverket (Eriksen, 2020, s. 21). Når det gjeld gjennomføring av ulike undersøkingar, trekking av konklusjonar og vidare oppfølging er dette eit samansett og komplisert arbeid. Eg kjem attende til dette, først ei gjennomgang på ulike undersøkingar.

5.2.1.1 Åtte forteljningar om undersøkingar – meir enn «å vera tett på»

For det første viser funn at den undersøkingsspraksis skulane nyttar mest, er samtalar med involverte elevar, føresette og tilsette. Alle rektorane fortel om slike undersøkingssamtalar. På skule C er det stort sett samtalar som blir nytta. Rektorane skildrar i tillegg korleis dei repeterer rutinar på undersøkingar i personalgruppa, slik at det er kjent korleis rutineane er eller korleis undersøkingar skal gjerast. Rektor C nemner slik gjennomgang i personalet, medan rektor A og D skildrar at dei har drøfta jamleg og hatt kompetanseheving i personalet på korleis dei skal samtale med barn. Her peikar rektor D på at dei både har nytta spesifikk faglitteratur og rettleiingsmateriale frå Udir. Dette indikerer forståing for at personalgruppene treng kunnskap for å gjennomføre undersøkingssamtalar profesjonelt og forsvarleg i møte med barn i sårbare situasjonar. Det er fleire gevinstar med god samtalepraksis. Ein sikrar eleven sin rett til å bli høyrte, samt får høve til deira subjektive oppleving, noko som i følge Roland er avgjerande for å finne fram til eigna tiltak (2020, s. 19-20). Når det er sagt, skildrar ikkje rektorane kva konsekvensar samtaleprosedyrane har i ulike saker. Korleis dei til dømes tek i vare dei sårbare barna er mindre tydeleg i skildringane. Rektorane er alle innom at det ofte er barn med særskilt sårbarheit som er involvert i sakene og at det verkar inn på vurdering av tiltak, men det er ikkje noko fokus på at dette må få konsekvensar for undersøkingane. Eriksen peikar på at den særskilte plikta retta mot barn med sårbarheit inneber at skulen har ei særleg plikt til å følge med desse barna (Eriksen, 2020, s. 34-35). Det burde også få konsekvensar for undersøkingar når slike elevar er involvert i saker, og prosedyrar bør presiserast med tanke på undersøkingar kring sårbare barn. Praksis med dette kunne det med fordel vore gjort grundigare undersøkingar på.

For det andre er det meir varierende skildringar av andre typar undersøkingar. I komplekse saker skildrar rektor C at ein må inn med ytterlegare undersøkingar, som til dømes Spekter, for å sjå på

dynamikkar i elevgruppa. Dei andre rektorane skildrar dette som ein meir vanleg undersøkingsmetode i tillegg til andre typar sosiogram. I følgje Gusfre er slike undersøkingar og ikkje-anonyme spørjeundersøkingar tilrådd av utdanningsmynda både for å avdekke og for å undersøke faktorar i elevgruppa (2018, s. 35-36). I tillegg tilrår ho at skulane systematiserer gruppe-informasjon i sosiogram for å avdekke faktorar som kan gje informasjon om treffande tiltak. Dette er med andre ord undersøkingar av relasjonar som i større grad burde vore innarbeidd i undersøkingspraksis i dei fleste saker, då dei fleste saker handlar om utfordringar i relasjonar mellom elevar eller elevar og tilsette. I skildringane er det berre rektor A som skildrar bruk av slike undersøkingar som ein del av det kontinuerlege arbeidet med å avdekke krenkingar. Desse undersøkingane er altså i bruk i særlege konkrete saker i følgje dei tre rektorane, men blir berre brukt av ein skule i det kontinuerlege arbeidet.

For det tredje nemner alle rektorane relasjonskartleggingar, men er lite konkrete i skildringane av desse. Dei skildrar til dømes ikkje saker der tilsette har krenka elevar i det heile. Det kan vere ulike grunnar til dette. Ei forklaring kan vere at slike saker er krevjande å handtere og dermed tabubelagt. Desto viktigare er det at personalet har avklart korleis ein skal møte saker der vaksne krenkar (Gusfre, 2018, s. 31). Å gjennomføre kartleggingar av relasjon vaksen-elev kan få temaet på dagsordenen, slik førebygge tabu og gjere kollegiet i stand til å ta tak i slike krenkingar når dei skulle skje. Ei anna forklaring kan vere, at rektorane har tenkt på relasjonskartleggingar av elev-elev-relasjonar i intervjusituasjonen, og at skulane i mindre eller liten grad kartlegg relasjonane mellom tilsette og elevar. All den tid dei snakka om slike kartleggingar i form av sosiogram, kan det tyde på at det er elev-relasjonane dei kartlegg. Skulane har i så tilfelle eit forbettringspotensiale i å kartlegge personalet sine relasjonar til elevane. Purdy nemner vaksne som krenkar barn som eit område der skulane ofte har dårlegare prosedyrar (2021, s. 262). Med tanke på at lova set særlege krav til slike saker, inkludert varsling til skuleeigar, og med tanke på at rektorar i slike saker både skal handtere elevane sine rettar og dei tilsette sine, er det grunn til å tru at det særleg er trong for gode prosedyrar på dette feltet, noko også ulike medieoppslag har synleggjort det siste året. Når det er sagt, bad eg rektorane ta utgangspunkt i dei siste fem sakene på skulane. Det kan hende at det ikkje var saker der tilsette krenkar barn mellom desse.

Det rektorane uansett held fram heilt tydeleg når det gjeld relasjonar, er at relasjonane mellom vaksne og elevar er svært viktige. Dette fjerde momentet viser relasjonar har noko å seie for undersøkingar. Konkret er konsekvensen slik at undersøkingar skal og blir gjennomført av den eller dei tilsette som eleven har den næraste relasjonen til. I dei aller fleste tilfelle er det kontaktlærer som blir halden fram som ei nøkkelrolle både i undersøkingar og gjennomføring av tiltak. Det kan og vere spesialpedagog eller i få tilfelle sosiallærer. Med tanke på at sosiallærafunksjonen er ein sentralt

oppretta funksjon retta mot nettopp sosialt arbeid i elevgruppa, er det noko underleg at sosiallærarane ikkje er kopla tettare på i skulemiljø saker. Ut frå rektor A si skildring var dette tanken, men at ulike årsaker fungerer det ikkje slik i praksis.

For det femte varierer det i kva grad leiinga er involvert i undersøkingane. Det synest å ha noko med storleiken på skulane å gjera, leiarstrukturen og kompleksitet eller omfang i sakene. På dei mindre skulane er rektor involvert og gjennomfører delar av undersøkingane i samarbeid med kontaktlærar og tilsette. På den største skulen er rektor berre involvert i dei mest kompliserte sakene, og då ikkje i sjølve undersøkingane. Der er arbeidet med undersøkingar delegert til mellomleiar i lag med tilsette rundt eleven. Det er grunn til å tru av skildringane til rektorane er påverka av kor involvert dei er i ulike saker, difor skildrar dei undersøkingspraksisen frå litt ulike posisjonar og perspektiv. Som Scott skildrar det (2014, s. 64), må ein sjå på rolle ut frå kva funksjon og mynde ein har og ut frå nivå. Slik undersøkingane vart skildra, var det gjerne kontaktlærarnivå samt leiarnivået over som var involvert i undersøkingar, på nokre skular innebar det rektor og på andre mellomleiar. Til dømes var rektor C involvert i undersøkingar medan rektor D ikkje var. Rektor A var i liten grad med på å gjennomføre sjølve undersøkingane, det var stort sett i samtalar hen deltok. Hen skildra likevel undersøkingspraksisen breitt og syntes å ha god oversikt over metodar og praksis, då skulen hadde dette regulert i plan og prosedyre. Aktive prosedyrar ser altså ut til å gje rektor nyttige verktøy til å leie og ha oversikt over undersøkingsplikta (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Purdy, 2021)

For det sjette skildrar dei rektorane som var tettare på i undersøkingane ulike undersøkingar. Hovudsakleg inneber undersøkingar som nemnd samtalar, og det kan vere tilstrekkeleg i ein del saker (Eriksen, 2020, s. 45). Det er likevel ikkje nok i alle saker. Det kan vere trong for observasjonar til dømes. Rektor C skildrar ikkje observasjonar, men snakkar om å vere «tett på». Dei andre rektorane snakkar også om å vere tett på, eller om auka vaksentettleik, særleg i samband med overgangar og på mindre strukturerte arenaer som friminutt eller praktisk undervising. Det kan vere både systematisk og tilfeldig kva ein observerer i slike situasjonar. Eriksen (2020, s. 69) meiner ut frå tilbakemeldingane i klagesaker at observasjonane må vere systematiske og presise, det vil seie at ein nyttar observasjonar til å undersøke spesifikt på einskild elevar, særleg utsette område, blinde soner på skulen eller på handlingar (2020, s. 87). Dette inneber noko meir enn plikta til å følgje med eller inspeksjon, det handlar om at den tilsette har observasjon som sitt oppdrag når dei er i desse overgangssituasjonane. Nokre former for krenkingar, som skjult mobbing til dømes, kan vere svært vanskeleg å avdekke utan at ein observerer spesifikt etter slik åtferd. Her er det verd å nemne at det er utarbeidd kartleggingar for ulike typar krenkingar, også skjult mobbing (Eriksen, 2020, s. 88; Flack, 2010). Det er uklart om skulane nyttar andre kartleggingar enn Spekter, då deira skildringar dekkjer eit lite utval saker, men mangel på skildringar kan tyde på at dette ikkje er utbreidd.

For det sjuande viser forskning at, uavhengig av kva kartleggingsverktøy ein nyttar, er det viktig å skrive undersøkingslogg (Eriksen, 2020, s. 69). I tillegg til å kvalitetssikre undersøkingane, sikrar dette naudsynt dokumentasjon på kva skulen har gjort i saka. Det kan også gjere tilsette tryggare i grunngeving av tiltak, som i følge skildringane til rektor D kan vere ei utfordring i nokre saker. Jo meir alvorleg saker, jo større er dokumentasjonskravet, og jo meir komplekse saker jo viktigare blir det å undersøke grundig. Gjennom systematiske registreringar, kan mønster eller dynamikkar avdekkast som ein ikkje fangar opp gjennom einskildobservasjonar. Det er berre rektor A som skildrar praksis med loggføring av undersøkingar, og då i samband med eigne undersøkingar. Det kjem ikkje fram i funn at dette er noko heile personalet nyttar, noko som tyder på at skulane her har eit forbettringspotensiale i undersøkingspraksisen. Ved å loggføre observasjonar, til dømes i inspeksjonssituasjonar, får skulane eit breiare og betre grunnlag for analyse av problemstillingane og sakene vil bli betre opplyst, noko som aukar sjansen for å finne fram til treffande tiltak.

For det åttande indikerer funn at det er svakheitar i undersøkingar av digital mobbing. Så lenge krenkingar påverkar miljøet på skulen slik at eleven er utrygg, gjeld aktivitetsplikta til skulen (Eriksen, 2020, s. 43). Rektorane skildrar i liten grad denne utfordringa og ein kan undre seg over kvifor, all den tid det er ei svært tidsaktuell problemstilling. Det kan vere at dette er ein krevjande materie å nærme seg, då skulen, trass i tydeleg mandat og krav om å handle, har svært få verktøy til å handtere slike tilfelle av krenkingar. På direkte spørsmål om korleis dei undersøker slike saker, svarer rektor A at dei følgjer rutinen slik som i andre saker, men at det er svært avgrensa kva skulen har tilgang til. Personvern blir nemnd som ei årsak til avgrensa tilgang. I tillegg kompliserer det undersøkingsarbeidet at krenkingane ofte skjer på fritida, og på arenaer det vaksne ikkje er til stades. Rektor A fortel at skulen difor er heilt avhengig av hjelp frå føresette for å få gjennomført naudsynte undersøkingar som innsyn på mobilar, pc-ar, loggar med vidare. Rektor held fram at dette nok ikkje er tydeleggjort i rutinen, men at det er slik dei må jobbe. Ofte er det vanskeleg å avdekke kva som faktisk har hendt. Dette får igjen konsekvensar for tiltaka i sakene.

5.2.1.2 Føremålet med undersøkingane

Eriksen held fram at føremålet med undersøkingane er å finne fram til faktiske tilhøve, og kva som ligg bak den krenka eleven si oppleving av det som faktisk har hendt (Eriksen, 2020, s. 45). Gusfre (2018, s. 34) har det same fokuset når ho seier at undersøkingane skal gje eit godt bilete av kvifor eleven ikkje har det trygt og godt på skulen. Med andre ord er fokuset i undersøkingane knytt til faktorar rundt eleven som opplever krenkingane. Eit interessant og alternativt perspektiv på undersøkingane finn ein i Sanders et al. si forskning på motiva bak mobbing og krenkingar (2021). Dei har fokus retta mot den eller dei elevane som krenkar. Utan å forstå kvifor elevane krenkar, utan å forstå kva det er som er drivkrafta bak handlingane blir det i følge Sanders et al. vanskeleg å stoppe

krenkingane. Ut frå deira forskning krenkar elevar ut frå ulike motiv. Uavhengig av kva for eit motiv som ligg bak krenkar dei for å oppnå noko som er verdifullt for dei, anten det er posisjon, for å unngå vanskar eller for å dekke ulike kjenslemessige behov. Så lenge dei oppnår nok meir verdifullt enn kostnaden ved å krenke, vil dei difor halde fram med den krenkande åtferda. Dersom undersøkingar også er retta mot å avdekke krenkar sine behov, kan ein etter deira meining, kome fram til meir treffande tiltak.

5.2.1.3 Konklusjonar og kompleksitet i undersøkingar på skulen

Ut frå ei brei undersøking, som kan strekke seg både tilbake i tid og ut over skuletida og skuleplassen, skal skulen til slutt konkludere og kome fram til ei så presis problemstilling at ein kan finne eigna tiltak for å løyse den (Gusfre, 2018, s. 37). Her byrjar rektorane å snakke om større grad av uvisse, auka grad av kompleksitet og med det større behov for skjønnsutøving i ein del saker. Dette fører til at det ofte er uklart kva som er beste måte å følgje sakene opp på. Døme på kompliserande tilhøve er saker der føresette ikkje ønskjer at skulen skal snakke med barnet, der elev eller føresette ikkje ønskjer tiltak eller der elevar er redd for at tiltak vil føre til represalier. Motstridande ønskjer i tillegg til kompleksitet i problemstilling og sosiale dynamikkar mellom involverte partar, liknar i stor grad på Rittel og Webber (1973) sine skildringar av komplekse problem. Slike problem er utfordrande å handtere. Head og Alford (2015, s. 712-713) forklarar at det kan gje seg utslag i at ei løysing kan samstundes skape nye problem. Ved å overprøve ønskjer til elev eller føresette, kan skulen skape vanskelege kår for vidare dialog i saka, men ved å imøtekomme føresette sitt ønske om å til dømes la vere å snakke med barnet, så risikerer ein dårlegare undersøking og dermed mindre treffande tiltak. Vurdering av barns beste blir også, i følgje rektorane, vanskeleg når elev, heim og skule har ulikt syn på kva som vil vere det beste (2015, s. 715). Rektor A skildrar korleis skulen må vise smidigheit og klokskap i tilnærming til utfordringane for å finne fram til så lite inngripande måtar som mogleg til å få gjennomført undersøkingssamtalar på. Utfordringane let seg altså ofte løyse ved hjelp av tett dialog og kome fram til framgangsmåtar det kan vere semje om. Å nytte tilsette som har ein tett relasjon til eleven, altså rett kompetanse på rett nivå der føresette og elev har tillit til kompetansen, kan også medverke positivt i følgje alle rektorane. Alle desse funna er i tråd med teori om korleis ein kan gripe an komplekse problem (Head & Alford, 2015, s. 722-732).

I samband med dette er det viktig at skulen nyttar breidda av kompetansen på skulen, slik rektor A skildrar. Personalet blir informert om at det er ei sak og vakter og ulike tilsette blir bedne om å observere eller rapportere frå ulike situasjonar gjennom skuledagen. Tilsvarande funn finn ein når dei følg prosedyren med å undersøke med Spekter på 4.-7.trinn ein gong per år, og når dei systematisk nyttar elev- og foreldresamtalar haust og vår for å undersøke om elevane opplever krenkingar. Skulen får då eit betre analysegrunnlag, og set undersøkingar inn i eit systemperspektiv

som gjer undersøkingane mindre avhengig av einskildpersonar og meir knytt til kollektivt arbeid på skulen. Slik tilnærming vil i følgje Jacobsen og Thorsvik styrke kvaliteten og minske risikoen for at oppgåva fell bort når einskildpersonar ikkje er til stade (2019, s. 85). Dette viser eit kontinuerleg arbeid med undersøkingar som er viktig for å førebyggje og for tidleg å avdekke krenkingar.

5.2.1.4 Auka kompleksitet når saker blir meldt til statsforvaltar

Når skulen så har avdekkja, dei har mistanke eller har motteke melding om utrygt skulemiljø skal dei undersøke saka. I skildringane til rektorane kjem det fram at det hender at skulen og statsforvaltar får melding samstundes. Ut frå Gusfre si tolking av lovverket er det nokre vilkår som må vere stetta for at statsforvaltaren skal handsame saka: den må vere teken opp med rektor på skulen og det må ha gått fem verkedagar sidan saka vart teken opp med rektor (2018, s. 41). Desse vilkåra er i tråd med presiseringar i førearbeida til oppl§ 9 A-6 (Prop. 57 L (2016–2017), s. 40–42). I innstillinga til førearbeida (Innst.302 L (2016–2017), s. 8) vart det likevel opna for unntak frå desse hovudreglane, slik at elevar og føresette skal kunne melde direkte til statsforvaltar ved særskilte høve. Det er i høyringa nemnd døme på alvorleg vald eller seksuelle krenkingar som grunnlag for unntak frå hovudregelen. Når rektor D og C fortel om saker der det vart meldt samstundes til skulen og til statsforvaltaren, oppretta statsforvaltaren sak og starta sakshandsaming. Tilbakemeldinga frå statsforvaltaren til skulane var av generell art, at føresette hadde rett til å melde direkte og at statsforvaltar då oppretta sak. Rektorane gav ikkje opp å ha fått informasjon om vilkåra for at statsforvaltaren gjorde unntak frå hovudregelen. Forvaltningslova, som regulerer forsvarleg sakshandsaming, legg føringar for kva informasjon som kan delast i sakene. Det er meldar til statsforvaltaren, i desse tilfella føresette, som er part og som får informasjon om vurderingane som blir gjort. I følgje statsforvaltaren vert har ikkje skulane partsrettar, til dømes kan dei ikkje klage på vedtak. Dei blir derimot orientert om eventuelle vedtak (Statsforvaltaren i Vestland, 2023). Det kan og vera at eventuelle pålegg om tiltak blir formidla til skuleeigar, som då får ansvaret med å følgje opp vedtaket på den lokale skulen. Skulane får fleire nivå å halde seg til i prosessen. Dette stiller skulane i ein vanskeleg situasjon. Det er uklart kva rolle skulane har i sakshandsamingsprosessen, kva rett dei har til informasjon. Samstundes ligg aktivitetsplikta i saka fast slik at skulen må halde fram arbeidet i saka. Utfordringane i arbeidet er blitt synleg i media den siste tida. Saka om Emely på 12 år som tok livet sitt etter lang tids mobbing, er eit tragisk døme på kor fatalt resultatet kan blir dersom arbeidet i skulemiljø saker ikkje fungerer. Mobbeombod Ellen Fjermestad i Rogaland peikar både på svikt på skulen og mellom dei ulike forvaltningsnivåa som årsaker (Monsen et al., 2023).

Saka er ei alvorleg påminning om kor viktig arbeidet med trygt og godt skulemiljø er og kor viktig det er alt arbeidet fungerer, på alle nivå. Korkje i førearbeida (Innst.302 L (2016–2017), s. 7) av handhevingsordninga, eller i retningsliner frå Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2022)

er rolla til skulane og mellom forvaltningsnivåa i handhevingsordninga tydeleg. Dette viser seg også i praksis, seks år etter lovendring. I si gjennomgang av saker til statsforvaltarnivå, har ikkje Eriksen vurdert handhevingsordninga eller statsforvaltaren si praktisering av eiga rolle (2020). Det ser ut til at det er behov for nærare undersøkingar av tilhøvet mellom forvaltinga på skule, skuleigar og statsforvaltarnivået, for å få meir kunnskap om utfordringar med dagens praksis. Med tanke på pågåande prosess med ny opplæringslov og varsla gjennomgang av § 9 A, synest det behov for avklaringar og presiseringar av dagens ordning.

I følgje skildringane til rektorane, får det fleire konsekvensar når ei sak blir meldt til statsforvaltarnivå. Rektor D skildrar ein konsekvens som er verd å merke seg her, at kommunikasjonen opp mot elev og føresette vert dårlegare. Det synest klart at dette må vere ein utilsikta konsekvens, slik komplekse utfordringar ofte får. Når Head og Alford (2015) viser til at viktige faktorar for å lukkast i arbeid med kompliserte eller vrangle utfordringar, er nettopp god kommunikasjon, felles ordningar og forplikting, kan det forklare nokre av utfordringane som oppstår. Sjølv om handhevingsordninga styrkar elevens rett og sikrar tilsyn med skulane sitt arbeid, synest det ikkje ut som at ordninga automatisk set skulene i betre stand til å løyse sakene så raskt og godt som mogleg. Andre tiltak bør kan hende til for å styrke skulane sin kapasitet. Rektorane gjev i alle høve klart uttrykk for at det er stort behov for støtteapparat, dette gjeld særleg kring arbeidet med å setje inn tiltak.

5.2.2 Praksis med tiltak – stort mandat, mindre rammer?

Kompleksiteten i einskilde saker, der det er utfordringar knytt til undersøkingar, ser ut til å omfatte også tiltakplikta i sakene. Det til dømes eit gjennomgåande funn at det er ved usemje om tiltak, at føresette melder til statsforvaltar. Her skildrar rektorane, og særleg rektor D som har størst erfaring med saker til statsforvaltarnivået, frustrasjon over tilbakemeldingar frå statsforvaltaren. Den hyppigaste utfordringa skulen får tilbakemelding på er at dei ikkje set inn omfattande nok tiltak, og at statsforvaltaren av den grunn definerer tiltaka som ikkje eigna. Både rektor A og D fortel om ei oppleving av at det skulen gjer aldri er godt nok, at detaljnivået på kva som er forventa av skulen gjer sakene svært arbeids- og tidkrevjande. Rektor D viser også til at statsforvaltaren ved siste gjennomgang av handhevingsordninga i 2022, gav føresette medhald i 93% av sakene (Kunnskapsdepartementet, 2023). Rektor meiner at dette viser ein ubalanse i forvaltinga og etterlyser støtte til skulane i desse sakene. Når rektorane etterlyser meir bistand er dette i tråd med funn Purdy skildrar frå internasjonale undersøkingar, der skulane saknar oppfølging, rettleiing, ressursar og informasjon som styrkar skulen sitt arbeid (2021, s. 266). Slik det er i dag er opplevinga at ansvaret ligg heilt og fullt på skulen og at skulen gjer feil. Det rektor D gjev uttrykk for, synest å

vere kombinasjonen av eit stort ansvar, det å stadig få tilbakemeldingar om at ein ikkje oppfyller dette ansvaret og kjensla av at ein står åleine om å klare å kome seg ut av denne runddansens.

Det følj av førearbeida til lova at skulen skal setje inn dei tiltaka ein med rimelegheit kan forvente vil løyse problemet (Eriksen, 2020, s. 31). I lys av dei mest krevjande sakene som rektorane skildrar, kan ein stille spørjeteikn ved kor rimelegheitsgrensa går. Som Offerdal (2010, s. 48-51) er inne på, opnar rimelegheitsvurderingar for skjønnsutøving slik at generelle lovreglar kan tilpassast konkrete tilfelle. Spørsmålet er då kva andre rammer denne skjønnsutøvinga har. Er det store ansvaret som ligg på skulene rimeleg, og i så tilfelle rimeleg ut frå kva? Kva er det rimeleg at skulane skal gjere for tiltak innafor samfunnsmandatet, opplæringskrav, ressursar og tid til rådvelde?

5.2.2.1 Tre forteljingar om tiltak, dynamisk, motsetnadsfylt og komplekst

Når føresette i tillegg kjem med tinging av spesifikke tiltak dei meiner skulen skal setje inn, eller hyrer privat konsulent, slik det vart skildra i ei sak, så utfordrar det skulane ytterlegare. I følgje Eriksen er det, juridisk sett, ikkje eit krav til skulane at dei skal setje inn tiltak føresette ønskjer, men at tiltaka skal vera dei skulen vurderer som mest eigna (Eriksen, 2020, s. 31). Skulen opplever i realiteten likevel at ein del føresette har eit anna fokus, særleg i dei sakene som er meldt vidare til statsforvaltar. Som rektor D skildrar det: føresette kjempar for sitt barn, medan skulen har eit ansvar som går breiare og må vege mange omsyn opp mot kvarandre. Eit godt døme på dette var ei sak der skule D omorganiserte eit trinn etter ønskje frå eit foreldrepar som hadde meldt til statsforvaltar. I etterkant var føresette til involverte partar nøgde - ei tid. Så endra dette seg. Foreldra til ein anna elev som var involvert i saka, meldte si sak vidare til statsforvaltar og krov ny omorganisering av trinnet. Dei nekta å sende sitt barn på skulen før krava vart innfridde. Dette viser både at føresette i ein del saker legg stort press på skulen for å få gjennomslag for dei tiltaka dei ser som best for sitt barn. Medan skulen, som argumenterte for andre tiltak, kjente seg pressa til tiltak, som for alle elvane på trinnet, var inngripande. Når det så blei retta nye krav mot skulen, fortel dette noko om at skulemiljøsaker ikkje berre er samansette, men at dei og kan vera svært dynamiske. Rett nok melder alle rektorane at det store fleirtalet av sakene blir handtert i situasjonen og løyste raskt, fordi dei har utgangspunkt i einskildhendingar, men ein del av sakene er langt meir samansette. Slik Rittel og Webber (1973) skildrar komplekse problem, synest kjenneteikna å stemme godt med skulemiljøsakene, dei er altså rett og slett uføreseielege i ein del tilfelle. Eg finn fleire døme i rektorane sine skildringar som stemmer godt over eins med deira skildringar av komplekse problem.

For det første, nemner alle tre rektorane at sakene blir særleg krevjande når elevane ikkje ønskjer tiltak. Dei kan til dømes vere redde for represalier. Ved å setje inn tiltak risikerer ein å skape nye problem (Rittel & Webber, 1973, s. 163). Dersom skulen set inn tiltak for eit tryggare miljø for eleven,

risikerer ein at eleven blir utsett for nye krenkingar. Når eleven så ikkje ønskjer tiltak blir det, i følgje rektor A og D, særleg er vankeleg å vurdere barnets beste. Omsynet til kva tiltak som er best må då vegast opp mot elevens rett til å bli høyrte og retten til å medverke. Her må skulen utøve skjønne frå sak til sak, noko forskinga til Head og Alford (2015, s. 723, 727, 729) stør opp under. For å arbeide med utfordringane skildrar forfattarane behova for brei forståing gjennom heilskapleg forståing, refleksjon og grundige analysar, i tråd med det rektor A skildrar: skulen må opptre smidig og klokt og avtale tiltak som heimen kan vere nøgde med.

For det andre trengs det, i følgje Head og Alford, nyanserte evalueringar i komplekse saker (2015, s. 732). Rektor A fortel at det i evalueringar av tiltak ofte er svært vankeleg å få elevane til å meine noko om dei, det er oftare føresette som målbær kva behova er. Evalueringane er likevel viktige. Her eksemplifiserer med ei sak der elev og heim ønskte mindre inngripande tiltak enn det skulen såg som naudsynt for å skape eit trygt miljø. Då vart skule og heim samde om tiltak og sette dei inn for ein periode. Ved evaluering vart det synleg at tiltaka ikkje hadde vore omfattande nok. Skule og heim vart då samde om nye og meir omfattande tiltak. Tiltaka vart implementert gjennom deltaking, felles eigarskap og delt kunnskap, noko som førte til at saka vart løyst (2015, s. 725). Rektor C fortel i tillegg om gode erfaringar frå saker der elevane sjølve blir medverkande i å utarbeide og gjennomføre tiltak. Eit døme var ei gruppe elevar der ein elev vart ekskludert. Elevane ønskte seg samarbeidsoppgåver. Det fekk dei og så rapporterte dei til rektor korleis det gjekk. Elevane og tilsette vart veldig nøgde med løysingane, då elevane eigde tiltaka sjølve. Trass i at strategiar for samarbeid og medverknad gjev resultat, meiner Head og Alford at det ikkje er nokon automatikk i dette. Det er knytt nokre vilkår til arbeidet. For å få til samarbeidet på ein fruktbar måte krev det tid, innsats og kunnskap for å lukkast.

Dette fører vidare til ein tredje strategi i arbeid med komplekse problem. Det er ikkje berre opp mot føresette det er viktig å få til eit godt samarbeid, det er det også internt på skulen. I følge Head og Alford kan dette skapast gjennom leiing som legg til rette for å spele på brei kompetanse, støtte i miljøet og distribuering av makt (2015, s. 729-730). Det er fleire funn på dette i rektorane sine skildringar av praksis. Mellom anna fortel rektor C og A om korleis dei informerer personalgruppa om saker slik at fleire kan vere med i undersøkingar og tiltak. Purdy (2021, s. 265) er innom noko av det same, men set lys på leiars rolle for å redusere krenkingar. Han forklarar korleis rektor gjennom prioriteringar, klare målsetjingar og forpliktande leiarskap, spelar ei rolle i å få til ei profesjonell læring i personalet. Alle rektorane snakkar om rettleiing av personalet som ei viktig oppgåve. Både ved implementering av tiltak i konkrete aktivitetsplanar, men og meir generelt i oppfølging av tiltaka og skulemiljøet. Rektor C fortel at denne delen av arbeidet er både lærerikt og kjekt. Rektor D skildrar at dei treng å drøfte omgrep som nulltoleranse, barns beste med fleire, i personalet, og det kan tyde

på at skulen har meir å hente på å utvikle felles politikk, gjere dei om til tydelege retningslinjer og utvikle ein profesjonell kultur (Purdy, 2021, s. 265) . I dette arbeidet er rektor som leiari heilt sentral. Rektor A er i tråd med det Purdy peikar på når hen fortel at det handlar om at ein må vere mange på laget når ein skal gjennomføre tiltak, og at mykje at jobben handlar om å få partar i dialog og til å samhandle konstruktivt

5.2.2.2 Kva for tiltak lukkast og ikkje? Når same tiltak fører til motsette resultat

Med strategiar for samarbeid, kompetanse, brei forståing, medverknad og stor grad av skjønnutøving skulle ein tru at skulane hadde mange verktøy for å løyse kompliserte skulemiljøsaker. Som tidlegare nemnd blir jo også dei aller fleste sakene løyst raskt og på eit lågt nivå. På spørsmål om kva tiltak som har fungert godt svarar dei at samtalar med involverte elevar, dialog med heimane, der saka blir tekne på alvor og det er vilje hos partane til å ordne opp, let sakene seg løyse greitt. På spørsmål om kva tiltak som ikkje fungerer svarar rektor A «akkurat det same». Dette kan nyttast som eit godt døme på naturen til komplekse problem: kvart problem er unikt og eit tiltak som fungerer i ein situasjon treng ikkje fungere i ein anna liknande situasjon (Rittel & Webber, 1973). Rektor C utdjuar dette ved å fortelje korleis skulen har prøvd og feila mykje. Ikkje berre kan eit tiltak som fungerer godt i ei sak fungere dårleg i ei anna sak, eller fungere ei tid for så å fungere dårleg etterpå. I same sak kan også tiltaket hjelpe ein elev og gjere situasjonen vanskelegare for ein annan! Eit døme er tiltak der tilrettelegging av skuledagen i form av praktiske oppgåver eller hospitering i næringsliv, skapte utfordringar mellom ulike elevar. Føresette såg også ulikt på tiltaka. Nokre ønskte slik tilrettelegging og såg det som eit gode, medan andre såg det som skulen sin måte å kvitte seg med barnet deira på. Desse ulike utslag viser at det er behov både for faglege vurderingar, skjønnutøving, fleksibilitet og justeringar undervegs. Dette kan synleggjere utfordringa med at alle tiltak og avgjerder kring desse let seg kan hende ikkje standardiserast i ein prosedyre. Det kan i så tilfelle forklare kvifor tiltak i mindre grad enn undersøkingar er dekkja av prosedyrane på skulane.

Her kan nyare forskning på feltet bidra til å styrke prosedyrane. Dersom ein i undersøkingane får innsikt i motiva bak krenkingane, kan dette i større grad følgjast opp i tiltak. Ut frå Sanders et al. (2021, s. 167) har krenkarar ein kost-nytte mentalitet, dei krenkar så lenge dei vinn meir på krenkinga enn det krenkinga kostar dei. Ved i større grad å nytte treffande sanksjonar, kan skulane utvikle meir effektive tiltak for å stoppe krenkingar på. Dette kan også styrke skulane sin praksis med bruk av ordensreglement, eit regelverks om også vil vere føreseieleg opp mot elevar og føresette (Purdy, 2021, s. 261).

5.2.2.3 Nøklar for å lukkast

Når ein ser nærare på kva rektorane fortel er viktig for å lukkast i desse komplekse, vrangle sakene, ser ein at alle fortel om tre vesentlege vilkår. Det er pålitelegheit, openheit og ærlegdom. Det første vilkåret handlar om at skulen må ta alle meldingar på alvor, lytte, vise respekt og følgje opp sakene. Rektorane si oppleving er at, for dei som melder i frå om utrygt miljø, er det å bli teken på alvor noko av det viktigaste. Her er dialog ein nøkkel slik Head og Alford også peikar på (2015, s. 725) . Skulen må halde føresette informert undervegs slik at dei blir trygge på kva som skjer. I tillegg må utfordringar og løysingar undervegs drøftast med dei involverte, slik at dei blir delaktige i prosessen. Dette heng saman med det andre vilkåret, openheit, som handlar om å ha høve til å danne eit felles forståingsgrunnlag mellom partane for kva som er utfordringa (Head & Alford, 2015, s. 726-727). Alle intervjudeltakarane fortel om saker som vart løyst fordi ein fekk løyve av føresette til å informere om vesentlege faktorar rundt problemstillinga. Rektor D skildrar korleis ei sak vart løyst fordi mor til eleven som krenka tillét at skulen var open med dei andre føresette om utfordringar barnet hadde. Rektor C skildrar eit vellukka meklingsmøte der føresette og elevar drøfta saka og blei samde om tiltaka. Purdy (2021, s. 269-271) framhevar verdien av konfliktløysing gjennom dialog. I motsett tilfelle fortel rektor A om saker som er vanskelege å løyse fordi ein ikkje får samtykke til å drøfte barna sine utfordringar. Det gjeld til dømes i saker der involverte elevar har ulike særskilte sårbarheitsfaktorar. I einskilde tilfelle kan det opplevast som teieplikta er til hinder for å løyse saka, fordi ein har så gode erfaringar med openheit. Rektor C fortel om enormt tru på openheit og knyt dette til det tredje vilkåret. Ein må vere ærleg på utfordringane, fortelje det ein har lov til, og fortelje partane når ein ikkje har lov til å fortelje meir. Dersom føresette opplever at skulen skjuler noko for dei, har «ein tapt». Alle rektorane stør opp under desse skildringane og understrekar at skulen må opptre slik at dei er pålitelege, at føresette og elevar opplever at dei kan ha tiltru til at skulen gjer det dei skal. Dette er tydelege uttrykk for verdiar som må prega arbeidet, sterke normative element som rektorane er med på å målbera i personalet (Scott, 2014, s. 64-66). Det er difor positivt at rektorane fortel at dei har personale som er fleksible og som er lojale og gjennomfører avtalte tiltak. Slik støtte i miljøet er viktig å mobilisera, og kollektivt arbeid sikrar ei meir heilskapleg tilnærming til utfordringane og verkar tillitsvekkande (Head & Alford, 2015, s. 725, 727, 730). Nettopp denne tilliten er det som gjer det mogleg å lukkast. Rektorane gjev klart uttrykk for at tillit er eit nøkkelordi sakene. Dersom ein klarer å skape tillit opp mot føresette, kan sakene som regel løysast heilt greitt.

5.2.2.4 Systematikk i tiltakspraksis – meir enn å stoppe krenkingar

Rektorane har i sine skildringar synleggjort mange sider av undersøkingar og tiltak som viser kompleksiteten i sakene, og dermed variasjonen i tilnærmingar og resultat. Når eg har undersøkt praksis med undersøkingar og tiltak har eg likevel vore oppteken av meir enn skildringane. Eg har

vore oppteken av systematikken som blir synleg når ein ser skriftleg rutinearbeid og praksisskildringane i samanheng. Dersom eg løftar blikket vekk frå skildringane og ser ikkje berre på dei ulike døma rektorane fortel om, men også på mønsterane i det dei fortel, kjem nokre trendar til syne som eg vil peika på.

I lys av Eriksen (2020) si bok er det ei lang rekke tiltak som utdanningsmynda tilrår og forventar at skulane set inn i skulemiljøsaker, jamfør tabell 10. Tabellen viser at trass i skildringar basert på eit lite tal aktivitetsplanar, så nyttar skulane dei fleste tilrådde tiltaka. Det synest likevel å vere tre område der det manglar tiltak. For det første så manglar det tiltak på at eleven som har krenka får høve til å ordne opp. I følge Eriksen (2020, s. 48) skal eleven ha høve til dette, og forskning viser viktigheita av samanheng mellom å stoppe krenkingar og reparere i etterkant. I lys av viktigheita av å reparere relasjonane slik at skulemiljøet blir trygt igjen, synest dette å vere ei svakheit ved tiltakspraksisen i skulane (Finne et al., 2021). Eg finn det her relevant å kople funnet til oppl § 1-1 andre ledd. I føremålet med lova vert nestekjærleik og tilgjeving trekt fram som grunnleggande verdiar i skulen. I lys av dette burde også tiltak i skulemiljøsaker ta høgd for at elevane skal øve seg og lære å be om tilgjeving, ordne opp og legge grunnlaget for samhald og fellesskap.

Dette heng saman med det andre området der tiltak manglar: positive tiltak for å fremje fellesskap, trivsel, inkludering, støtte og vennskap. I lys av at dei fleste deltakarkulane har ein plan for sosiale aktivitetar eller har det som ein del av plan for skulemiljø, er det underleg at ikkje desse tiltaka og felles aktivitetane er sett i samanheng med positive tiltak i skulemiljøsaker. Utrygt skulemiljø handlar oftast om sosiale relasjonar der det har vore ein eller fleire hendingar som har skada relasjonen, anten i form av krenkingar eller utanforskap (Gusfre, 2018). Fleire av skulane viser og til at dei har relasjonsarbeid som eit utviklingsområde og ser dette som kontinuerleg arbeid med skulemiljøet. Trygge relasjonar synest såleis å vera ein nokså opplagt medisin mot krenkingar, og viktigheita av vennskap er allment akseptert. Utdaningsdirektoratet (2019b) spesifiserer tiltak med å fremje relasjonar, som støttetiltak og vennsapsbygging, og tiltak for å byggje fellesskap, som to av fire tiltakskategoriar. Ein kan undrast på om slike tiltak er så opplagt at rektorane tek dette som sjølv sagt, eller om skulane er blitt så fokuserte på å stoppe krenkingar at ein har mista litt av fokuset på ressursane som ligg i positive, trivselsfremjande tiltak. I lys av Purdy (2021, s. 270) synest det klart at forskinga støttar viktigheita av å byggje eit klima på skulane, eit etos, ei sjel og ein atmosfære på skulen som viser at det er plass til alle. Scott (2014, s. 64-66) viser til det same, når han rettar fokus mot viktigheita av normene som styrande for åtferd. Verdiane på skulane er med på å prege handlingane til både vaksne og elevar. Verdiane må likevel bli noko meir enn førebyggjande arbeid. Det er viktig at skulane drar veksling på dei positive ressursane i haldningar og overfører dette til tiltak i konkrete skulemiljøsaker (Eriksen, 2020).

For det tredje melder ingen av skulane at dei nyttar dei mest inngripande tiltaka som skulebyte eller bortvising. Dei skulane som har berre ein klasse per trinn, nyttar heller ikkje klassebyte. I lys av tilbakemeldingar frå statsforvaltar til skule D på at tiltak ikkje er eigna når dei ikkje set inn inngripande nok tiltak, hadde det vore interessant å undersøkt om dette er tiltak som burde vore nytta i større grad. Her møtest nok ein gong vurderingane på barns beste, ivaretakinga av alle partar i ei sak og veging av ulike omsyn opp mot kvarandre. På bakgrunn av Mobbedommen og førearbeida til opplæringslova, skal skulen gjere det ein med rimelegheit kan forvente seg, og oppl § 9 A – 4 fjerde ledd første punktum seier at skulen skal så langt det finst eigna tiltak, sørge for at eleven får eit trygt og godt skulemiljø. I lys av skildringar på saker som går over eitt år, med gjentakande aktivitetsplanar og pålegg frå statsforvaltaren, og i lys av siste gjennomgang av meldte saker til statsforvaltaren, der klagar får medhald i 93% av tilfella, finnest det grenser for kva ein med rimelegheit kan forvente? Skulen si aktivitetsplikt ligg fast så lenge eleven ikkje har det trygt og godt, men når er det trygt og godt nok?

Vurderinga av når det er trygt og godt får til dømes konsekvensar for avslutting av sakene. Eriksen (2020, s. 30-31) slår fast at aktivitetsplikta varer så lenge eleven ikkje har det trygt og godt på skulen. Her skildrar rektorane fleire perspektiv. For det første gjeld eleven si subjektive oppleving. Rektor C held fram at skulen skal ha gjort alt dei kan, medan rektor A og D er klare på at det er eleven som kan seie om det er trygt og godt og om ein såleis kan avslutte saka. For det andre så skildrast det døme på at andre involverte ønskjer forlenga tiltak etter at eleven seier at hen har det greitt, til dømes føresette, eller slik skule D opplevde ei sak, privat konsulent. Tiltak vart då forlenga over eitt år med grunngeving i å førebygge. Partane kan såleis ha ulikt syn på når det er trygt og godt Det viser også funn frå anna forskning (Finne et al., 2021, s. 22-23; Roland, 2020, s. 19-21). For det tredje skildrar rektorane at sakene ofte grensar opp til anna lovverk og vurderingar som retten til spesialundervising eller helsehjelp. Såleis er det saker der elevar har faktorar ved seg som gjer at dei ikkje har føresetnader for å endre åtferd og såleis kan det i nokre saker synast mest grenselaust kor lenge eller kor mange tiltak skulen skal setje inn.

5.2.2.5 Føresetnader for praksis

Når det er sagt er det i lys av opplæringsplikta ei sterkt omsorgsplikt som kviler på skulane. Dette er nettopp grunnlaget for aktivitetsplikta. At skulen har ansvar for at alle elevane har det trygt og godt er slik sett ikkje urimeleg. Det som synest å vera ei utfordring rektorane peikar på, er kva rammer, ressursar og støtteapparat dei har for å møte lovkrava. Her er det interessant å sjå i førearbeida til lovendringa at statsforvaltar har fått auka ressursar for å handsame meldte skulemiljø saker (Innst.302 L (2016–2017), s. 8). Spørsmålet er i kva grad skulesektoren, som ansvarleg for heile aktivitetsplikta, kan seie det same? Ser ein til Scott (2014) er han klar på at ressursane saman med

dei regulative, normative og kultur-kognitive elementa utgjer praksisen. Ein kan såleis ikkje snakke om praksis utan samstundes å ta med ressursperspektivet. Ut frå rektoranes skildringar, er det lite som tyder på at dei opplever å ha dei ressursane som trengs for å følgje dei mest komplekse skulemiljøsakene opp tilfredstillande.

Samstundes ser skulane ut til å strekke seg langt. Mellom anna skildrar alle rektorane at dei ofte held fram med tiltak også etter at sjølve aktivitetsplanen eller skulemiljøsaka er avslutta. Tiltaka er då ofte individtiltak knytt til sårbare barn som blir følgd opp i andre system i etterkant: stafettlogg i BTI, helsetiltak i skulehelsetenesta eller spesialisthelsetenesta, spesialundervising eller sosial trening. Ingen av rektorane viser til skuleeigar sin plan for slik oppfølging, noko som kan tyde på at koplinga til prosedyren på nivået over er noko svak. Derimot skildrar dei skjønnsutøving og vurdering frå sak til sak. I tillegg til individtiltak, blir ein del tiltak på organisatorisk og systemisk nivå ofte vidareført. Til dømes gjeld dette tiltak med auka vaksenttelleik, inspeksjon eller omorganisering der ein ser positiv effekt på fleire område. Desse kan indikere at auka vaksenttelleik gjennom skuledagen, i overgangar og friminutt er effektive systemtiltak.

5.3 Perspektiv på forskingsspørsmål 3, vurdering av tiltak opp mot lovverk.

I drøfting av rektorane sine skildringar av praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker har eg vore innom mange koplingspunkt til lovverket. Eg vil ikkje ta opp att alle desse perspektiva, men peike på nokre funn i rektorane sine vurderingar av tiltaka og kople dette til anna lovverk og forskrifta til opplæringslova.

5.3.1 Ulike rettar og motstridande behov – ein praksis i spagat?

Som skildra i gjennomgang av funn på tiltakspraksis, skildrar rektorane tiltak der ulike elevrettar møtest. I desse sakene kan det vere uklare grenseoppgangar for når ei sak skal handsamast som skulemiljøsak eller ikkje. Rektorane skildrar også tilbakevendande saker der elev som krenkar ikkje har føresetnader for endre åtferd. Det kan synast som fellesskulen til tider står i spagat mellom å inkludere og å gjere skulemiljøet trygt for alle. Inkludering medfører utfordringar og skulen sin praksis lever i dette spenningsfeltet.

Når det er sagt, gjev oppl § 9 A -2 elevane ein rett til eit trygt, godt og helsefremjande miljø. Dette er ikkje avgrensa til nulltoleranse mot krenkingar, men handlar om eit miljø som skal fremje trivsel og læring. Rektorane set lite fokus på dette i sine skildringar av tiltak, men det kan ha samanheng med korleis dei har oppfatta vilkåra i prosjektet. Sjølv om intensjonen med dokumentanalyse var ei brei tilnærming til tema, kan rektorane hatt eit anna fokus. Ei anna forklaring kan vera at intervju tok utgangspunkt i dei siste konkrete skulemiljøsakene. Den kvardagen, den konteksten rektorane jobbar i, er nok med å prege fokuset i intervju. Ein kan likevel stille spørsmålsteikn ved om fokuset på

aktivitetsplikta fører til at overordna mål om eit miljø som fremjar helse, trivsel og læring kjem ut av syne.

5.3.2 Nulltoleranse og livsmeisting – to sider av same sak?

I denne samanhengen er det relevant å sjå på skulemiljøtiltaka opp mot læreplanverket, LK20. Overordna del og særleg det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring* synest her relevant. Under intervju skildra rektorane ikkje noko tydeleg samanheng mellom skulane sitt arbeid med folkehelse, livsmeistring og skulemiljø. På same måte som det er spenning mellom inkludering og trygt skulemiljø i nokre tilfelle, skildrar rektorane nokre motsetnader mellom livsmeistring og nulltoleranse. Rektor D fortel om elevar som har fått styrka rettane sine gjennom § 9 A og meir kjennskap til desse. Rektor C skildra korleis kulturen har endra seg i elevgruppa. Samstundes som dei er raskare til å melde frå når dei sjølv opplever krenking, ser dei ofte ikkje eigne uttrykk som krenkingar mot andre. Dersom dei heng på «berre tulla», så forventar dei at andre ikkje skal bli krenka. Samstundes er tolegrensa for kva elevane sjølv handterer av relasjonelle utfordringar, gått ned. Rektor D seier det er vanskeleg å ha felles praksis på skulen fordi måten elevane snakkar på og kva uttrykk dei brukar endrar seg så fort. Kulturen barna er ein del av, endrar seg raskt, påverknader frå mange hald verkar inn på elevane si åtferd. Skulen er kan hende ikkje i stand til å møte desse raske endringane. Samstundes kan ein stille spørsmålsteikn ved kva som er pårekneleg i eit skulemiljø med fleire hundre ulike elevar og vaksne, kva som må lærast å handterast og kva som ikkje skal vere ein del av skulemiljøet. Rektor D skildrar at skulen må jobbe med å lære elevane å handtere krenkingar, utvikle strategiar som gjer dei meir robuste i møte med livets utfordringar.

Her er det interessant å sjå dette arbeidet i lys av korleis rektorane skildrar omgrepet nulltoleranse. Lova set krav om at skulen skal ha nulltoleranse mot krenkingar, og dette legg grunnlaget for aktivitetsplikta. Både rektor D og C skildrar dette som eit mål, ein visjon, noko skulen skal jobbe mot, men at det er urealistisk å tenkje at ein får fjerna alle krenkingar. Dei ser såleis førebyggjande arbeid og livsmeistring i samanheng med at elevane skal lære å takle utfordringar, også i form av krenkingar. Skulen sin jobb blir å gjere omfanget av krenkingane så lite som mogleg, at flest mogleg elevar skal ha det best mogleg. Begge rektorane snakkar om at ein del av dette arbeidet er å jobbe med haldningane til elevane, særleg å auke respekten for andre.

Rektor A ser også arbeidet med folkehelse og livsmeistring i samanheng med førebyggjande arbeid der elevane gjennom til dømes psykologisk førstehjelp kan øve på å handtere negative opplevingar. Hen ser ikkje dette som ein motsetnad mot nulltoleranse. Hen viser til at ein må jobbe på to frontar samstundes, både førebyggjande og med å ta konkrete meldingar på alvor. Her har hen også eit anna perspektiv på omgrepet nulltoleranse. Hen snakkar ikkje om nulltoleranse som eit mål eller ein

visjon, men som aktive handlingar, til dømes plikta til å gripe aktivt inn og stoppe krenkingar. Her legg til at det handlar om felles praksis i personalgruppa, slik at det blir så synleg for elevane som mogleg kva for grenser elevane har å halde seg til. Dette samanfell i stor grad med Purdy (2021, s. 268-272) som held fram viktigheita av å skape eit felles skuleklima, der tilsette, elevar og føresette kjenner rutinane for handtering av konkrete saker, så vel som forteljinga om skulen. Skulens identitet som trygg, god, inkluderande må alle vere ein aktiv del av. Leiars rolle er å gå føre i arbeidet med å styrka skulen sine verdiar. Også Scott (2014) viser til korleis arbeidet med verdiar og normer må samspele saman med kunnskap, haldningar og kulturen, samt reguleringar og rutinar. Det er nettopp samverknadane mellom desse ulike søylene som gjev eit balansert grunnlag for skulen sin praksis.

5.3.3 Rektors rolle – moralsk forplikting og belastning

Dei ulike søylene fungerer i samspel med skulen sine ressursar. I sine skildringar har alle rektorane vore innom at komplekse skulemiljøsaker kan ta svært mykje tid, vere arbeidskrevjande og i tillegg krev det andre ressursar for å løyse dei, som auka vaksentettleik. Såleis var det venta at ressurs spørsmålet skulle verta tema i intervjuet då me kom inn på rektor sine vilkår for å jobbe med desse sakene. Det overraskar at ingen av rektorane hadde dette som fokus på spørsmål om korleis deira rammer var. Rett nok fortel rektor D at sakene er komplekse og at det er eit så krevjande felt å jobbe med at ein treng fleire å stå saman med. Dette er likevel ikkje hovud-utfordringa. Rektorane er klare på at det er den moralske forpliktinga, som Scott kallar det, som både driv dei til å vilje lukkast, men som og gjer at ansvaret kjennest svært belastande i skulemiljøsakene (Scott, 2014, s. 66). Sentrum for dette ansvaret er eleven, ønsket om at alle elevane skal ha det trygt og godt. Kor vondt det er når det ikkje er slik og kor alvorleg det er når elevane ikkje har det trygt og godt. Dei snakkar om ei personleg forplikting for at elevane på sin skule skal ha det bra.

Sett i lys av at rektorane etterlyser ressursar i form av støttesystem, og kompleksiteten i kryssande lovkrav, påtrykk frå ulike aktørar som bestiller konkrete tiltak, behovet for kompetanse, informasjonsflyt og koordinering av praksis, tilsette som er redde for å krenke eller få meldingar mot seg, så synleggjer dette noko av omfanget og kompleksiteten i dette ansvaret. Som rektor D fortel, hen kjenner rektorar som ikkje orkar å vere rektor lenger på grunn av dei vanskelege skulemiljøsakene. Samstundes er det sider ved arbeidet som også er gjevande, nettopp fordi det blir opplevd som viktig. Det å rettleie personalet, sjå at tilsette og elevar lukkast er gjevande og kjekt.

5.3.4 Eit samfunn i endring, ein skule i endring

Samfunnsutviklinga som rektorane peikar på er også i følgje Scott ein faktor (2014, s. 58). Skulen sin praksis eksisterer nemleg ikkje i eit vakuum, men er ein del av konteksten rundt. Det gjeld kvar av rektorane som skildrar praksis ut frå sin skulekontekst, sin kvardag. Det gjeld og skulane i kommunen

som del av lokalsamfunnet. Når samfunnet endrar seg, må skulane også endre seg. Nokre endringar er meir kompliserte enn andre, av di dei er påverka av ulike omsyn og behova til ulike grupper. Desse ulike omsyna kan til dels vere motstridande. Rektorane skildrar alle ei slik utfordring når dei fortel om korleis oppl § 9 A har styrka elevane sine rettar, og samstundes har endra makttilhøva i skulen slik at tilsette no er redde for elevane. Rektorande gjev konkrete døme frå episodar der elevar set fram trugslar om å melde lærar utan grunn, og at tilsette av frykt for å få meldingar mot seg let vere å korrigere uønskt åtferd. Denne frykta påverkar skjønnsutøvinga og rolleforståinga til dei tilsette, og også rektor si rolle.

Dilemmaet mellom elevar og tilsette sine rettar, skulemiljøet og arbeidsmiljøet i lys av omfanget av krenkingar retta mot tilsette i skulane seinare år, utfordrar praksisen på skulane (Arbeidstilsynet, 2023). Tilsette, arbeidstakarorganisasjonane og arbeidsgjevarar har sett søkelys på problemstillinga, og sentrale mynde har varsla ei heilskapleg gjennomgang av oppl § 9 A i samband med ny opplæringslov. Seinast i månadsskiftet mai-juni kom kunnskapsdepartementet med framlegg om å gje tilsette i skulen lov til å gripe inn fysisk for å avverje skade på personar eller vesentleg skade på eigedom. Framlegget skal gje tilsette eit meir tydeleg lovverk som grunnlag for praksisutøvinga, samstundes som skulane blir pålagde å førebyggje slike hendingar og dokumentere når slike inngrep blir nytta. Om framlegget blir vedteke er enno uvisst. Kor stor endring lovreguleringa vil få i praksis er også uklår. I lys av dagens reguleringar i straffelovas § 17 om naudrett, § 18 om naudverje og §§ 265, 286 om lærarane sitt særskilte yrkesvern, kan det stillast spørsmål om det er ytterlegare lovreguleringar det er behov for, eller om det er kunnskap om og handheving av gjeldande lovverket det skortar på. Det som synest klart her at feltet er samansett, og som Scott peikar må verktøy knytt til både lovreguleringar, verdiar og normer, kunnskap og haldningar i kulturen takast i bruk for å utvikle ein best mogleg praksis (Scott, 2014). Det gjeld både på skulane lokalt, på skuleeigarnivå og elles i forvaltninga. Systematisk og kontinuerleg arbeid kan vere med på å kvalitetssikre praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Utviklingsarbeidet innafor skulemiljøfeltet kan likevel ikkje gjennomførast utan å sjå på ressursane som er knytt til skulens arbeid. Å møte slike komplekse utfordringar i samfunnet vil krevje tid, innsats og kompetanse for å lukkast (Head & Alford, 2015, s. 725).

6. Skulemiljøsaker – komplekse problem med variert systematikk

Gjennom forskningsspørsmål om kva rutinar og prosedyrar på undersøking og tiltak grunnskulane har, korleis rektor skildrar praktiseringa av undersøkingar og tiltak og korleis rektorar vurderer tiltak opp mot lovverket, har eg i dette prosjektet forsøkt å finne fram til føremålstenlege perspektiv på problemstillinga **Korleis skildrar grunnskulerektorar systematikken i praksis med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker?** Tre rektorar har gjeve sine skildringar på problemstillinga gjennom intervju. I tillegg har sju rektorar frå ulike skular i ein kommune, delt sine prosedyrar, planar og ulike dokument for å belyse systematikken med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker. Datamaterialet har samla sett gjeve innsikt i både breidda av systemisk arbeid og i konkret praktisering av undersøkingar og tiltak i ulike saker.

Funn viser at det er stor variasjon i omfang og innhald i skulane sine dokument. Graden av systematikk varierer mellom skulane, både på kontinuerlege undersøkingar og tiltak, og i konkrete elevsaker. Dei skulane med størst grad av systematikk, har best dekking av lovkrav i prosedyrane og praksis. Det er likevel fleire forbettringsområde i systematikken. Prosedyrane kan bli tydelegare på definisjonar av ulike typar krenkingar og på korleis digital mobbing og saker der vaksne krenkar barn skal handterast. Dette har konsekvensar for praksis med både undersøkingar og tiltak (Purdy, 2021).

Samstundes er det ikkje alle oppgåver som kan standardiserast i prosedyrar. Særleg i praksis med tiltak er det viktig med rom for skjønnsutøving. Skjønnet må like fullt vere i tråd med intensjonane i lovverket. Ein føresetnad for det er korrekt lovforståing. Her er det viktig at forståinga av nulltoleransen som ein del av ei aktiv handlingsplikt, er på plass. Forståinga av aktivitetssplikta påverkar verdiar, haldningar og kunnskap som igjen er med på å forme praksis med undersøkingar og tiltak. Såleis må reguleringar, normer og kultur-kognitive element verke saman for ein best mogleg praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Scott, 2014). Tydelege prosedyrar hjelper alle aktørane men stør særleg opp under tilsette si skjønnsutøving slik at dei blir tryggare i handtering av skulemiljøsaker (Purdy, 2021).

Når det gjeld praksis med undersøkingar og tiltak har skulane mange verktøy og metodar på plass. Samstundes tyder funn på at skulane kan nytte breiare og meir systematiske undersøkingsmetodar, samt dokumentere dette gjennom auka bruk av logg. I lys av nyare forskning, ser det ut til at undersøkingar i tillegg bør rettast mot motiva bak trenkingane (Sanders et al., 2021). Innsikt i motiva kan føre til meir effektive tiltak, med tanke på å hjelpe dei som krenkar. I tillegg kan det ha implikasjonar for målretta bruk av sanksjoneringar for å stoppe krenkingane. Her ser det ut til at skulane også i større grad kan gjere bruk av ordensreglement for å styrke ein heilskapleg praksis på skulane. Når det gjeld andre tiltak syner funn at skulane har fokus på å stoppe krenkingar, men at dei

i større grad kan ta i bruk trivselsfremjande, relasjonsbyggande tiltak for mellom anna å byggje vennskap, i tråd med tilrådingar frå utdanningsmynda (Eriksen, 2020; Gusfre, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019b, 2021c) Dette synest særleg viktig med tanke på ivaretakinga av særskilt sårbare barn og for å reparere skader i etterkant (Finne et al., 2021; Roland, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I vurderinga av tiltak opp mot lovverket, viser funn at det hovudsakleg er ved usemje om tiltak føresette melder vidare til statsforvaltar. Skulane får då oftast tilbakemelding på at tiltaka ikkje er omfattande nok, og dermed ikkje eigna. Skulane fortel at dei mest inngripande tiltaka er dei som blir minst nytta. Det kan vere naturleg, men det synest som at det, i dei mest komplekse sakene, kan vere behov for å setje inn tiltak på fleire område som kan samverke. Rektorane melder her at desse sakene er svært krevjande og at det er behov for støtteapparat opp mot skulane. Her kan det sjå ut til at skuleigarnivået i mindre grad er involvert. Tilhøvet til statsforvaltarnivå synest å vera noko uavklart. Det kan difor vera behov for ein gjennomgang av handhevingsordninga. Skulane søker oftast støtte hjå PPT, sosiale tenester eller jurist.

Skildringane av ulike saker viser at dei er komplekse (Rittel & Webber, 1973). Arbeidet med tiltak kan vere prega av motsetnadsfylte omsyn, variasjonar i dynamikkar og samansette utfordringar på individ, gruppe og systemnivå. Det er likevel nokre føresetnader som aukar høvet for å lukkast i arbeidet. Rektorane oppmodar om at alle meldingar blir tekne på alvor. Tett, open og ærleg dialog med føresette, både undervegs i undersøkings- og tiltaksfasa er også viktige føresetnader, oppfølging av avtalte tiltaka like så. Slik kan skulane gjer prosessane meir føreseielege for involverte partar. Ved å opptre påliteleg og truverdig, legg skulen grunnlag for tillit som, i følge rektorane og forskning, er heilt avgjerande for å lukkast (Head & Alford, 2015).

Trass at skulane er kome eit stykke med å utvikle praksis på arbeidet med undersøkingar og tiltak i skulemiljøsaker, er et likevel meir arbeid som står att. Det synest klart etter denne vårens ulike medieoppslag. På ei side har det vore sett fokus på spenningar i lovverket mellom tilsette sine rettar til trygt arbeidsmiljø og elevane sine rettar til trygt skulemiljø. Per i dag har kunnskapsdepartementet eit framlegg ute på høyringa som skal styrke tilsette sin rett til å gripe inn fysisk for å avverje skade. Ut frå det lovverket som finst i dag, er det usikkert om slik lovending vil ha størst effekt på endring av praksis. Ut frå forskinga til Sanders et al., tilsynelatande svak praktisering av relevante lovheimlar i straffelova, og svak praktisering av forskrifter om ordensreglement på skulane, kan det hende skulane har meir å hente på å styrke praksis på det lovverket som alle reie finst? Det er trong for å undersøke desse samanhengane nærare.

For nokre elevar vil det uansett, tragisk nok, vere for seint. Dei fleste hugsar Odin-saka frå 2014, der Odin tok livet sitt etter å ha opplevd mobbing på to ulike skular. I vår kom saka om Emely som også tok livet sitt etter lang tids mobbing. Sakene viser kor alvorleg det kan gå dersom ein ikkje lukkast med å skape trygge, gode skulemiljø, og at skulane framleis har ein veg å gå for å sikre alle elevar denne retten. Som ein ungdom fortalte i chat med Blå kors, ein vil jo egentleg leva, men nokon gonger blir det berre for mykje (Blå Kors, 2021). Medieoppslag seinast frå i går, viser at det er svak oppfølging av desse sakene på mange nivå i samfunnet, også hos politiet (Gaarder et al., 2023). Behovet synest klart for at forvaltinga, på mange nivå, må ta sterkare tak i desse utfordringane. Det store samfunnsmandatet med å skape trygge, gode og helsefremjande miljø for barn og unge, kan ikkje skulen løyse åleine. Til det er utfordringa for stor og kompleks.

Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Arbeidstilsynet. (2023, 27.03.2023). *Vold og trusler i skolen er et arbeidsmiljøproblem*
<https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/vold-og-trusler-i-skolen-er-et-arbeidsmiljoproblem?publisherId=14974413&releaseId=17961091>
- Barneombudet. (2018). *God hjelp til rett tid?* (ISBN: 978-82-7987-203-0). Barneombudet.
Barneombudet.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/God-hjelp-til-rett-tid.pdf>
- Blå Kors. (2021, 5. juli 2021). *De unges stemme*. Blå Kors.
<https://snakkommobbing.no/2021/07/05/de-unges-stemme/>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T. & Solberg, M. E. (2016). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. [Kunnskapsoppsummering]. Utdanningsdirektoratet & Helsedirektoratet
- U. R. Læringsmiljøseneteret. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-bli-utsatt-for-mobbing---en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak.pdf>
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring : eit institusjonelt perspektiv*. Samlaget.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre : om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt* (2. utgåve. utg.). Universitetsforlaget.
- Burkeland, L., Baaserud, Atle & Gardsjord Tonje Gjul (2022, 17.11.2022). *Undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker - regelverkssamling* [Webinar]. Undersøkingar og tiltak i skulemiljø saker - regelverkssamling, Vimeo webinar sendt frå Bergen.
<https://vimeo.com/764882403/9a726e7e64>
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori : perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzel.
- Eriksen, B. r. (2020). *Elevkrenkelser : skolens aktivitetsplikt etter opplæringslovens kapittel 9 A* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2019, 11. april 2019). systemretta arbeid i skulen. I *Store norske leksikon*. Henta 27.03.2022 frå https://snl.no/systemretta_arbeid_i_skulen
- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 195-214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>
- Finne, J., Roland, E. & Finne, J. (2021). *Oppfølging etter mobbing : situert rehabilitering* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

- Flack, T. (2010). *Innblikk : et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Gisle, J. (2022, 16.11.2022). Prosedyre. I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon* (2023. utg.). Store Norske Leksikon. Henta 06.05.2023 frå <https://snl.no/prosedyre>
- Gusfre, K. S. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Pedlex.
- Gaarder, J., Drefvelin, C., Før Sund, S., Gedde-Dahl, S., Monsen, Ø. N. & Strømman, O. (2023, 08.06.2023). - Sakene vil henlegges uten etterforskning. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/sakene-vil-henlegges-uten-etterforskning/79482235>
- Head, B. W. & Alford, J. (2015). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 47(6), 711-739. <https://doi.org/10.1177/0095399713481601>
- Innst.302 L (2016–2017). *Innst.302 L (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*, . Kunnskapsdepartementet.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-302l.pdf>
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : syv tradisjoner*. Hans Reitzel. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. (id2570003). Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdiar-og-prinsipp-for-grunnsopplaringa_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 03.02.2023). *Fleire klagar på korleis skulane følger opp skulemiljø saker* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fleire-klagar-pa-korleis-skulane-folger-opp-skulemiljosaker/id2961863/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgåve. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Monsen, Ø. N., Drefvelin, C., Gaarder, J., Før Sund, S., Gedde-Dahl, S. & Strømman, O. (2023, 03.06.2023). - Kan synes som om vi har feilet. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/kan-synes-som-om-vi-har-feilet-1/79412321>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- O'Higgins Norman, J. & Ging, D. (2016). Cyberbullying, conflict management or just messing? Teenage girls' understandings and experiences of gender, friendship and conflict on Facebook in an

- Irish second-level school. *Feminist Media Studies*, 16.
<https://doi.org/10.1080/14680777.2015.1137959>
- Offerdal, A. (2010). *Den politiske kommunen*. Kopinor.
- Olsen, J. P. (2017). An Institutional Perspective. I S. Van de Walle, Groeneveld, S. (Red.), *Theory and Practice of Public Sector Reform* (s. 9-24). Routledge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslov#KAPITTEL_11
- Prop. 57 L (2016–2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Purdy, N. (2021). School Policies, Leadership, and School Climate. I P. K. Smith & J. O. H. Norman (Red.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying A comprehensive and International Review of Reserch and Intervention* (Bd. 2, s. 260-276). Wiley Blackwell.
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
https://www.sympoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven : opplæringslovens kapittel 9A og god praksis* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Rutine. (2020, 15.10.2020). I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon* (2020. utg.). Store Norske Leksikon. Henta 06.05.2023 frå <https://snl.no/rutine>
- Røslund, F. (2018). Transkripsjon- en innføring. *Contxt*. Henta 12.10.2018, frå <https://contxt.no/transkripsjon/>
- Sanders, J. B. P., Malamut, S. & Cillessen, A. H. N. (2021). Why Do Bullies Bully? Motives for Bullying. I P. K. Smith & J. O. H. Norman (Red.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying A Comprehensive and International Review og Reserch and Intervention* (Bd. 1, s. 158-176). Wiley Blackwell.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations : Ideas, Interests, and Identities* (4th. utg.). Sage.
- Sjursø, I. R., Fandrem, H., O'Higgins Norman, J. & Roland, E. (2019). Teacher Authority in Long-Lasting Cases of Bullying: A Qualitative Study from Norway and Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1163. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/7/1163>

- Smith, P. K. & O'Higgins Norman, J. (2021a). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (Bd. 1). Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Smith, P. K. & O'Higgins Norman, J. (2021b). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (Bd. 2). Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Statsforvaltaren i Vestland. (2023, 30.01.2023). *Statsforvaltaren si rolle og myndighet i skulemiljø saker*. Statsforvaltaren i Vestland,.
<https://www.statsforvalteren.no/nn/vestland/barnehage-og-opplaring/ein-trygg-skuledag-utan-mobbing/handhevingsordning-for-elevane-sitt-skulemiljo/>
- Støen, J., Fandrem, H., Roland, E. & (red.). (2018). *Stemmer i mobbesaker : Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tharaldsen, K. B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E. & Breivik, K. (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak. Delrapport 2*. Læringsmiljø senteret & Uni Research. L. U. Research.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-ivareta-barn-og-unge-delrapport-ii.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet. Henta 16.05.2023, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 14.02.2022). *Tiltak i skolemiljø saker*. Utdanningsdirektoratet. Henta 19.05.2023 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 01.03.2023). *Skolemiljø*. Utdanningsdirektoratet. Henta 01.03.2023 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 04.11.2021). *Samlingsbasert tilbud for inkluderende barnehage- og skolemiljø*. udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehage-og-skolemiljo/samlingsbasert-tilbud/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Samlingsbasert tilbud for inkluderende barnehage- og skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehage-og-skolemiljo/samlingsbasert-tilbud/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 29.09.2021). *Skolemiljø-undersøke*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-undersoke/#a146004>

- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Skolemiljø Udir-3-2017* (Udir-3-2017) [Rundskriv].
Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 20.02.2023). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/trivsel-og-mobbing/>
- Van de Walle, S. & Groeneveld, S. (2017). *Theory and Practice of Public Sector Reform* (1. utg., Bd. 27). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714141>
- Vik, S. E. (2021). *Korleis synleggjer paragraf 9 A i opplæringslova skulen som institusjon, og kva konsekvensar har innføringa av lovparagrafen for leiing og profesjonsutøving i skulen?* [Eksamensoppgåve i kurs SA6-504 Politikk, styring og innovasjon i offentlig sektor hausten 2021].
- Vik, S. E. (2022). *Prosjektskisse til master i organisasjon og leiing, kurs ME6-501* [prosjektoppgåve i kurs ME6-501 Forskingsdesign og metode vår 2022]. Høgskulen på Vestlandet.
- Von Tetzchner, S. (2021, 23.januar 2023). internalisering. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/internalisering>
- Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2021* (ISBN 978-82-7570-675-9 (web)). NTNU Samfunnsforskning.
https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf