



HØGSKOLEN  
I VESTFOLD

# **LÆRINGSMILJØSAMTALEN**

**En metode for å skape et bedre læringsmiljø?**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masteroppgave i spesialpedagogikk**

**Elin Nesvoll Vangsnes**

**Juni, 2013**

## Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på min fireårige deltidsstudie ved Høgskolen i Vestfold. Arbeidet med denne studien har pågått i vel ett år, samtidig som jeg har trådt inn i ny stilling som inspektør ved samme skole hvor undersøkelsen er foretatt. Denne tiden har vært hektisk, men samtidig svært lærerik. Jeg har lært mye om hvor viktig lærer/elevrelasjonen anses å være for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Jeg har videre lært mye om hvordan vi tradisjonelt har definert mobbing, med et sterkt individfokus, mot hvordan vi i stedet bør dreie perspektivet mot det systemet elevene er en del av. Særlig nytt var temaet omkring strukturell krenkelse. Dette har ført til ny innsikt for meg som fagperson, noe som vil få betydning for hvordan jeg vil arbeide videre med disse temaene. Videre har jeg fått ny kunnskap i forhold til forskningsdesign og metode, og særlig erfart hvor viktig det er å operasjonalisere forskningsspørsmålene på en god måte.

For å få gjennomført studien, har flere personer bidratt med hjelp underveis. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Knut Roar Engh, for verdifull veiledning gjennom hele prosessen. Takk for konkrete og konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet meg i å se både detaljer og helheten i det arbeidet jeg har foretatt.

Takk til lærerne ved "Strandholmen" skole som besvarte spørreundersøkelsen. Takk også til Louise Johnsrud som gjennomførte en pilottest av undersøkelsen, og bidro med konstruktive tilbakemeldinger til denne.

Takk til Utdanningsdirektoratet for finansiell støtte av prosjektet. Bidraget har vært til stor nytte knyttet til studiedager som har vært nødvendige for å kunne gjennomføre studien.

Til slutt må jeg også takke Øystein og Aurora, som har holdt ut med en kone og en mor som har sittet fordypet i bøker og over datamaskinen så å si i alle våre ferieturer til hytta, samt store deler av helger og ettermiddager gjennom flere år. Uten deres tålmodighet og raushet rundt min studietid, ville nok veien til denne avsluttende masteroppgaven ha vært langt mer krevende og utfordrende. Tusen takk!

Juni 2013

Elin Nesvoll Vangsnes

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å sette fokus på elevsamtalen, anvendt som en læringsmiljøsamtale, og hvordan lærere vurderer denne samtalen i arbeidet med å skape et bedre læringsmiljø. Samtalen er fastsatt i skolelovverket (jf. *Forskrift til opplæringslova §3-8 "Dialog om anna utvikling"*).

Studien har én hovedproblemstilling: *Hvordan vurderer lærerne læringsmiljøsamtalet som en metode for å skape et bedre læringsmiljø?*, med tilhørende tre forskningsspørsmål:

- 1) I hvilken grad mener lærerne at elevenes læringsmiljø har bedret seg etter at læringsmiljøsamtalet ble innført?
- 2) I hvilken grad mener lærerne at læringsmiljøsamtalet bidrar til å skape god relasjon mellom lærer og elev?
- 3) I hvilken grad mener lærerne at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom læringsmiljøsamtalet?

Det teoretiske rammeverket er hentet fra systemteorien, som danner grunnlaget for å arbeide helhetlig med å bedre læringsmiljøet. I dette perspektivet, belyses teori omkring læringsmiljø, lærer-elevrelasjon, samt teori omkring mobbing/krenkelse. Oppgavens data består av en internettbasert spørreundersøkelse av 27 lærere ved en barneskole. Resultatene er presentert som en deskriptiv univariat analyse (Grønmo, 2010).

Svarene gir indikasjon på at fokus på helhetlig arbeid med læringsmiljøet, gjennom relasjonsbygging mellom lærer og elev, gir positive resultater for et godt læringsmiljø. Lærerne i undersøkelsen er i stor grad positive til læringsmiljøsamtalet som en metode for å skape et godt læringsmiljø. Det gjelder særlig knyttet til avdekking av mobbing/krenkelse, men også for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Svarene i undersøkelsen indikerer i tillegg at strukturell krenkelse er et område skolen bør arbeide videre med for å utvikle et godt læringsmiljø for elevene.

## Innhold

Forord .....	1
Sammendrag.....	2
1. <i>Innledning</i> .....	6
1.1 Tema .....	6
1.1.1 Bakgrunn for studien .....	7
1.2 Oppgavens disposisjon med begrunnelse for valgt teori .....	10
2. <i>Teori og tidligere forskning</i> .....	12
2.1 Teoretisk preferanse – systemteori .....	12
2.2 Elevsamtalen – læringsmiljøsamtalet .....	13
2.2.1 Elevsamtalens rammer, plan- og lovverk .....	13
2.2.2 Elevsamtalen – ulike typer hensikter, et visst tilbakeblikk .....	14
2.2.3 Tidligere forskning på elevsamtalen som jevnlig dialog – læringsmiljøsamtalet .....	16
2.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	17
2.4 Relasjon lærer-elev .....	18
2.4.1 Relasjonskompetanse .....	19
Menneskeorientering .....	19
Tillit .....	20
Anerkjennelse.....	21
Dialog.....	22
2.4.2 Oppsummering .....	23
2.5 Mobbing/krenkelse .....	23
2.5.1 En drøfting av begrepet .....	23
2.5.2 Hva innebærer mobbing i praksis? .....	27
2.5.3 Strukturell krenkelse .....	28
2.6 Forebygging av mobbing.....	31
2.6.1 Tradisjonelle skoleprogram.....	31

2.6.2 Med fokus på læringsmiljøet.....	31
2.6.3 Læringsmiljøsamtalet som forebyggende tiltak.....	33
3. <i>Forskningsmetode - empirigrunnlag og undersøkelse</i> .....	36
3.1 Metode.....	36
3.2 Valg av metode med begrunnelse.....	36
3.3 Empirigrunnlag – kilder – med kildekritiske vurderinger.....	37
3.4 Undersøkelsens utforming.....	38
3.4.1 Quest Back.....	38
3.4.2 Formulering av spørsmål.....	39
3.4.3 Utarbeiding av svaralternativer.....	39
3.4.4 Pretest/pilotering.....	41
3.5 Beskrivelse av prosedyren – undersøkelsens setting.....	41
3.6 Dataenes gyldighet og pålitelighet.....	42
3.6.1 Reliabilitet.....	42
3.6.2 Validitet.....	43
3.7 Forskningsetiske vurderinger.....	44
3.7.1 Kritikk av egen forskerrolle.....	45
4. <i>Dataanalyse</i> .....	46
4.1 Resultater – en deskriptiv fremstilling.....	46
4.1.1 Læringsmiljø.....	46
4.1.2 Relasjon lærer-elev.....	50
4.1.3 Mobbing/krenkelse.....	54
4.1.4 Hva brukes informasjonen til? .....	54
4.1.5 Bør skolen fortsette med LM-samtaler? .....	59
5. <i>Oppsummering og diskusjon</i> .....	60
5.1 Innledning.....	60
5.1.1 Læringsmiljø.....	60
5.1.2 Relasjon lærer-elev.....	61
5.1.3 Mobbing/krenkelse.....	65

5.1.4 Hva brukes informasjonen til? .....	69
6. Avslutning og konklusjon.....	70
Litteratur.....	73

*Vedlegg*

1. Strukturell krenkelse
2. Generelt om LM-samtalen
3. Gangen i LM-samtalen
4. Spørreundersøkelsen
5. Informasjonsskriv til lærerne
6. Godkjenning fra NSD
7. Svar på spørsmål nr. 21 i undersøkelsen
8. Resultater Elevundersøkelsen

## 1. Innledning

### 1.1 Tema

Forskning de senere årene har vist at et godt og inkluderende læringsmiljø er en vesentlig faktor for positiv læring og utvikling for den enkelte elev (Kragh-Müller og Andersen, 2010; Kragh-Müller og Einarsdottir, 2010; Evanshen, 2010; Hvitved, 2010; Hattie, 2009; Nordenbo m.fl, 2008; Kjærnsliie m.fl., 2007). Basert på den brede forskningen om læringsmiljøets betydning, ga Utdanningsdirektoratet i 2009 penger til lokale utviklingsprosjekter hvor målet er å styrke det lokale arbeidet med elevenes læringsmiljø hos til sammen 40 skoleeiere og 86 skoler. Prosjektene ble tildelt midler for til sammen fem skoleår. Det overordna målet for satsningen, som ferdigstilles våren 2014, er at alle elever opplever et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trygghet, helse, trivsel og læring. Skal dette bli realitet, understreker utdanningsdirektoratet at alle skoleeiere, skoleledere og lærere må drive et systematisk, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid med elevenes læringsmiljø (udir.no-Bedre-laringsmiljo). Målet med prosjektet er videre å bidra til at elevenes læringsmiljø står høyt på alle skoleansattes og skoleeieres dagsorden. Direktoratet ønsker også å bidra til kvalitetsutvikling og økt kompetanse i hele utdanningssektoren (udir.no-Bedre-laringsmiljo).

Utdanningsdirektoratet vektlegger blant annet lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp og relasjonen mellom elev og lærer som avgjørende for å skape gode læringsmiljøer (St.meld. 18, 2010-2011), og forklarer begrepet læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (s. 30). Elevenes rett til et godt læringsmiljø er omtalt i opplæringslovens kapittel 9a, hvor det heter at:

alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Dette betyr at alle ansatte i grunnskole og videregående opplæring har et ansvar for å utvikle og opprettholde et læringsmiljø på klasse- og skolenivå som realiserer den enkelte elevs potensial for læring og utvikling. Et godt psykososialt læringsmiljø innebærer blant annet et miljø der elevene opplever forutsigbarhet og trygghet, hvor mobbing og krenkelser forekommer i minst mulig grad. Rørnes (2007), som har arbeidet med mobbeproblematikken på flere arenaer, hevder at et vesentlig poeng i forståelsen og anvendelsen av lovens § 9a er at det er *hvilken virkning* skolemiljøet har på den enkelte elev som skal fokuseres og ikke om

miljøet tilfredsstillende målbare verdier. Loven skal ikke bare *hindre* barn i å bli utsatt for negativ påvirkning av helse, trivsel og læring, men skolemiljøet skal i tillegg *fremme* disse aspektene. Skolen er, gjennom opplæringslovens § 9a, juridisk forpliktet til å ha en aktiv strategi i arbeidet med å utvikle en pedagogisk praksis der sunne barn opplever glede og mestring (Rørnes, 07).

### 1.1.1 Bakgrunn for studien

Strandholmen skole er en barneskole med ca. 360 elever i en middels stor by på østlandet, hvor fokuset for alle skolene er å arbeide aktivt mot mobbing. På kommunalt nivå er det utarbeidet et manifest mot mobbing, som understreker at barnehager, skoler og organisasjoner skal jobbe aktivt forebyggende ved å styrke barn og unges sosiale kompetanse. Videre fremkommer det i manifestet at alle barn og voksne i kommunen har et ansvar for å forebygge mobbing og utestenging, og at det skal finnes planer, kompetanse og etablerte rutiner for forebygging og håndtering av mobbing ved skoler og barnehager (internettkilde 1). Strandholmen skole har som visjon å «gi elevene et optimalt læringsutbytte i et trygt og inkluderende læringsmiljø», og har siden 2010 deltatt i den nasjonale satsingen *Prosjekt bedre læringsmiljø*. Hovedmålet med prosjektet er å utvikle en pedagogisk praksis for å sikre et godt læringsmiljø for alle elevene ved skolen, og i skolens prosjektplan understrekes det at et trygt og inkluderende læringsmiljø innebærer lite mobbing. I skolens eget materiell heter det at «Strandholmen skole er en tradisjonsrik skole med gode resultater på elev- og foreldreundersøkelser», men for å sikre et enda bedre læringsmiljø, ønsket skolen å delta i prosjektet. Skolen hadde allerede i sin utviklingsplan for skoleåret 2009/2010 fokus på læring av sosial kompetanse og utarbeidelse av standarder og rutiner (bruk av regler og konsekvenser), og anså at ved å delta i prosjektet ville det allerede planlagte arbeidet styrkes ytterligere. I Stortingsmelding 22 (2010-2011:69) heter det at *Prosjekt bedre læringsmiljø* er statens mest sentrale virkemiddel i læringsmiljøutvikling, og skal bidra til at nivåene i sektoren skal ha felles forståelse av læringsmiljøbegrepet og gi tydelig retning i arbeidet. Som et ledd i denne satsingen, har direktoratet knyttet til seg Forskergruppen (2009) som består av Sigrun Ertesvåg v/Senter for atferdsforskning, Ann Gustavsen v/Høgskolen i Hedmark, Svein Nergaard v/Lillegården kompetansesenter, Anne-Karin Sunnevåg v/Høgskolen i Hedmark og Arne Tveit v/Midt Norsk kompetansesenter, ledet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Denne gruppen har utviklet *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet* (2009) som bygger på flere studier og metastudier av elevers læringsmiljø (Hattie, 2009; Nordenbo m.fl., 2008; Kjærnsli m.fl., 2007). Ut fra disse studiene



opsummerer gruppen noen betingelser i læringsmiljøet som er med på fremme elevenes læringsutbytte:

- relasjoner mellom elev og lærer
- læreren som leder
- relasjoner mellom elever
- bruk av regler i skolen
- sosial kompetanse i læringsmiljøet
- skolens kultur og ledelse
- fokus på mobbing
- forventninger til elevene
- samarbeid mellom hjem og skole

(St.meld.18, 2010-2011:68)

Forskergruppen (2009) forstår begrepet læringsmiljø som ”de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen”. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier og forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. På bakgrunn av ovennevnte betingelser, og med utgangspunkt i begrepet *læringsmiljø*, har Strandholmen skole gjennom prosjektet valgt å fokusere på tre delmål som er formulert slik:

Delmål 1: *Bevisstgjorte og tydelige voksne/ledere i skole og SFO*

Delmål 2: *Godt samarbeid mellom hjem og skole*

Delmål 3: *Ingen mobbes på skolen*

På bakgrunn av det store fokuset vi har hatt på mobbing i flere tiår, og at vi likevel ser at mobbing fremdeles er et stort problem i skolene, vil jeg i denne studien sette fokus på delmål 3: *Ingen mobbes på skolen*. I skolens prosjektplan understrekes det at delmål tre med vilje er satt som et mål å strekke seg etter, på bakgrunn av at det i et trygt og inkluderende læringsmiljø ikke skal være rom for at elever mobbes. Skolen har altså en 0-visjon mot mobbing. For å nærme seg dette målet/visjonen, har skolen valgt å benytte *elevsamtalen* som verktøy. Grunnen til at elevsamtalen er valgt i dette arbeidet, er at deler av skolens prosjektgruppe hadde meget gode erfaringer med elevsamtaler ved en annen skole, hvor slike samtaler ble anvendt for å bedre det psykososiale læringsmiljøet.

I kriteriene knyttet til delmål 3 heter det: mal for elevsamtaler, knyttet til relasjonsbygging og elevmedvirkning, er utarbeidet og følges, tydelige forventninger som gjennom dialog tas opp i elevsamtaler, læringsamtaler og utviklingsamtaler, rutiner for forebyggende arbeid er utarbeidet, hvor man gjennom hyppige, korte elevsamtaler raskt vil få kjennskap til elever som ikke har det bra på skolen og derfor kan gripe inn før elever opplever mobbing. Skolen har knyttet til seg veileder Paul Viktor Wiker v/God skole som i samarbeid med Inger Bergkastet (Prinsdalsteamet) har utviklet en fremgangsmåte for hvordan slike elevsamtaler kan gjennomføres, og jeg vil i denne studien rette søkelyset mot nettopp disse samtalene.

I elevsamtalen er et av målene å opparbeide god relasjon mellom lærer og elev. Gjennom min bakgrunn som lærer, spesiallærer og nå inspektør i grunnskolen, har jeg erfart at nettopp relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for å bygge opp og ivareta et godt læringsmiljø. En god relasjon kan både være med på å forebygge, men også å avdekke elementer av negative tendenser til et dårlig psykososialt miljø i skolehverdagen. Samtidig er min erfaring at relasjonsbygging ikke er noe som kommer av seg selv, men som den voksne bevisst må arbeide med kontinuerlig. Det er den voksnes ansvar at en god relasjon til elevene dannes og opprettholdes, og hvis denne svekkes, er det også den voksnes ansvar å gjenopprette den gode relasjonen. Elevene har rett til et godt læringsmiljø, og relasjonen til læreren er en del av dette. At et godt læringsmiljø henger sammen med lite mobbing og positive relasjoner mellom lærer og elever, fremkommer også i Lødding & Vibes (2010) utdypende undersøkelse av Elevundersøkelsen 2010 (Rapport 48/2010). I sine analyser viser de at det er relativt lite mobbing på skoler der elevene trives svært godt, og at det er lite mobbing der hvor elevene er godt motivert for å lære. Et lærer-elevfokus i undervisningen ser ut til å henge sammen med lite mobbing, og der det er et godt forhold mellom lærere og elever, vil det vanligvis også være mindre mobbing (Lødding & Vibe, 2010).

Mobbing som et «onde» i skolen har vært gjenstand for diskusjon i årtier. Skoler har arbeidet med mobbeproblematikken på flere måter, men særlig gjennom utallige mobbeprogrammer som er blitt presentert. Programmene har siden begynnelsen av 2000-tallet vært gjenstand for kritikk (Alberti-Espenes, 2012; Rørnes, 2007) da man har sett at mobbingen fortsetter på tross av alt arbeidet som er lagt ned i dette, samtidig som programmene fremdeles benyttes av mange skoler. Nylig har det igjen vært satt søkelys på mobbearbeidet i skolene, hvor forskning har vist at det er en mismatch mellom elevers og rektorers oppfatning av mobbing i skolene. Rektorer og skoleledere ved flere skoler

rapporterer om mindre mobbing enn det elevene gjør, og hos Senter for Atferdsforskning (SAF), fremkommer det at så mange som 60-70.000 elever i grunnskolen er ukentlig eller oftere involvert i mobbing enten som ofre eller plagere (Internettkilde 2). En analyse av Elevundersøkelsen 2012 viser også at andelen elever som opplever mobbing og diskriminering er relativt stabilt sammenlignet med tidligere år (Internettkilde 3).

Dette kan bety at man må tenke nytt i det mobbeforebyggende arbeidet. I denne sammenhengen har arbeidet til Wiker og det systemrettede, mobbeforebyggende arbeidet som er nedlagt ved Strandholmen skole, blitt presentert i mediene som et alternativ til de tradisjonelle antimobbeprogrammene. I dette arbeidet er elevsamtalen anvendt som et verktøy i å avdekke og forebygge mobbing, hvor relasjonsbygging mellom lærer og elev står sentralt. Mitt mål med studien er dermed å søke å finne svar på om elevsamtalen faktisk kan bidra til å skape eller bedre relasjonen mellom lærer og elev, og om mobbing kan avdekkes og reduseres med elevsamtalen som verktøy. Studien tar sikte på å belyse lærernes mening omkring dette. Resultatene i studien kan være et bidrag i diskusjonen om hvordan skolene gjennom andre verktøy kan avdekke og forebygging mobbing, for dermed å skape et bedre læringsmiljø for elevene.

## **1.2 Oppgavens disposisjon og begrunnelse for valg av teori**

I kapittel 1 definerer jeg temaet for min studie og belyser temaets aktualitet på bakgrunn av forskning innenfor feltet *bedre læringsmiljø*.

I kapittel 2 starter jeg med å belyse teoribakkeppet knyttet til helhetlig arbeid med læringsmiljøet, systemteorien, for deretter å presentere teori rundt hovedområdene for studien: *elevsamtale/læringsmiljøsamtale, relasjon lærer-elev og mobbing*. I kapittelet om elevsamtalen har jeg valgt å trekke frem de mange beskrivelsene av denne samtalen, for å belyse nyansene som ligger i begrepet. På bakgrunn av denne gjennomgangen, har jeg valgt å bruke begrepet *læringsmiljøsamtale* om den samtalen som anvendes i prosjektet. I kapittelet om relasjon lærer/elev, presenterer jeg temaet i lys av norsk forskning på feltet, og med hovedvekt på Spurkeland (2009) som fremhever relasjonen mellom lærer/elev som viktige faktorer når mobbing skal forebygges i skolen. I kapittelet om mobbing ser jeg nærmere på definisjonen av mobbebegrepet med utgangspunkt i Olweus, Roland og annen internasjonal forskning, opp mot forskningen til Alberti Espenes (2012) som har fokus på den eksisterende pedagogiske kompetansen i skolene når mobbing skal forebygges. Et slikt perspektiv er i tråd med nyere forskning rundt arbeidet med å bedre elevenes læringsmiljø, noe som også er

utgangspunktet for prosjektet. For å forklare begrepet læringsmiljø ytterligere, presenterer jeg ny dansk forskning på feltet, samt knytter dette perspektivet opp mot Frønes (2002) og sosiologisk didaktikk.

Kapittel 3 viser til det vitenskapsteoretiske perspektiv og den forskningsmetodiske fremgangsmåte jeg setter undersøkelsen inn i. Denne delen har også vurderinger knyttet til validitet og reliabilitet, og etiske refleksjoner rundt undersøkelsen og forskningsprosessen.

I kapittel 4 presenteres grafisk de funn jeg har gjort. Presentasjonen er gjort i en deskriptiv fremstilling.

I kapittel 5 oppsummerer jeg funn og analyser opp mot den teori som er belyst tidligere, og i kapittel 6 presenterer jeg studiens konklusjon.

## 2. Teori, tidligere forskning og problemstilling

### 2.1 Teoretisk preferanse - systemteori

Systemteori er en fellesbetegnelse på teorier som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer, og en systemisk forståelse ligger til grunn for et helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Grunntanken ligger i at for å få bukt med mobbing, må de som arbeider i skolen både ha fokus på enkeltindividet og på skolen som system (Nordahl, 2008). Kjernen i den generelle systemteorien er at helheten er mer enn summen av delene, og at systemet, som er åpent, skaper og omskaper seg selv gjennom læring. Teorien innebærer at et problem ikke kan løsrives fra den sammenhengen det oppstår i (Ogden, 2006; Nordahl, 2005; Frønes, 2002). I utviklingspsykologien viser blant andre Scarr (1992 i Nordahl, 2005) at individet er en aktiv aktør i samspillet med omgivelsene, og hvordan individet og omgivelsene hele tiden er i endring. Et barn medvirker til forandringen av sitt eget miljø, og vil i sin tur bli forandret av de endrede omgivelsene hun eller han har vært med å forme. På denne måten bidrar barnet til sin egen oppdragelse og utvikling. Samspillet mellom individet og miljøet er selve kjernen i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, hvor han presenterer fire systemer som på ulike nivåer utgjør viktige deler av menneskets omgivelser. Et barns utvikling må i følge modellen forstås på bakgrunn av egenskaper ved barnet selv, og forhold til *mikrosystemet* som refererer til interaksjon mellom mennesker «face-to-face» (f.eks. barnets familie, venner, barnehage, skole), *mesosystemet* som refererer til forholdet mellom ulike mikrosystemer (f.eks. skole/hjem), *eksosystemet* som refererer til en eller flere settinger som ikke involverer barnet direkte (f.eks. foreldrenes yrkesliv og nettverk) og *makrosystemet* (f.eks. politiske, kulturelle eller religiøse systemer som barnet og familien er en del av) (Bronfenbrenner, 1979).

I skolesammenheng vil dette bety at vi agerer innenfor mikrosystemet ved at lærer/elev og elev/elev er i interaksjon med hverandre ansikt til ansikt. Samtidig vil vår agering ovenfor hverandre være påvirket av alle de andre systemene, ved at vi utvikles i lys av det sosiale systemet vi er en del av. I denne sammenhengen snakker Bronfenbrenner om «ecological transistion», som refererer til den forandringen som skjer hos et individ i samspill med andre, og som igjen fører til endring i miljøet ved at individet agerer på nye måter. Det skjer en tilpasning mellom individ og omgivelsene fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre. Dette kan illustreres på følgende måte:

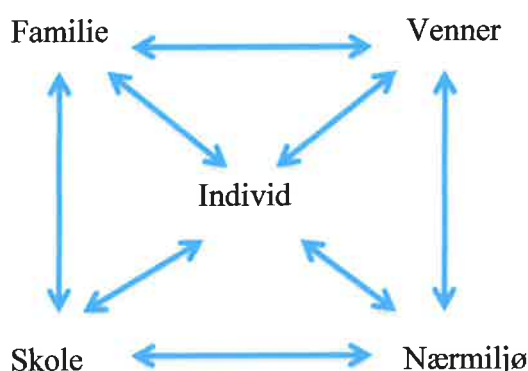


Fig. 1. Sammenheng mellom ulike sosiale arenaer på mikro- og mesonivå (Nordahl m.fl., 2005)

En slik teoretiske preferanse vil innebære at når en skal arbeide for et godt læringsmiljø og redusere mobbing i skolen, må oppmerksomheten rettes både mot eleven – individet - og de systemer eleven er en del av. I denne sammenhengen vil fokuset være rettet mot individ-skole-venner.

## 2.2 Elevsamtalen - læringsmiljøsamtalet

### 2.2.1 Elevsamtalens rammer, plan- og lovverk

Elevsamtalen som et redskap for lærerens vurdering av elevenes læring, er en lovbestemt samtale med faste rammer, og ble introdusert i Stortingsmelding nr. 32 (1998-1999). I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ble den nevnt igjen, som et verktøy for å øke elevenes faglige utvikling. I *Forskrift til opplæringslova* (2009) § 3-11 («Underevgsvurdering») heter det at:

Underevgsvurderinga skal innehalde grunnigitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling. Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga (Kunnskapsdepartementet, 2012)

Denne samtalen mellom lærer og elev, skal altså ha fokus på elevens utvikling knyttet til fagene, og skal foregå minst én gang pr. halvår. I tillegg til den halvårige samtalen har eleven også rett til jevnlig dialoger om ikke-faglige aspekter. I forskriftens paragraf 3-8, «Dialog om anna utvikling», fremgår det at:

eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Disse samtalene er mer uformelle samtaler med fokus på skolens verdigrunnlag, og i Kunnskapsdepartementets rundskriv 1 – 2010 beskrives paragraf 3-8 ytterligere. Der understrekes det at kontaktlæreren skal ha jevnlig dialog med eleven om utviklingen i lys av opplæringsloven § 1-1 generell del, og prinsipp for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I dette rundskrivet henvises det til rundskriv F-10-09 fra Kunnskapsdepartementet, hvor det der understrekes at:

formålsbestemmelsen angir skolens og lærebedriftens verdigrunnlag og hva som skal være opplæringens bidrag til individets utvikling og til samfunnet. Den beskriver også hva samfunnet vil med skole og lærebedrift som viktige samfunnsinstitusjoner, og hva samfunnet vil at barn og unge skal lære og erfare på veien mot voksenlivet

I rundskriv 1 - 2010 fremgår det videre at paragraf 3-8, "Dialog om anna utvikling", gir eleven, lærlingen og lærekandidaten en rett til å gi og få tilbakemeldinger på hvordan han eller hun utvikler seg i forhold til de overordnede målene med opplæringen, og på hvordan han eller hun kan bidra til et læringsmiljø hvor Læreplanverket for Kunnskapsløftets generelle del og prinsipp for opplæringen jobbes mot og realiseres. Samtalene omkring elevenes sosiale utvikling og læringsmiljø skal altså foregå som jevnlig dialoger mellom lærer og elev. Dette er et stort ansvar for skolene, og kan by på utfordringer. Det kan by på utfordringer når det gjelder å organisere *jevnlige* samtaler med alle elevene. Det vil være svært tidkrevende for lærerne å ha planlagte samtaler hvor innholdet skal dreie seg om så store og viktige temaer som er beskrevet LK06. Det kan videre by på utfordringer for skolene når det gjelder å gjennomføre samtalene som *dialoger* mellom lærer og elev. Dialogpedagogen Paulo Friere understreker at en dialog skal være en samtale mellom to likeverdige parter (Paulo Friere, i Spurkeland, 2011) noe som vil bety at eleven skal involvere seg på lik linje med læreren i samtalene. Dette betyr at elevene også må planlegge og komme forberedt til samtalene, noe som vil kreve mer tidsbruk, planlegging og tilrettelegging fra skolens side.

### 2.2.2 Elevsamtalen – ulike typer hensikter - et visst tilbakeblikk

For å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø ved Strandholmen skole, har man gjennom *Prosjekt Bedre læringsmiljø* hatt stort fokus på elevsamtalen, brukt som et verktøy eller metode for relasjonsbygging mellom lærer og elev, og for å avdekke og forebygge mobbing. Begrepet *elevsamtale* er et nordisk fenomen, og ble introdusert i stortingsmeldinger i tilknytning til vurderingspraksis mot slutten av 1990-tallet, men disse gir ingen retningslinjer om hva som kjennetegner gode elevsamtaler, eller hvordan disse skal gjennomføres (Lassen & Breilid, 2011; Sjøbakken, 2009). Hensikten med samtalene er imidlertid å legge til rette for

et lærings- og arbeidsmiljø som fremmer elevers utvikling, og Limstrand (2006) påpeker at som pedagogisk fenomen er elevsamtalen mangetydig ved at den kan praktiseres og forstås på flere ulike måter. Hun (ibid.) har sammenfattet noen av de ulike samtaleformene som benyttes i grunnopplæringen:

- Utviklingssamtalen der hensikten er å utveksle kunnskap, verdier og oppfatninger mellom lærer/elev, eller som en «konferansetime» hvor også foreldre er med
- Deltakersamtalen som også er vekst- og utviklingsorientert
- Plansamtalen som dreier seg om ukeplaner og halvårsplaner med utgangspunkt i en planbok
- Veiledningssamtalen som gjerne er rettet mot et prosjektarbeid eller et fagområde
- Vurderingssamtalen med utgangspunkt i forskrifter om vurdering
- Medarbeidersamtalen der fokus ligger på arbeidsmiljøet – også elevers

Engh (2011) anvender begrepet læringssamtalen om vurderingssamtalen som en systematisk og planlagt form for elevsamtale der elevens læring vektlegges.

Som vi ser i denne gjennomgangen av begrepet *elevsamtale*, er fellesnevneren at de skal fungere som et verktøy for å øke elevenes *faglige* utvikling (jfr. § 3-11 i Forskrift til opplæringslova om underveisvurdering), med unntak av medarbeidersamtalen som skal ha fokus på arbeidsmiljøet, eller i vår sammenheng, læringsmiljøet. Wiker (2010) beskriver imidlertid elevsamtalen som «serier av den korte samtalen», som skal ha fokus på: *læringsmiljø og trivsel, orden og oppførsel, sosial kompetanse, tillitsbygging, relasjonsbygging, kartlegging og normdanning*. Det presiseres her at elevsamtalen i denne forståelsen ikke er en tradisjonell utviklingssamtale/konferansetime som foregår to ganger i året. Denne elevsamtalen finnes det, så vidt jeg kan se, ingen definisjon for, men den nærmeste beskrivelsen jeg kan finne ligger opp mot den «jevnlige dialogen» som spesifiseres i § 3-8 i vurderingsforskriften, ved at den skal foregå jevnlig og ha læringsmiljøet som tema.

Bergkastet m.fl. (2010) beskriver den *jevnlige dialogen* som en elevsamtale der læreren kan sette seg inn i og forstå bakgrunnen for elevers handlinger. Ved å vise interesse for å hjelpe eleven med strategier for å gjøre færre uønskede handlinger i klasserommet, blir også antall ganger eleven vil vise seg negativt frem for resten av elevene færre. De (ibid.) trekker inn begrepet *empowerment* (myndiggjøring) hvor læreren gjennom samtalene vil kunne identifisere elevens ressurser og hjelpe ham/henne til å se og bygge ut mulige løsninger som kan forbedre en negativ situasjon. Eleven selv er en ressurs i endringsprosessene, og elevsamtalen anvendes for å skaffe læreren kunnskap om elevens oppfatning av situasjonen.

Som vi ser ovenfor, knytter Bergkastet m.fl. (2010) og Wiker (2010) den jevnlige



dialogen også til elevenes atferd. Dette kan dermed tolkes som at deres forståelse av den jevnlig dialogen også omfatter vurderingsforskriftens § 3-5 (Grunnlag for vurdering i orden og atferd) som sier:

Grunnlaget for vurdering i orden og i atferd er knytt til i kva grad eleven opptrer i tråd med ordensreglementet til skolen (.....). Grunnlaget for vurdering i atferd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Som vist i dette kapittelet, ligger det store utfordringer i å tolke og sette seg inn i vurderingsforskriften og hva som menes med *elevsamtale*. På bakgrunn av denne «jungelen» av beskrivelser av elevsamtalen, er det fristende å konstruere et nytt begrep for prosjektets samtale. Denne type elevsamtale kunne for eksempel benevnes som «trivselssamtalen», eller «læringsmiljøsamtalet», forkortet «LM-samtalen», noe som ville ha hjulpet brukerne (lærere/elever/foreldre) i å skille mellom dem. Jeg vurderer LM-samtalen som et godt begrep å anvende i det videre arbeidet med oppgaven, da begrepet *læringsmiljø* favner om de områdene samtalen skal dreie seg om.

### 2.2.3 Tidligere forskning på elevsamtalen som jevnlig dialog - læringsmiljøsamtalet

I min søken etter tidligere forskning på elevsamtalen som ”jevnlig dialog”, med fokus på ”annen utvikling”, har jeg sett at dette mangler. Studier omkring elevsamtalen, med hovedvekt på faglig vurdering- og dokumentasjon, foreligger det flere av, som jeg viste til i det foregående kapittelet. Sjøbakken (2012) viser også i sin seneste avhandling til flere av tilnærmingene: Reisby, 1992; Hoel, 1995; Limstrand, 1996; 2006; Fuglestad, 1999; Engh, et al., 2007; Viddal, 2007; Tangen, 2010 og Hofvendahl, 2006. Når det imidlertid gjelder forskning på regelmessige samtaler med hovedvekt elevens sosiale utvikling (”annen utvikling”), kan jeg pr. i dag ikke se at dette er gjort. Den nærmeste og nyeste forskningen på feltet finner jeg hos Sjøbakken (2012), hvor han i sin avhandling nettopp retter søkelyset mot elevsamtalen som jevnlig dialog. Hans fokusområde i studien er å få fram de viktigste forskjellene mellom den tradisjonelle elevsamtalen og elevsamtalen som jevnlig dialog, hvor han vektlegger lærerens *tilbakemelding* til eleven i samtalen som det vesentlige. Sjøbakkens avhandling dreier seg om den delen av §3-8 i *Forskrift til opplæringsloven* (2009) som understreker at eleven har rett til å gi og få tilbakemeldinger på hvordan han eller hun utvikler seg i forhold til de overordnede målene med opplæringen. Innholdet dreier seg her fremdeles om elevens faglige utvikling, men forskjellen i Sjøbakkens studie og de tidligere

studier, er at han retter søkelyset mot lærerens tilbakemeldinger til eleven. Hans studie ser nærmere på hvordan læreren kommuniserer og gir tilbakemelding om faglig utvikling i *jevnlige dialoger* gjennom skoleåret, kontra gjennom de halvårige vurderingssamtalene. Min studie har et annet perspektiv. Jeg retter søkelyset på læringsmiljø samtalen som gjennomføres som jevnlig dialog, men med hovedfokus på den delen av forskriften som dreier seg om “annen utvikling”. Forskning på elevsamtalen med dette fokusområdet har jeg ikke funnet, og et av målene med denne studien blir dermed å kaste lys over hvordan elevsamtalen fungerer som en *læringsmiljø samtale*, hvor hensikten er å skape god relasjon mellom lærer og elev, og å avdekke og forebygge mobbing/krenkelse.

### **2.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med gjennomgangen av tidligere forskning på elevsamtalen i skolen, ser det ut til at hovedfokus i forskningen har, som vist i det foregående, ligget på elevsamtalen som verktøy for faglig vurdering. Hyppige, korte læringsmiljø samtaler, med fokus på relasjonsbygging og det psykososiale læringsmiljøet, er dermed en forholdsvis ny og ukjent metode. Gjennom mine tidligere deltakende observasjoner av disse samtalene, har min umiddelbare vurdering vært at samtalene kan virke «hurtige og samlebåndspregede», og jeg har dermed latt meg stille spørsmålet om hvordan en god relasjon på denne måten kan bygges mellom lærer og elev, og om mobbing faktisk avdekkes og reduseres. På bakgrunn av at det er lærerne som ukentlig gjennomfører læringsmiljø samtaler, og at det er de som sitter på erfaringene, ønsker jeg å knytte lærernes vurderinger til disse spørsmålene. Jeg ønsker å finne svar på om lærerne mener LM-samtalen bidrar til å skape et bedre læringsmiljø ved skolen. Med dette som bakgrunn er min problemstilling som følger:

#### ***Hvordan vurderer lærerne læringsmiljø samtalen som en metode for å skape et bedre læringsmiljø?***

For å utdype og konkretisere problemstillingen, har jeg formulert tre tilhørende forskningsspørsmål som trekker inn *lærernes* perspektiv:

1. *I hvilken grad mener lærerne at elevenes læringsmiljø har bedret seg, etter at læringsmiljø samtalen ble innført?*
2. *I hvilken grad mener lærerne at læringsmiljø samtalen bidrar til å skape god relasjon mellom lærer og elev?*
3. *I hvilken grad mener lærerne at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom læringsmiljø samtalen?*

Spørsmålene er konstruert i den hensikt å belyse i hvilken grad lærerne ved Strandholmen skole mener det psykososiale læringsmiljøet ved skolen har endret seg til det bedre, med mindre mobbing, etter at skolen innførte timeplanfestede, strukturerte læringsmiljøsamtaler. Videre ønsker jeg å finne svar på om lærerne mener at relasjonen mellom lærer og elev har endret seg til det bedre etter at læringsmiljøsamtalet ble innført, og til sist søker jeg å finne lærernes vurderinger rundt læringsmiljøsamtalet som et mobbeforebyggende verktøy. En videre bruk av dataene, kan være å få kunnskap og erfaringer som kan være nyttige i det videre arbeidet med læringsmiljøet ved skolen. Denne kunnskapen kan i tillegg være av verdi for andre skoler som har arbeid med læringsmiljø i fokus.

#### **2.4 Relasjon lærer- elev**

I *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet* understreker Forskergruppen (2009) at kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen, og gruppen forklarer begrepet relasjoner med hva slags grunnleggende innstilling eller oppfatning elever og lærere har av hverandre. I alle møter mellom mennesker vil relasjoner inngå som en vesentlig del av den kommunikasjonen og samhandlingen som finner sted. Utvikling av kvaliteten på relasjonen vil bli preget av hva slags møte som finner sted mellom lærer og elev, og samtidig vil relasjonen være en vesentlig påvirkningsfaktor for samhandling og kommunikasjon. Spurkeland (2009) understreker viktigheten av den gode relasjonen mellom lærer og elev, hvor relasjonskvaliteten er den faktoren som sikrer et minimum av forutsigbarhet for både lærer og elev. Han fremhever at noe av hensikten med relasjonspedagogikk er å øke forutsigbarheten av elevens atferd, som reguleres i tråd med lojaliteten og tilliten i relasjonen elev-lærer. Relasjonen får dermed en disiplinerende funksjon.

Bergkastet m.fl. (2009) understreker også viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, og viser til analyser av elevundersøkelsen (2008) hvor det å oppleve en god relasjon til læreren ser ut til å være den variabelen som har størst innflytelse på et godt læringsmiljø. Relasjonen mellom lærer og elev er et sentralt element i nyere forskning når læringsmiljøet diskuteres, og som del i det systemrettede mobbeforebyggende arbeidet blir særlig denne relasjonen fremhevet som viktig (Spurkeland, 2009; Alberti-Espenes, 2012; Sandsleth, 2007; Rørnes, 2007). Drugli (2012) har også i sin forskning kommet frem til at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes læring og trivsel. Hun hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev betyr mye for elevenes fungering og trivsel på skolen,

spesielt for elever som står i fare for å utvikle vansker, både faglige, sosiale og atferdsmessige. Hun viser til Burchinal m.fl. (2002) som understreker at for disse elevene vil en nær og positiv relasjon til læreren representere en sentral beskyttelsesfaktor som kan føre til en bedre utvikling for eleven. Denne tenkningen kan spores tilbake til systemteorien og den utviklingsøkologiske modell som ble beskrevet innledningsvis. Gjennom elev/lærerrelasjonen, som utspiller seg på mikronivået, skjer det en interaksjon som igjen vil være med å påvirke den interaksjonen som oppstår mellom eleven og andre elever i sitt miljø.

Hva innebærer så en god relasjon mellom lærer og elev? Og hva vil det si å skape og opprettholde denne relasjonen gjennom læringsmiljøsamtaler? Jeg vil i det følgende se nærmere på hva som kjennetegner gode relasjoner, og anvender hovedsakelig Spurkeland (2009) sin fremstilling av begrepet *relasjonskompetanse*.

#### 2.4.1. Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2005, 2011). Drugli (2012) forstår begrepet relasjonskompetanse med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne fungerer til beste for elevene. Relasjonskompetanse, etter Drugli (2012), omfatter relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etiske refleksjoner. Drugli påpeker videre at positive relasjoner mellom lærer og elev er preget av at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Dette har de fordi de har gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill dem imellom fungerer bra og at de derfor liker å være sammen. Spurkeland (2011) understreker at lærer-elev-relasjonen er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet, og den kan deles inn i 14 dimensjoner. Dimensjonene dreier seg blant annet om tillit, dialog, tilbakemelding, relasjonsbygging, synlighet og emosjonell kompetanse, og er knyttet til den generelle kompetansen hos læreren i alle situasjoner i skolehverdagen. I denne sammenhengen skal jeg imidlertid rette søkelyset på den relasjonskompetansen jeg tenker kan være mest relevant for læringsmiljøsamtalet, og som jeg vil undersøke nærmere. Det blir da nødvendig å identifisere hva som kjennetegner disse dimensjonene:

*Menneskeorientering:* omhandler menneskesyn, generell menneskekunnskap, interesse for mennesker og spesiell interesse for enkeltmennesket. Det avgjørende i denne dimensjonen er

at læreren ser hele mennesket i eleven, og at forskjellighet og mangfold verdsettes. Denne dimensjonen innebærer blant annet at:

- Relasjonspedagogikk bygger på et humanistisk menneskesyn med grunnleggende respekt for individets ukrenkelighet
- Mennesker skal bli møtt på bakgrunn av sine egne forutsetninger og utvikles i respekt for sin unike personlighet
- Observasjoner av andre mennesker skal alltid ta utgangspunkt i det sympatiske mennesket
- Læreren skal ha inngående kjennskap til enkelteleven og se hver elev som en unik person
- Eleven skal bli sett og få oppmerksomhet og tilbakemelding

*Tillit*: handler om holdninger, evner og ferdigheter til å bygge tillit, og kjennetegnes av en rekke atferdsmessige faktorer. Schindler og Thomas (1993, i Spurkeland, 2011) deler tillit opp i fem områder:

- Integritet – samsvar mellom tale og handling
- Kompetanse – faglig og mellommenneskelig kunnskap
- Konsistens – forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens
- Lojalitet – villighet til å stille opp for en annen person og støtte vedkommende
- Åpenhet – ærlig og sannhetstro opptreden

Videre trekker Spurkeland (2011) frem den emosjonelle siden av tillit, som handler om å sette pris på et annet menneske. Hargreaves (1992, i Spurkeland, 2011) forklarer tillit som tiltro til et annet menneskes pålitelighet i den forstand at dette mennesket er rettskaffent og kjærlig. Tillit dreier seg om verdsetting og anerkjennelse, og ros og verbale uttrykk er en del av dette. Når denne anerkjennelsen ledsages av et genuint kroppsspråk, som f.eks. ansiktsuttrykk, øyeuttrykk, smil, hodebevegelser, vennlig latter og klapp på skulderen, kan vi snakke om kongruens i kommunikasjonen, noe som igjen kan føre til forsterking av ektheten i kommunikasjonen. Når et menneske opplever å bli likt av et annet menneske, skjer det noe med relasjonen, og en av konsekvensene kan være at tilliten vokser. Her må man imidlertid være seg bevisst de etiske grensene, slik at man oppnår en vennlighetsrelasjon og ikke en vennsapsrelasjon mellom lærer og elev. For å finne tillitsbyggende veier inn til eleven, kan læreren anvende følgende veier: fortrolige samtaler, forpliktende avtaler og etterlevelse og bekreftelse, anerkjennelse, forutsigbarhet og rolleforståelse, oppmerksomhet, emosjonell dyktighet, vennlig hjelpsomhet, rettferdighetsstyring og individuell interesse. En viktig faktor i tillitsbyggingen er også i denne sammenhengen den etiske dimensjonen, og lærerens tilnæringsmåter må handle om tillitsskapende samhandling og troverdig kommunikasjon.

Læreren må «sense» etiske grenser hos eleven, slik at han/hun ikke kjenner seg invadert og blottet (Spurkeland, 2011).

På den annen side kan tillit svekkes gjennom handlinger som har en komponent av skuffelse eller konflikt i seg. Opplevelser av negativ samhandling kan føre til dramatisk svekkelse av tillit mellom lærer og elev, noe som kan få store konsekvenser for læringspotensialet. Elevens faglige læring hemmes uten tillit til læreren, og slik sett er tillit den bærende dimensjonen i samhandlingen mellom lærer og elev (ibid.) Dette betyr at læreren gjennom læringsmiljøsamtalet må være seg svært bevisst sin rolle som tillitsbygger, og ha stort fokus på hvordan kommunikasjonen foregår i samtalene.

*Anerkjennelse:* Anerkjennelse er et sentralt element i samtaler som skal bidra til forståelse og endring (Drugli, 2012; Jensen & Ulleberg, 2011; Honneth, 2003). Begrepet er med på å definere forståelsen av den gode samtalen i et systemisk perspektiv, og har sitt opphav hos den tyske filosofen Hegel (1770-1831) og hans ideer om at vi mennesker trenger hverandre for å utvikle oss til selvstendige individer (Jensen & Ulleberg, 2011). Anerkjennelse er et sentralt begrep i dialektisk relasjonsteori, og betegner en likeverdig relasjon der man bestreber seg på å forstå den andres perspektiv. Man bekrefter den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig og har en åpenhet for de sider ved den andres forståelse som er særlig avvikende fra ens egen. Anerkjennelse blir dermed en holdning og et ideal man streber etter å oppnå, for slik å gi kraft og frihet til de andre (ibid.). Når det gjelder å skape gode lærer-elev-relasjoner, understreker Drugli (2012) anerkjennelse som en sentral og viktig dimensjon. Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen, noe som betyr at selv om lærer og elev har ulike roller i skolen, skal begge parter anerkjenne hverandres opplevelse av det som skjer. De er på den måten likeverdige i møtet med hverandre.

En god elev/lærerrelasjon har også stor betydning for elevens selvoppfatning og selvrespekt. Drugli (2012) fremhever at hvordan læreren snakker og forholder seg til eleven, har noe å si for dennes opplevelse av seg selv og sitt verd. Det har noe å si for eleven hva læreren tenker og mener om eleven, og hvordan han/hun møter eleven i det daglige samspillet. Elevens selvoppfatning blir blant annet påvirket av den responsen de får fra sin lærer. For at deres selvforståelse skal bli positiv og de skal føle seg verdsatt som menneske, trenger de å bli anerkjent av sine sentrale voksenpersoner. Hvis læreren derimot møter en elev med mye negativ tilbakemelding og lite anerkjennelse, vil eleven lett få en uklar eller negativ

oppfatning av seg selv, og det kan bli vanskelig for elevene å utvikle selvrespekt. Den som ikke har selvrespekt vil heller ikke utvise respekt for andre (ibid.).

Et annet viktig aspekt i relasjonen mellom lærer og elev er hvordan *andre* elever forholder seg til elever på bakgrunn av lærer-elev-relasjonen. Drugli (2012) mener på bakgrunn av sin forskning at elever forholder seg til hverandre slik læreren forholder seg til elevene. Dette kan bety at dersom en lærer, som innehar en viss status og positiv relasjon til elevene, viser en negativ interaksjon i forhold til en elev, kan dette igjen påvirke de andre elevenes syn på denne eleven. Faren her kan være at elev-elev-relasjonen også kan utvikle seg negativt.

*Dialog* dreier seg om holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gode dialoger - om samtalekunst. Læringsmiljøsamtalet skal være en *dialog* mellom lærer og elev, og hva som kjennetegner og bør være til stede i dialogen har vært beskrevet av flere. Dialogpedaogen Paulo Friere gjorde likeverdighet til et prinsipp for samtalen, noe som forutsetter gjensidig tillit og vilje til å anerkjenne den andre. I den pedagogiske situasjonen blir det lærerens oppgave å skape likeverdighet og balanse (Spurkeland, 2011). Tilnærmet symmetri oppnås kun når læreren gjør bevisste valg som oppveier forskjeller i kunnskap, posisjon, makt og erfaring, og læreren må tilføre eleven betydning gjennom fysiske og psykiske inntrykk. For å synliggjøre likeverdighet, kan læreren innta en posisjon på linje med eleven og innta en lyttende og respektfull kroppsholdning. Samtidig bør selve rommet dialogen gjennomføres i ha en varm og inviterende atmosfære hvor man kan senke skuldrene, for om mulig å gi bedre vilkår for samtalen enn et strengt og emosjonelt kaldt rom.

Videre bør læreren tilstrebe elevens aktive deltakelse i dialogen. Eleven bør få rom, tid, respekt og styring i samtalen, samtidig som læreren må verdsette elevens svar og gi anerkjennende spørsmål. Ulikheten utjevnes av lærerens «løfteteknikker» og fravær av makt- og hersketeknikker (ibid.). Kvalitet i dialogen er viktig, og det som er avgjørende i en god samtale er lærerens evne til å gjøre eleven god. I relasjonskompetanse snakker man om *dialogkode* mellom de samtalende, som betyr at partene har funnet en velfungerende samtaleform gjennom fleksibilitet, tilpasning og ydmyk lytting. Spurkeland (2011) hevder at i dialogen mellom lærer og elev, er det alltid læreren som har hovedansvaret for at koden blir funnet. Koden inneholder tre hoveddimensjoner: språket, stemmebruken og balansen. Språket bør tilpasses mellom partene slik at begge opplever forståelighet gjennom klare begreper. Stemmebruken har med styrke, tempo, intensitet og varme å gjøre, og kan skape både avstand

og nærhet. Høyt tempo kan skremme og stresse elever med lavere tempo, mens enn skarp og sterk stemme kan sette en annen ut av spill. Balansen i dialogen dreier seg om opplevelsen av styrke, makt og dominans, og partene kan finne balanse gjennom gjensidig veksling av initiativ og tidsbruk. Spørsmål kan være et hjelpemiddel i å skape balanse i samtalen. Videre er ærlighet i dialogen også en viktig dimensjon å ha fokus på. Skal læreren bli en aktiv og god hjelper, bør det som sies være åpent og ærlig, og i samsvar med skolens praksis (ibid.). For å vurdere kvaliteten i dialogen, bør man evaluere samtalen ut fra det relasjonelle utbyttet, og Spurkeland (2011) har satt opp følgende spørsmål som kan stilles:

- Hvordan opplevdes kontaktkvalitet, fortrolighet og åpenhet?
- Hvordan ble relasjonen styrket?
- Hvordan opplevdes dialogens balanse og likeverdighet?

#### 2.4.2 Oppsummering

Som vi har sett i denne gjennomgangen av de dimensjonene som kan være aktuelle å fokusere på i læringsmiljøsamtalet, består disse av flere komplekse mellommenneskelige og psykologiske elementer som kan være vanskelig å operasjonalisere og avdekke i en undersøkelse. Læringsmiljøsamtalet skal være et verktøy for å skape god relasjon mellom lærer og elev, og i relasjonen ligger dimensjonene menneskeorientering, tillit, anerkjennelse og dialog. Gjennom relasjonsbyggingen er målet med læringsmiljøsamtalet å avdekke og redusere mobbing, for til slutt å skape et bedre læringsmiljø for alle elevene ved skolen. Slik jeg ser det, skal læringsmiljøsamtalet, *serien av de mange og korte samtaler*, dreie seg om store og komplekse områder. Et spørsmål jeg stiller meg knyttet til dette, er om slike samtaler, med et så stort omfang av momenter, i det hele tatt lar seg gjennomføre. Eller er det slik at nettopp gjennom serier av korte samtaler bygges relasjonen og tilliten opp mellom lærer og elev? Disse spørsmålene knyttet til problemstillingen søker jeg å finne svar på i det videre arbeidet med undersøkelsen.

### 2.5 Mobbing/krenkelse

Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven § 9a-1, innebærer blant annet at elevene ikke skal utsettes for krenkende atferd som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme. Hvordan mobbebegrepet defineres, hersker det imidlertid uenighet om, både blant norske og internasjonale forskningsmiljøer. I det følgende vil jeg se nærmere på noen av de ulike definisjonene som anvendes i litteraturen.

#### 2.5.1 En drøfting av begrepet



Når begrepet mobbing skal belyses, er det på forskningsfeltet særlig to personer i Norge og Sverige som har vært sentrale i forståelsen av mobbing, mobbere og mobbeofre: professor i spesialpedagogikk Erling Georg Roland, og professor i personlighetspsykologi, Dan Åke Olweus. Olweus (2010) definerer mobbing som «gjentatt negativ eller 'ondsinnnet' atferd fra ett eller flere individ rettet mot et individ som har vanskelig for å forsvare seg». Definisjonen kjennetegnes av tre kriterier: 1) negativ eller «ondsinnnet»/aggressiv atferd som 2) gjentar seg over en viss tid 3) i en relasjon hvor det er en ubalanse i faktisk eller opplevd styrkeforhold mellom den eller dem som er utøvere, og den som er utsatt (Olweus, 2010). Roland (2007) understreker at elementet om ubalanse i styrkeforholdet satte han inn i sin definisjon allerede i 1989, og som lyder slik:

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland, 2007:25)

Roland understreker i tillegg at det i internasjonale fagmiljøer har vokst fram en nokså samstemt forståelse av hvordan mobbing bør defineres, med den samme ordlyden som i hans egen, og i Olweus', definisjon. Dette synet deler imidlertid ikke Sanders (2004) som i sin artikkelsamling fra flere forskere på feltet (USA, Australia, Storbritannia) har sett at det hersker stor debatt om å enes om en klar definisjon på hva mobbing er. Forskerne er enige om at mobbing er et felles problem, men få er enige om en vidt akseptert definisjon på mobbing. Holmes (2004) har i sin artikkel i samlingen sammenfattet flere av forskernes definisjoner av mobbing hvor det er flere likhetstrekk, men også ulikheter (Ericson, 2001; Smith, 2000; Griffiths, 1997; Rigby, 1996; Farrington, 1993 og Tattum & Tattum, 1992). Tattum & Tattum (1992) definerer mobbing som et bevisst ønske om å skade noen eller om å sette han/henne under press, hvorpå det ikke fremkommer om handlingene skjer over tid eller om det er ubalanse i styrkeforholdet. Gjentakelsesperspektivet blir imidlertid fremhevet både hos Rigby (1996), Griffiths (1997) og Ericson (2001) som definerer mobbing som gjentatt angrep/fysisk eller psykisk undertrykking, eller negative handlinger som gjentas over tid. Hos Rigby (1996), Farrington (1993) og Ericson (2001) blir i tillegg styrkeforholdet mellom mobber og offer vektlagt, hvor det understrekes at de negative handlingene utføres av en sterkere person eller gruppe mot en svakere person. Dette elementet fremkommer imidlertid ikke i definisjonene til Tattum & Tattum (1992), Griffiths (1997) og Smith (2000). Videre kan vi se i definisjonen til Griffiths (1992) at han vektlegger hva mobbingen kan føre til: «mobbing er gjentatt angrep som fører til skade, ikke kun under selve angrepet, men også ved trusselen om fremtidige angrep». Han er alene om å beskrive hva som kan skje med offeret,

selv om flere av forskerne trekker inn skadeelementet i sine definisjoner. Dette gjelder både Tattum & Tattum (1992) som trekker inn «et bevisst ønske om å skade» og Farrington (1993) som definerer mobbing som et fysisk, verbalt eller psykologisk angrep med en intensjon om å skape frykt eller skade offeret. Her ser vi at intensjonen om å skade er det vesentlige, ikke at mobbing faktisk fører til skade som Griffiths fremhever. Den videste definisjonen finner vi i denne sammenhengen kanskje hos Smith (2000) som kort og godt konkluderer med at «mobbing er systematisk misbruk av makt».

Som vi ser ovenfor, beskrives mobbing som negative, uvennlige eller aggressive handlinger, samtidig som flere understreker at *intensjonen* med handlingene er en vesentlig dimensjon når mobbing skal forklares. Dette synet deles også av andre forskere på feltet (Camodeca, 2003; Rivers & Smith, 1994; Smith & Thomson, 1991 og Olweus 1978 i Sanders 2004) som kategoriserer mobberne med en aggressiv oppførsel hvor intensjonen er å skade en annen person. Ross (2002, i Sanders 2004) utdyper ytterligere ved å beskrive mobbing som en form for terrorisme ved at det involverer uprovosert angrep med en intensjon om å skade offeret. Roland (2007) påpeker at de aller fleste aggresjonsforskere definerer aggresjon som en handling der intensjonen er å skade (Smith, 2005; Buss 1971 i Roland, 2007), og at mobbing dermed blir oppfattet som negativ atferd, der hensikten er å skade mobbeofferet på en eller annen måte.

Definisjonene som her er beskrevet ser på mobbing som en form for angrep eller misbruk av makt, og innebærer negative fysiske, verbale eller psykologiske handlinger. Holmes (2004) hevder imidlertid at definisjonene er ulike, forvirrende og motsetningsfylte, og dermed ikke til hjelp i vår forståelse av mobbing og mobberne. Grunnen til dette er at ved kun å beskrive hva en mobber gjør av undertrykkende eller gjentagende handlinger mot et offer, forteller det oss ikke hva mobberen tjener på å være undertrykkende. Holmes påpeker videre at ved å definere mobbing som et misbruk av makt, sier det oss ikke noe om hva mobberen faktisk gjør. Vi kan ikke skille mellom mobbing som et misbruk av makt og andre typer misbruk av makt. Holmes (2004) konkluderer med at mobberen har en form for atferd som på en måte er skadelig for andre, men at det ikke forteller oss noe om hva som forårsaker en aggressiv eller negativ atferd i en mobbesituasjon. Videre understreker han at definisjoner som kun fokuserer på offeret ikke belyser hva som skjer med mobberen og hans/hennes atferd. Det vi trenger i forståelsen av mobbing er ikke bedre definisjoner, men en større forståelse av de ulike konseptene av mobbing og av å være en mobber, hevder han.

Et slikt perspektiv er også i tråd med nyere forskning hvor det har blitt stilt en del spørsmål ved det sterke fokuset på mobberen som den aggressive og «onde» part. Alberti-Espenes (2012) har i sin tilnærming til hva mobbing handler om, sett kritisk på definisjonene til Olweus og Roland, og hevder at utfordringen ved deres definisjon, er at den kan komme til å stå i motsetning til selve *opplevelsen* av å bli krenket, eller manglende opplevelse av krenkelse. Dette gjelder ikke kun for definisjonene til Olweus og Roland, men ikke i noen av definisjonene som er belyst i det foregående, fremkommer perspektivet om opplevelsen av å bli krenket. Definisjonene fokuserer kun på handling og intensjon hos mobberen, og at handlingene kan skade offeret, men trekker ikke inn hva som *oppleves* som mobbing og krenkende atferd for den enkelte. I opplæringslovens kapittel 9a fremkommer det at elevens opplevelse av fysisk eller psykososialt ubehag ved skolemiljøet skal tas på alvor og behandles med respekt. Hva som er krenkende ord og handlinger må knyttes til elevens opplevelse av hva som foregår, og hva som fører til opplevelsen av mobbing er subjektivt, og må følgelig defineres ulikt fra person til person.

Alberti-Espenes påpeker videre i sin kritikk av mobbedefinisjonene at selve ordet *ondsinn* viser til at et barn har et ondt *sinn*. At et barn som er fortvilet og frustrert, og som har gått i svart og veiver rundt seg og treffer en annen elev i ansiktet, *er* ikke ondsinn, påpeker han. Når det gjelder kriteriet om ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer, hevder Alberti-Espenes at det ikke er sikkert den utøvende eleven *opplever* seg som mektigere enn offeret. Det kan være motsatt, at den som utøver opplever seg som liten og utrygg, og at utøveren fortvilet forsøker å frigjøre seg fra en situasjon han eller hun ikke mestrer. En fjerde utfordring som blir drøftet er tidsaspektet: når krenkelse skjer over tid og ikke stanses av lærer eller skoleleder, gjentas krenkelsene (tantologi), og vi kan definere dette som *mobbing*. Definisjonen i seg selv løser ingenting, hevder han, men den synliggjør at de ansvarlige ikke har gjort jobben sin. Mye arbeid gjennom ulike mobbeprogram har vært gjennomført i skolene gjennom flere år, og som Alberti-Espenes (2012) påpeker i sin bok, ser ikke disse tiltakene ut til å virke på lang sikt, siden mobbing fortsatt er et problem i skolen.

Slik jeg ser det behøver ikke dette bety at vi ikke gjør jobben vår i skolene, men det kan være et resultat av at vi ikke har de rette verktøyene for å avdekke, forebygge og håndtere mobbing. Det sterke fokuset på selve mobberen kan ha ført til at vi har «glemt» å se andre steder, på selve miljøet hvor mobbingen og krenkelsene foregår. At mobbingen de senere årene har blitt mer avansert via sosiale medier, som f.eks. facebook og sms, og dermed er vanskeligere å avdekke, bidrar også til at skolene står ovenfor større utfordringer rundt

mobbeproblematikken. Samtidig har det oppstått en kultur i flere medier, særlig i ulike tv-programmer, der skittkasting og negative kommentarer virker akseptert, også, eller kanskje særlig, blant voksne deltakere. Jeg tenker det da blir spesielt utfordrende for lærere å skape en motkultur til denne massive mediekulturen der trakassering av andre ser ut til å være helt ok.

Den siste utfordringen Alberti-Espenes (2012) ser i definisjonene av mobbing er å definere hvorvidt provokasjon har skjedd eller ikke. Når det er elevens *opplevelse* som skal og må være utgangspunktet for arbeidet med læringsmiljøet, betyr dette at to elever som utenfra er beskrevet som offer og utøver, begge opplever seg som krenket. Alberti-Espenes (2012) tillegger *arenaene* der mobbing skjer et større ansvar for at mobbing kan skje, enn kun å tillegge utøveren – mobberen – skyld i at mobbing foregår. Det er på tide med en mer fruktbar definisjon av mobbing, hevder han, og kommer med følgende:

Mobbing er gjentatt krenkelse som foregår på arenaer hvor de samme menneskene møtes jevnlig, og hvor de ansvarlige for arenaene ikke tar krenkelsene og krenkelsesopplevelsene på alvor og stanser dem slik loven krever (Alberti-Aspenes, 2012:49)

Definisjonen konkluderer med at det er de ulike arenaene som er ansvarlige for at mobbing skjer, og for å forhindre mobbing i skolen, må det i dette lyset settes fokus på egne systemer og kultur innad i skolen. Et spørsmål som imidlertid kan stilles ved denne definisjonen, er hva med den mobbingen som foregår på andre *arenaer*? Hvordan defineres den mobbingen som for eksempel skjer i hjemmet eller mellom naboer? Slik jeg ser det, vil antakelig definisjonene til Olweus og Roland (m.fl.) være de mest nærliggende å anvende i disse tilfellene hvor mobbingen foregår mellom en mobber og et offer. Her er det ingen ansvarlige for en arena som kan stanse mobbingen, fordi det er de ansvarlige selv som mobber. Betyr dette at vi må anerkjenne begge ”sider” av mobbedefinisjonene, og prøve å komme frem til en felles definisjon som favner om alle områder ved mobbingen? Hovedmålet med gode definisjoner er tross alt å identifisere når mobbing skjer for å kunne jobbe avdekkende og forebyggende. På bakgrunn av dette mener jeg det ville vært mest hensiktsmessig med en ny definisjon som inkluderer både et individfokus og et systemfokus, og som er tilpasset de ulike arenaene der mobbing og krenkelse foregår.

### 2.5.2 Hva innebærer mobbing i praksis?

Gjentatt krenkende atferd – mobbing – kan foregå på flere arenaer og på flere ulike måter. For å kunne identifisere mobbing i skolen, og for å kunne foreta undersøkelser på området, er det nødvendig å anvende kriterier for hva som kan oppleves som mobbing og krenkende atferd.

Mobbing kan deles inn i kategorier, og Sucling & Temple (2002) kategoriserer mobbing på følgende måte: *fysisk mobbing* - eks. slag og spark, *verbal mobbing* - eks. bruk av nedlatende ord, trusler og tvang, *visuell mobbing* - eks. nedverdiggende skriftlige beskjeder eller nedlatende grafitti på offentlig sted, *ekskludering* - eks. utestenging fra spill, lek og grupper, *seksuell mobbing* – eks. uanstendige tegninger eller gester mot offeret, eller spørsmål av seksuell art i den hensikt å gjøre offeret skamfull og flau, og *rasistisk mobbing* som dreier seg om fysisk, sosial eller psykologisk mobbing ved å sette negativ merkelapp ut fra offerets rase og hvor han/hun kommer fra.

I de senere år har mobbingen i tillegg fått nye former/arenaer gjennom sosiale medier som for eksempel mobiltelefonmobbing og mobbing via internett. Mobiltelefonmobbing kan foregå gjennom samtale og SMS, hvor både verbal-, visuell- og ekskluderende mobbing kan skje, men også gjennom kameramobil hvor det kan tas bilder av offeret i høyst ubehagelige situasjoner, som f.eks. i garderoben og dusjen på skolen, og spres umiddelbart i liten eller stor skala. Mobbing via internett kan skje via e-post, hvor ubehagelige vedlegg kan sendes, og hvor mange andre kan få kopi og dermed opptre som tilskuere til trakasseringen, eller via utestenging av et kommunikasjonsrom. Dette kan f.eks. være gjennom blogger, anonyme kommentarfelt, chat og ulike nettsamfunn. For eksempel kan man utestenge ved at ingen trykker «liker» på gjentatte statusoppdateringer som legges ut på Facebook, noe som viser til hvor populær/upopulær man er i gruppa. Alberti-Espenes (2012) trekker også frem *blikking* som en relativt ny krenkelseskategori. Blikking handler om at andres blikk på en selv oppleves dømmende og krenkende, og er ikke historisk sett et nytt fenomen. Det som er nytt i denne settingen er at dette har blitt satt i sammenheng med gjentatt krenkelse, eller (skjult) mobbing. Et blikk er skjult for den eller dem som ikke ser blikket, mens det for alle andre er synlig. Intensjonen er å kommunisere noe negativt om vedkommende. Blikking er kun effektivt dersom den som utsettes for blikket, faktisk ser blikket, eller blir gjort oppmerksom på blikket av andre. I tillegg må denne ha en sårbarhet som gjør ham/henne lett krenkbar gjennom blikk.

### 2.5.3 Strukturell krenkelse

Når vi definerer og identifiserer mobbing som fenomen i skolen, trekkes oftest fokuset mot *elevene* som utøver og offer. Et område som imidlertid ikke har hatt like stort fokus er skolens systemer og rutiner som årsaker til krenkelse ovenfor elevene. Man kan da snakke om strukturell krenkelse i skolen:

Strukturell krenkelse eksisterer når forhold som rutiner, normer og innarbeidede vaner fører til at enkeltmenneskets personlige integritet blir krenket (Alberti-Espenes, 2012:85)

Skolens systemer og rutiner er konstruert og vedlikeholdes med tanke på en best mulig opplærings situasjon for elevene, og en best mulig arbeidsplass for de ansatte ved skolen. På alle skoler vil de ulike systemene og verktøyene fungere innenfor en sosial, kulturell og historisk kontekst, først og fremst definert ved de voksne, og det har vist seg at både metoder, håndtering og kommunikasjon kan fungere krenkende overfor elever (ibid.) Strukturell krenkelse dreier seg om mange forhold, og i det følgende ser jeg nærmere på noen av dem for å vise hva dette omhandler.

*Krenkende håndtering* dreier seg om at lærere må holde elever fysisk for å unngå at de skader seg selv eller andre. Slik håndtering kan imidlertid oppleves som svært krenkende for eleven. *Krenkelse gjennom ustruktur, uforutsigbarhet og utrygghet* som handler om at elevene ikke kjenner til hvilke regler som gjelder eller hvordan disse håndteres av læreren, at de ikke kjenner til målene for arbeidet eller hvordan de blir vurdert, og at de ikke vet hvilke arbeidsformer de skal bedrive i undervisningen. Det handler også om at elevene ikke vet hva som skal skje og når det skal skje, og om at krenkelser får lov til å eksistere uten å stoppes, når elevene selv overtar styringen. Videre handler dette om voksne som ikke er til stede relasjonelt, og som ikke skaper forutsigbarhet, forebygger, håndterer, hjelper og veileder eleven sosialt og faglig. *Krenkelse gjennom stigma* handler om å stigmatisere elevene ved å sette «merkelapper» på dem ut fra etnisitet, legning, kulturell bakgrunn, politisk tilhørighet og psykisk og kognitiv svikt. Videre dreier strukturell krenkelse seg om *krenkende språk* som for eksempel å omtale elever på en negativ måte, ved å beskrive dem som utspekulerte, manipulerende, at de mangler empati o.l. Krenkende språk dreier seg også om å stille *retoriske spørsmål* som ofte skjer i stressede situasjoner, hvor lærerne opplever frustrasjon. De stilles også i situasjoner hvor læreren har behov for å vise hvem som har makten og kontrollen. *Krenkelse gjennom ironi* handler om at eleven ikke er trygg i situasjonen og at ironien forstås bokstavelig. Ved bruk av ironi ovenfor barn, må en være sikker på at barnet forstår at dette er ment humoristisk og ikke for å krenke eller latterliggjøre eleven. Ironi brukt for å hovere og vise at man selv er bedre og smartere enn andre oppleves fort krenkende. Andre områder som dreier seg om strukturell krenkelse er straff, sanksjon, konsekvens, ekskludering, diskriminering, frihetsberøvelse, isolasjon, belønningssystemer, anmerkninger, støy (fra lærer), lekser og venting. Disse områdene er nærmere beskrevet under *vedlegg 1*.

Denne strukturelle formen for krenkelse innebærer flere elementer som vi antakelig vil finne mer eller mindre av på enhver skole, og som ikke direkte er definert som krenkende atferd og mobbing. Alberti-Espenes (2012) taler om *gjentatt krenkelse* over tid når han definerer mobbing, noe som ut fra denne forståelsen kan bety at vi i skolen mobber elever strukturelt hver dag. Dette er en interessant innfallsvinkel når mobbing skal identifiseres i min undersøkelse, hvor mobbebegrepet sett i dette lyset er sterkt utvidet. Dette må bety at fokuset i større grad må rettes mot skolen som helhet, som et system, og at også lærerrollen og interaksjonen mellom lærer og elev må undersøkes for å finne svar på om mobbing avdekkes og forebygges i læringsmiljøsamtalet. Bakgrunnen til at jeg velger å åpne opp for, og støtte meg til en videre definisjon av hva mobbing innebærer, er at jeg gjennom min jobb som lærer har hatt erfaring med flere av krenkelsesområdene som er beskrevet ovenfor. Dette gjelder både egen håndtering av elever gjennom skolens rutiner (mangel på rutiner) knyttet til elevatferd, samt kollegaers håndtering og møte med elever.

Jeg har stilt meg spørsmålet om vår form for atferdskorrigerende er til det beste for eleven og et godt læringsmiljø, og ser at det er et tankekors at vi i skolen systematisk kan være med på å krenke elever ved å bruke slike strukturelle verktøy. Alberti-Espenes påpeker at strukturell krenkelse ligger innenfor sosiokulturelle perspektiver, og at *verktøyet* står sentralt innenfor dette perspektivet. Med verktøy menes de redskapene vi anvender for å forholde oss til andre, til omgivelsene, til informasjon, til utfordringer, til historie. For læreren vil disse verktøyene være tavle og kritt, IKT, språk, teori, metoder, bøker, skoleprogrammer, vurderingssymboler og så videre. Alberti-Espenes understreker her at *hvordan* verktøyene anvendes er viktig, fordi verktøyene er ulike, og har ulik effekt avhengig av når de brukes og av hvem. Han stiller spørsmål om vi vet hvilke verktøy som er gode og dårlige? Vet vi hvordan vi skal eller bør anvende verktøyene? Vet vi hvilke konsekvenser riktig og feil bruk av verktøy har og kan ha? Krenkelse innenfor sosiokulturelle perspektiver viser til *det historiske*, hvordan lærere og elever over tid har opplevd krenkelse og hva dette har gjort med dem; *det sosiale*, hvordan samhandling og sosiale roller fungerer krenkende eller opprettholdende for krenkelse, og *det kulturelle*, hvordan regler og normer setter rammer og grenser for krenkelse. Dette forteller oss at krenkelsesmåter læres i et sosialt fellesskap, og at de viktigste forbildene – lærerne – dermed har et ansvar for å trygge og ivareta elevene gjennom en praksis som ikke virker krenkende eller åpner for krenkelse (ibid.).

Med et slikt perspektiv som bakteppe, vil arbeidet med å forebygge mobbing i skolen innebære et langt bredere fokus, hvor søkelyset rettes både mot elever og lærere, samt hele

skolen som system. Man må arbeide helhetlig, og på flere nivåer med bakgrunn i det sosialøkologiske perspektiv. I praksis kan dette bety at vi må utvikle gode relasjoner på mikronivå (lærer-elev, elev-elev), men også arbeide for å ha gode strukturelle verktøy i møtet med elevene. Dette perspektivet vil stå i motsetning til de tradisjonelle individrettede definisjonene av mobbing som blant annet Olweus og Roland forfekter, ved at de ikke sier noe om arenaenes ansvar for at mobbing kan skje, men kun har fokus på mobber og offer, ei heller sier de noe om opplevelsen av krenkelse/mobbing. I denne sammenheng vil det igjen bety at andre definisjoner på hva mobbing er bør anvendes, hvor både arenaene der mobbing og krenkelse skjer, trekkes inn, og hvor mobber og offer er nevnt. Samtidig bør elementet av selve *opplevelsen* av krenkelse/mobbing, både strukturell og individrettet, være en del av definisjonen.

## **2.6 Forebygging av mobbing**

### 2.6.1 Tradisjonelle skoleprogram

Norsk forskning og tiltak mot mobbing har vært og er ledende internasjonalt, og Norge regnes som et foregangsland i arbeidet mot mobbing (Rørnes, 2007; Sandset, 2007). Flere antimobbeprogram har blitt utarbeidet både nasjonalt og internasjonalt, og i løpet av 80- og 90-tallet implementerte mange skoler i Norge ulike tiltaksprogram mot mobbing. *Steg for steg*, *Skolemegling*, *Det er mitt valg (Lions Quest)* og *PALS* er eksempler på program som er anvendt i skolenes forebyggende tiltak, men de to mest fremtredende og mest anvendte mobbeforebyggende programmene har vært *Olweusprogrammet* og *Zeroprogrammet*. Både *Olweusprogrammet*, utarbeidet under ledelse av Olweus og *Zeroprogrammet*, utarbeidet under ledelse av Roland, har lenge vært nasjonalt anbefalte tiltak, men som sammen med ovennevnte program har vært gjenstand for kritikk fra flere hold de siste årene (Alberti-Espenes, 2012; Rørnes, 2007). Kritikken har i hovedsak handlet om definisjonen av mobbing og mobberen, men også på hvorvidt resultatene og effekten av programmene er tilstrekkelig forskningsbaserte. Søkelyset har vært rettet mot at det sterke mediefokuset på mobbing i skolen kan ha bidratt til at program og tiltak er blitt ekspanderende markedsprodukt. Rørnes (2007) hevder at enkelte av programleverandørene er pågående i sin markedsføring overfor skolene, men at det ikke er gitt at de holder hva de lover. Hun påpeker at å forespeile en effektiv vaksine mot mobbing, når det for flere av programmene ikke foreligger noen dokumentasjon på at det virker, må kunne betraktes som useriøst.

### 2.6.2 Med fokus på læringsmiljøet



Som vist til innledningsvis, forklarer Forskergruppen (2009) begrepet læringsmiljø som ”de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen”. De fremhever at disse faktorene blant annet er relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, og til relasjoner mellom elever og lærere. Dette perspektivet finner man i didaktisk sosiologi, og Frønes (2002) beskriver i sin bok hva et godt læringsmiljø innebærer. Hans hovedteori er at miljøet må være preget av gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer-elev, og positive sosiale relasjoner og samhandling er det mest sentrale i et godt læringsmiljø (ibid.). Dette synet deles av flere forskere på feltet. I den danske boka ”Gode læringsmiljøer for barn” (2010) presenteres flere studier av hva som fremmer et godt læringsmiljø, hvor både pedagogiske, sosiologiske og psykologiske faktorer spiller inn. Hos flere av forskerne, fremheves relasjoner, sosial samhandling og vennskap som viktig. Kragh-Müller og Andersen (2010) hevder at relasjoner mellom elev-elev og lærer-elev er av stor betydning, det samme fremkommer hos Kragh-Müller og Einarsdottir (2010). De påpeker at relasjoner og vennskap er viktige faktorer for å danne et godt læringsmiljø. Det å ha venner i skolen er vesentlig, og de understreker at det å støtte barna til å utvikle et godt vennemiljø har stor betydning for elevenes trivsel og dermed for deres muligheter for læring (ibid.). Evanshen (2010) peker også på relasjonen som vesentlig, og hevder at elever jobber bedre med lærestoffet hvis det er en god relasjon mellom dem og læreren, og hvis eleven føler seg trygg i miljøet. Hvitved (2010) presenterer også forskning på læringsmiljøet i ovennevnte danske bok. Hun viser til Dansk Center for Undervisningsmiljø sin tredelte definisjon av læringsmiljøet: den fysiske-, den estetiske- og den psykiske dimensjon. Den psykiske dimensjon omfatter blant annet faktorer som fellesskap, vennskap, samarbeid, sosiale spilleregler, sosial kompetanse og mobbing og krenkelse. Når læreren skal tilrettelegge for et godt læringsmiljø med vekt på den psykiske dimensjonen, er det av avgjørende betydning å jobbe med forebygging av mobbing. Dels for å fremme elevenes trivsel, men også for å understøtte elevenes læring (Hvitved, 2010). Mobbing virker hemmende for læringen, da den eleven som mobbes kan bli mer opptatt av bekymringer enn av læringsaktiviteter (Petersen, 2006, i Hvitved, 2010).

At lite mobbing/krenkelse er et symptom på et godt læringsmiljø, blir også fremhevet i norske forskningsmiljøer (Alberti-Espenes, 2012; Lødding & Vibe, 2010; Forskergruppen, 2009), og når det gjelder forebygging av mobbing og krenkelse i norsk skole, har helhetlig arbeid med selve *læringsmiljøet* fått et bredere fokus og blitt et satsingsområde. Man har også her løftet fram læringsmiljøet – og spesielt relasjonen mellom lærer og elev – som sentralt, og

*Prosjekt Bedre læringsmiljø* er et ledd i dette arbeidet. Alberti-Espenes (2012) viser til prosjektets materiell i sin forståelse av hvordan mobbing og krenkelse kan forebygges i skolen. Han understreker at materiellets inndeling av læringsmiljøet i ulike områder, som relasjoner, klasseledelse og forventninger, gir mulighet for å gripe tak i det som omhandler hvordan man kan arbeide fram trygge relasjoner og motiverte elever. Man kan arbeide fram læringsmiljøer hvor sårbarhet og krenkelser ikke fungerer som hindre for undervisningen og opplæringen, men i stedet oppdages, håndteres, forebygges og reduseres (ibid.).

Når krenkelse og mobbing skal forebygges og håndteres, understreker Alberti-Espenes (2012) at det er vi voksne som alltid har ansvaret. Det er de voksne praksis det må jobbes med for å gjøre ønskede endringer i læringsmiljøet, og det er de voksne som sitter med livserfaringene knyttet til relasjoner, samhandling og tillit. Det er de voksne som har ansvaret for hvordan skape trygghet, hvordan kommunisere klokt og riktig og hvordan bruke sosiale ferdigheter godt. Videre, hevder han, er det derfor vi voksne som har ansvaret når læringsmiljøet er utrygt, krenkende, dårlig, når elevene er sårbare og lett krenkbare.

Dette perspektivet på mobbeforebyggende arbeid er i tråd med prosjektets utgangspunkt, hvor kjernen i *Prosjekt Bedre læringsmiljø* er å arbeide helhetlig med læringsmiljøet. Et av fokusområdene i dette arbeidet er relasjonen mellom lærer/elev. Læringsmiljøsamtales benyttes som verktøy i å forsterke denne relasjonen, hvor målet på sikt er at elevene skal oppleve en trygghet ovenfor den voksne, og dermed vil åpne seg og fortelle om egne eller andres opplevelser av krenkende art, eller om han/hun vet om elever som utfører krenkende handlinger. Målet er videre at elevenes læringsmiljø vil endres til det bedre ved at mobbing avdekkes og ved at mobberne som en konsekvens vil endre sin negative atferd i skolemiljøet. Tanken er at ved at det skjer en positiv interaksjon mellom lærer/elev, vil dette på sikt føre til positiv interaksjon mellom elevene. Læringsmiljøet vil på denne måten endres til det bedre, og resultatet *har dermed gitt* en systemisk effekt.

### 2.6.3 Læringsmiljøsamtales – som forebyggende tiltak

Wiker (2012), ser på mobbing som enkeltkrenkelser i rekkefølge, og for å stoppe mobbing, må enkeltkrenkelser avdekkes og stoppes tidlig før de blir mange og mer alvorlige. Wiker hevder at hvis man kun har fokus på mobbing og mobbeprogram, vil man miste dette perspektivet. Snakker man derimot om at en krenkelse er en krenkelse for mye, og at enhver krenkelse skal gripes fatt i, så har skolen et svært konkret mål å gå for (ibid.). Videre hevder Wiker at for å få bukt med mobbing/gjentatt krenkelse, må skolen derfor avdekke opplevde

krenkelser, og han mener at læringsmiljø samtalen kan være et godt kartleggingsverktøy i dette arbeidet. Elevene skal vite at voksne aktivt og til stadighet jakter krenkende atferd, og stiller spørsmål som f.eks. Hvem har sett hva de siste dagene? Hvem har vært utsatt? Hvor har det skjedd? Wiker har utarbeidet noen prinsipper for hvordan læringsmiljø samtalen skal gjennomføres av alle de involverte voksne på skolen, både lærere, SFO-ansatte og assistenter, og har skjematisk listet opp momenter for læringsmiljø samtalen. Jeg vil i det følgende trekke frem hovedpunktene i dette materialet, listen i sin helhet ligger under *vedlegg 2*.

*Læringsmiljø samtalen (LM-samtalen)*: er «serien av korte samtaler», som skal foregå regelmessig hver 2. – 3. uke for alle elever. Samtalene skal timeplanfestes, og behøver ikke være på mer enn 2-5 minutter, men kan også vare lenger. Ved behov kan samtalen gjennomføres som ad-hoc-samtaler. Det vil si korte samtaler som ikke er planlagte på forhånd, men som kan foregå i klasserommet, på gangen og lignende. LM-samtalene skal oppleves som gode for eleven, og innholdet i samtalen skal kun bli mellom eleven og de voksne. Ingen andre elever må få vite hva en elev har snakket om.

*Organisering av LM-samtalen*: samtalen skal gjennomføres av alle lærere på skolen, og skal synliggjøres på arbeidstidsavtalen. Kontaktlærer er ansvarlig for egne elever, og faglærere har samtaler på det trinnet de er tilknyttet, eller velger ut enkeltelever fra ulike elevgrupper det kan være nyttig å prate med. Samtalene skal skrives ned i en LM-samtalebok, hvor innholdet og eventuelle strategier skal drøftes på trinn- eller teamtid i etterkant. Ledelsen ved skolen skal motta skjema med denne informasjonen, og som skal gjennomgås hver uke. Dette for evt. å sette inn ytterligere tiltak.

*Faste og regelmessige samtaler*: vil føre til at læreren blir «allviter» ved at barn lettere åpner seg og forteller til voksne de stoler på, og læreren kan komme lettere i posisjon til å få eleven til å ville endring. De korte, jevnligte samtalen skal forhindre at små ting blir store, og fungere som et kartleggingsverktøy ovenfor alle elevene ved skolen. Alle elever skal bli sett og hørt.

*Tillitsbygging og etablering av den gode relasjonen*: hensikten er å se eleven på de gode valgene, og å være på tilbudssiden ovenfor eleven. Den voksnes holdning ovenfor eleven skal være positiv, og det er viktig å skille handling og person. Eleven skal ikke føle at læreren er ute etter en, men heller at læreren inviterer eleven til å åpne seg og fortelle. Det er viktig at læreren har et positivt perspektiv og språk inn i samtalen. På bakgrunn av disse

elementene, har skolens LM-samtalekoordinator utarbeidet et skjema, ”gangen i LM-samtalen” som kan fungere som et utgangspunkt for samtale. Dette ligger under *vedlegg 3*.

Wiker (2010) understreker at LM-samtalen skal fungere som et middel i å gå bakveien for å korrigere uønsket atferd hos elever. Lærer skal la det bli tydelig at alle voksne snakker sammen om det som skjer ved at vi har samtaler med alle elever til enhver tid. Hele skolen som system er involvert i prosessen. Tanken er at elever gjennom dette åpne systemet gradvis vil velge ikke å gjøre uønskede handlinger, og at mobbing og negativ atferd dermed vil avta. Samtidig vil relasjonen mellom den voksne og eleven styrkes, noe som igjen vil føre til at læringsmiljøet bedres. Det systemiske perspektivet kommer her til uttrykk ved at relasjonen styrkes gjennom den interaksjonen som foregår mellom lærer og elev i samtale, og at dette igjen vil påvirke eleven og hans/hennes interaksjon med de andre elevene. Grunntanken i dette perspektivet ligger i at endringer på ett nivå i systemet, her på mikronivå mellom lærer/elev, vil føre til endringer et annet sted i systemet, mellom elev/elev.

### **3. Forskningsmetode, empirigrunnlag, undersøkelse og gjennomføring**

#### **3.1 Metode**

Grønmo (2010) definerer begrepet «metode» som *en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål*. Målet i vitenskapelig virksomhet er å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. Metodene kan betraktes som systematiske og planmessige framgangsmåter for å etablere pålitelig kunnskap og holdbare teorier innenfor et fagområde (ibid.). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode, og Grønmo (2010) presiserer at disse begrepene i første rekke refererer til egenskaper ved de *data* som samles inn og analyseres. Data kan karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller mengdetermer, mens data uttrykt i tekst karakteriseres som kvalitative. Tiller (2006) forklarer i tillegg kvantitativ forskning som en forskning der forskeren ofte har stor distanse til feltet ved at hun eller han ikke kjenner de personene som inngår i forskingen, eller omgås dem som en del av forskningsopplegget. Den mest kjente metoden i kvantitative forskingsopplegg er bruk av spørreskjema. I strukturert utspørring innhenter forskeren vanligvis den ønskede informasjonen fra de ulike respondentene ved hjelp av spørreskjema med faste spørsmål og lukkede svaralternativer (Grønmo 2010).

#### **3.2 Valg av metode og begrunnelse for denne**

Min problemstilling er av en slik art at jeg finner en kvantitativ metodologisk tilnærming å være den beste framgangsmåten. Grunnen til dette er at jeg søker å finne svar på meningen til alle lærerne ved Strandholmen skole om LM-samtalene. Forskningsopplegget i denne studien bygger på innhenting av data gjennom strukturert utspørring av alle lærerne, populasjonen, ved undersøkte skole. Mitt mål med studien har vært å finne svar på hvilke vurderinger lærerne har av læringsmiljøsamtalet, med utgangspunkt i tre hovedtemaer: læringsmiljø, relasjoner og mobbing/krenkelsler. Hensikten har vært å søke å finne informantenes *meninger* om samtalene knyttet til de tre hovedtemaene, og om informantene mener intensjonen med læringsmiljøsamtalene, å skape et bedre læringsmiljø, er oppnådd. Strukturert utspørring egner seg først og fremst til å belyse forhold i tilknytning til respondentene selv, slik som deres status, holdninger og meninger, og om hendelser som respondenten har vært involvert i (Grønmo, 2010). Vi kan i denne sammenhengen skille mellom *kognitive* spørsmål, som dreier seg om faktiske forhold og handlinger, og *evaluative* spørsmål, som refererer til verdier, vurderinger og meninger. Ved at jeg gjennom spørsmålene søker å finne svar på lærernes

meninger, kan vi si at spørsmålene er evaluative (Grønmo, 2010). Strukturert utspørring er det viktigste og vanligste undersøkelsesopplegget ved representative studier av folks holdninger og meninger (Grønmo, 2010; Johannessen m.fl. 2009). I tillegg har jeg ønsket å danne et helhetlig og *generelt* bilde av LM-samtalen ved denne spesifikke skolen, med tanke på at slik kunnskap også kan være verdifull for andre skoler. Ved generalisering av funn som innhentes gjennom undersøkelser, er det strukturert utspørring som er den vanligste metoden å benytte (Grønmo, 2010; Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2009; Kruuse, 2001). Jeg kan imidlertid ikke generalisere de funnene som gjøres i denne undersøkelsen, på grunn av at populasjonen er for liten og kun knyttet til én enkelt skole, men jeg tenker allikevel at funnene kan være interessante også for andre skoler som har fokus på læringsmiljø og elevsamtaler/læringsmiljø samtaler.

En metodisk følge av dette, er at kvantitativ metode, ved hjelp av *strukturert utspørring* og spørreskjema, ble valgt i min studie. På bakgrunn av at jeg ønsket å nå alle lærerne ved skolen, og å stille de samme spørsmålene til alle for å få et bredest mulig analysegrunnlag, var det mest hensiktsmessig å anvende strukturert spørreskjema. På den måten kunne jeg innhente svar fra alle raskt, samtidig som jeg kunne stille mange spørsmål om temaet. I tillegg ønsket jeg å foreta en anonym undersøkelse, hvor lærerne kunne svare så fritt som mulig og med minst mulig påvirkning fra meg som forsker. Siden jeg arbeider ved samme skole, antok jeg at informantene lettere kunne la seg påvirke til å gi mer positive svar ved bruk av for eksempel *strukturert intervju* hvor jeg ville ha sittet ansikt til ansikt med respondenten.

### **3.3 Empirigrunnlag – kilder – med kildekritiske vurderinger**

Populasjonen i undersøkelsen består av samtlige lærerne (trettitre stykker) ved Strandholmen skole. Disse ble valgt på bakgrunn av problemstillingen, og på bakgrunn av at alle lærerne ved skolen utfører læringsmiljø samtaler med elevene. Før man velger bestemte kilder, her respondenter, i en studie, er det viktig å foreta kritiske vurderinger (Grønmo, 2010). *Tilgjengelighet* er en vurdering som må tas før man velger kilder, og kilder som kan være interessante, er kanskje ikke tilgjengelige av ulike årsaker. Når det gjelder kildekritisk vurdering i denne studien, vil jeg si at *tilgjengeligheten* til respondentene har vært til stede. Det var stor sannsynlighet for at de fleste lærerne ønsket å svare på undersøkelsen, på bakgrunn av at de bruker mye tid på å gjennomføre LM-samtaler og at de viser interesse for samtaler. Respondentene var i tillegg tilgjengelige ved at jeg som inspektør hadde

myndighet i å gjennomføre en spørreundersøkelse for hele skolen, samt at prosjektgruppa ønsket at undersøkelsen skulle foretas.

*Relevans* er en annen kildekritisk vurdering som må gjøres i forkant av valg av kilder. Er kildene relevante for problemstillingen i den aktuelle studien? Det kan være grunn til å vurdere tilgjengelighet og relevans i sammenheng ved at man blant de tilgjengelige kildene velger de som kan bidra med den mest relevante informasjonen i forhold til problemstillingene i den aktuelle studien (Grønmo, 2010). Kildene i denne undersøkelsen har bestått av alle lærerne ved skolen, og som var *relevante* respondenter siden det er disse som er aktørene (sammen med elevene) i læringsmiljøsamtalene.

En tredje kildekritisk vurdering er *autensitet*, som går ut på å sikre at kilden er autentisk eller ekte. Man må vurdere om en bestemt aktør eller respondent virkelig er den personen han eller hun gir seg ut for å være. Ved å utføre undersøkelsen ved egen arbeidsplass, vil jeg si at muligheten for å oppnå *autensitet* i kildene har vært stor. Respondentene har mottatt link til den elektroniske undersøkelsen, og linken har ikke kunnet blitt sendt til andre e-postadresser. Det er allikevel en mulighet for at en annen enn den bestemte læreren kan ha svart, hvis andre personer har fått tilgang fra læreren. Dette ser jeg imidlertid på som lite sannsynlig, siden lærerne fikk avsatt tid til å svare i arbeidstiden, samt at jeg har tillit til at lærerne ikke ønsker å ”jukse” med svarene. Jeg ser det i tillegg som lite sannsynlig at lærerne ved skolen kan dra nytte av at andre har svart for dem.

Den fjerde og siste kildekritiske vurderingen Grønmo trekker frem, er *troverdighet*. Vi må stille oss spørsmålet om vi kan ha tillit til den informasjonen vi får gjennom de ulike metodene. Respondentene kan gi feilaktige svar, for eksempel fordi de vil imponere intervjueren, eller i dette tilfellet fordi de kanskje ønsker å sette LM-samtalen inn i et mer positivt/negativt lys enn hva som er tilfellet. Det kan være vanskelig å vurdere kilders troverdighet, men det er nødvendig å ta i betraktning hvorvidt datamaterialet er påvirket av slike troverdighetsproblemer (Grønmo, 2010). Troverdighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) blir ytterligere forklart senere i oppgaven.

### **3.4 Undersøkelsens utforming**

#### **3.4.1 Program – Quest Back**

Undersøkelsen er utarbeidet ved hjelp av det internettbaserte programmet ”Quest Back”, og ble valgt på bakgrunn av at det er godt egnet til å utarbeide spørreundersøkelser. Programmet

er praktisk ved at respondentene mottar lenke til undersøkelsen via e-post, og det er enkelt å utføre for respondentene. Videre gir programmet muligheter til å anvende Likert skala, med frihet i å danne egne spørsmål med lukkede svaralternativer.

#### 3.4.2 Formulering av spørsmål

Når det gjelder utarbeidelsen av spørsmålene, har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene og de tre hovedområdene i den innledende teoridelen – læringsmiljø, relasjon lærer/elev og mobbing/krenkelse, og knyttet disse opp mot læringsmiljøsamtalet som et hovedområde. Undersøkelsen består av til sammen tjueto spørsmål, og antallet er valgt på bakgrunn av at undersøkelsen ikke skal bli for omfattende, samt at jeg ønsket å operasjonalisere forskningsspørsmålene så presist som mulig. Johannessen m.fl. (2009) understreker at jo flere spørsmål, desto mer omfattende og uoversiktlig kan analysen bli, og at undersøkelsen blir mer håndterlig og oversiktlig ved færre spørsmål. Deres erfaring er at ved tretti spørsmål begynner analysen å bli så omfattende at den kan bli vanskelig å håndtere.

Når det gjelder forklaring av begrepene i undersøkelsen, har jeg valgt å innlede temaene, eller indeksene, *læringsmiljø* og *mobbing/krenkelse* med en liten forklaring i forkant, siden disse kan forstås på flere måter. Dette dreier seg om begrepsvalidering (Grønmo, 2010; Johannessen m.fl., 2009). Når det gjelder temaet *relasjoner*, har jeg ikke forklart begrepet på forhånd, da jeg har vurdert spørsmålene i å være selvforklarende.

På bakgrunn av at undersøkelsen skulle være anonym, har jeg valgt å ikke innhente bakgrunnsinformasjon av informantene. Det er ikke spurt om kjønn, alder eller antall år i skolen, da jeg gjennom slik informasjon forholdsvis lett kunne ha identifisert informantene, og særlig de mannlige lærerne, da de er få. Denne informasjonen er heller ikke relevant i forhold til de forskningsspørsmålene som er utarbeidet i denne studien. Ved å utelate informasjon om respondentenes kjønn og antall år i skolen, kan jeg imidlertid ha gått glipp av funn som kan være interessante å forske videre på i andre undersøkelser.

#### 3.4.3 Utarbeiding av svaralternativer

Metodelitteraturen (Grønmo, 2010; Johannessen m.fl., 2009; Kruuse, 2001) anbefaler å anvende et sett av svaralternativer som er ordnet i forhold til hverandre på en slik måte at de danner en variabel på ordinal-, intervall- eller forholdstallsnivå, en *skala*, når holdningsspørsmål stilles. Slike skalaer kan bygge på en indeks, som kombinerer eller veier sammen svarene på flere spørsmål. Slike skalaer kalles sammensatte skalaer, og en av de



vanligste holdningsskalaene er *Likert-skalaen* (Grønmo, 2010; Kruuse, 2001). Denne skalaen bygger på et antall utsagn som uttrykker positiv eller negativ holdning til et bestemt fenomen, og for hvert utsagn stilles det spørsmål om respondenten er enig eller uenig. Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien stiller spørsmål om lærernes *mening* om læringsmiljøsamtalet, på bakgrunn av deres erfaringer, og jeg søker å finne et representativt svar for lærerne ved Ekeberg skole.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å anvende Likert-skalaen som svaralternativ knyttet til de tre hovedindeksene i forskningsspørsmålene. I skalaen anvender jeg fire svaralternativer: svært enig, enig, uenig og svært uenig. I metodelitteraturen diskuteres det hvor mange trinn det bør være på slike skalaer, og det er ikke noe absolutt riktig svar på dette (Johannessen m.fl., 2009). Her påpekes det at tre verdier fanger opp for lite variasjon og er for unyansert, og fire verdier begrenser muligheten til å svare på en nøytral kategori. Deres (ibid.) erfaring er at det bør være minst fem verdier på skalaen. På bakgrunn av en pretest som ble gjennomført (beskrives nedenfor) og ut fra egen erfaring med nøytrale kategorier, valgte jeg allikevel å anvende fire svarkategorier. Jeg ønsket å ”tvinge” frem svar som indikerer enighet eller uenighet til temaet, uten å la respondenten få mulighet til å være nøytral. Ut fra egne erfaringer med å svare på spørreundersøkelser, samt gjennom drøfting med kolleger og andre, viser det seg at det ofte er lettest å ”legge seg på midten” dersom man ikke har en helt klar mening om det som studeres. Min intensjon ved å kun ha fire svarkategorier, har vært å finne en positiv eller negativ tendens til fenomenet. En konsekvens av dette valget, kan imidlertid være at jeg går glipp av informasjon. Det kan hende respondentene ikke har en så klar enten/eller-mening om spørsmålet, og at en midtkategori eller ”vet ikke”-kategori burde ha vært et alternativ.

Ett av spørsmålene er formulert som et åpent spørsmål. I spørsmål nr. 21 spørres det om hva lærerne bruker den informasjonen de får gjennom samtalene til. Her kunne de velge å svare i korte punkter. Grunnen til dette, er at jeg ønsket å innhente tilleggsinformasjon ut over de svaralternativene som var oppgitt på forhånd, og at den informasjonen som informantene kunne gi her, ikke nødvendigvis ble knyttet opp mot emnene i den bakenforliggende teorien.

Jeg har videre valgt å utforme utsagn som uttrykker positiv holdning til fenomenet *læringsmiljøsamtale*, for eksempel ved å si ”LM-samtalen har bidratt til...” i stedet for å si ”LM-samtalen har ikke bidratt til...”. Grunnen til dette er at jeg ønsket at undersøkelsen skulle ha et positivt uttrykk. Mitt mål har ikke vært å lede respondentene i å svare positivt,

men jeg ser at dette faktisk kan være en følge av slik spørsmålsformulering. Dette kan betraktes som en mulig svakhet ved spørreskjemaet.

#### 3.4.4 Pretest/pilotering

Siden spørreskjemaet er helt avgjørende for en vellykket utspørring, og siden skjemaet ikke kan endres etter at datainnsamlingen er påbegynt, kan det være det viktig å preteste skjemaet før undersøkelsen starter (Grønmo, 2010; Johannessen m.fl., 2009; Kruuse, 2001). Pretesten ble gjennomført av en kollega, som hadde erfaring med LM-samtalen. Kollegaen ble valgt ut på bakgrunn av sin faglige kompetanse og interesse for skoleutvikling, og jeg anså at ved å anvende denne informanten i en pretest, ville jeg få konkrete og verdifulle tilbakemeldinger som evt. kunne bedre spørreskjemaet. Etter pretesten kom informanten med tilbakemeldinger som førte til endring i skjemaet. For det første stilte hun spørsmål ved å benytte et nøytralt svaralternativ, da dette lett kunne føre til at flere for letthetsskyld ville velge dette. Siden jeg selv hadde drøftet dette problemet tidligere, og var enig i at dette kunne gi lite tydelige svar, valgte jeg å fjerne midtkategorien som het "Både og – det spør". Videre savnet informanten en mulighet til å gi svar på hva informasjonen i LM-samtalene konkret brukes til. Forskningsspørsmålene dreier seg ikke direkte om dette, det stilles ikke spørsmål om *hvordan* informasjonen anvendes. Jeg valgte allikevel å konstruere et åpent spørsmål som tok for seg emnet, siden svarene kan gi et bredere bilde på om informasjonen i samtalene benyttes for å styrke læringsmiljøet. Svarene har her en indirekte betydning.

Når det gjelder undersøkelsens utforming og tydelighet, var tilbakemeldingen at skjemaet var oversiktlig, lett å forstå og lett å fylle ut. Hun ga imidlertid uttrykk for at ett begrep var vanskelig å forstå, siden hun ikke hadde hørt begrepet før. Dette gjaldt begrepet "strukturert krenkelse" som jeg anvendte i det første utkastet. På bakgrunn av dette, valgte jeg å fjerne begrepet i spørsmålsformuleringen, men heller si "krenkelse i form av for eksempel å bli satt på gangen, bli snakket ironisk til, straff, friminuttnekt.....". På bakgrunn av tilbakemeldingene, og endringer i forhold til disse, valgte jeg å anvende spørreskjemaet som det foreligger under *vedlegg 4*.

### 3.5 Beskrivelse av prosedyren – undersøkelsens setting

Undersøkelsen ble igangsatt ved skolen den 12.02.13. Lærerne var først samlet på personalrommet, hvor jeg informerte om bakgrunnen for undersøkelsen samt hensikten med den. Lærerne hadde i tillegg mottatt skriftlig informasjonsskriv (*vedlegg 5*) i posthyllene sine

samme dag. Det ble presisert at det var frivillig å svare, men at skolen v/ rektor og prosjektgruppa sterkt oppfordret alle til å svare. Det var satt av en halv time til å svare på denne undersøkelsen, samt en annen undersøkelse på samme tid (ca. 15 min.pr.undersøkelse). Lærerne kunne også velge å svare hjemmefra. Link til undersøkelsen ble sendt via deres jobbmil, med en kort introduksjon til undersøkelsen også på der. Der ble det presisert at de skulle si sin *mening* om fenomenet, og at de ikke kunne vite om påstandene faktisk stemmer. Undersøkelsen ble sendt til 33 respondenter, hele populasjonen, og det ble registrert 19 svar den første dagen. De påfølgende dagene kom det inn noen få svar, og etter purring fikk jeg til slutt inn 27 svar (82%).

### **3.6 Dataenes gyldighet/validitet og pålitelighet/reliabilitet**

At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet, er en avgjørende forutsetning for å komme fram til analyseresultater som er holdbare og fruktbare (Grønmo, 2010). Hensikten med et datamateriale er at det skal brukes til å belyse bestemte problemstillinger, og for å vurdere om problemstillingen faktisk blir besvart, samt kvaliteten på de innsamlende data, vurderes materialet opp mot reliabilitet og validitet.

#### **3.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet viser hvor pålitelig datamaterialet er, og er et grunnleggende spørsmål i all forskning (Grønmo, 2010; Johannessen m.fl., 2009). God reliabilitet betyr at dataene er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Grønmo, 2010; Kleven, 2011). Det skilles vanligvis mellom to typer av reliabilitet – stabilitet og ekvivalens. *Stabilitet* refererer til graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkt. Forutsatt at fenomenet som undersøkes er stabilt, er reliabiliteten høy dersom det er stort samsvar mellom datainnsamlingene på de ulike tidspunktene. Kleven (2011) viser eksempler på spørsmål man kan stille for å vurdere stabilitetsaspektet ved reliabiliteten:

- I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i personens prestasjonsevne?
- I hvilken grad er resultatet avhengig av tilfeldige dag-til-dag-svingninger i personens opplevelse av trivsel?
- I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke dager eller tidspunkt på dagen undersøkelsen finner sted?

Disse eksemplene er knyttet til elevers eksamensbesvarelser, men kan, slik jeg ser det, også være en rettesnor for å vurdere stabiliteten i denne undersøkelsen. Basert på disse type

spørsmål, vil jeg si at stabiliteten i undersøkelsen er god. Det vil si at besvarelsene ikke vil være betydelig påvirket av respondentens personlige form og humør. Jeg antar at besvarelsene ville ha vært de samme dersom undersøkelsen hadde blitt foretatt for eksempel senere den uken, måneden, eller en annen tid på dagen, eller ved hjelp av test-retest-metoden (Grønmo, 2010; Kleven, 2011). Grunnen til det, er at jeg ikke kjenner til situasjoner ved skolen i det aktuelle tidsrommet, som kan ha ført til påvirkning av svarene.

Den andre hovedtypen av reliabilitet er *ekvivalens*. Ekvivalens er basert på samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt, men som er utført av ulike observatører, intervjuere, kodere eller forskere (Grønmo, 2010). Reliabiliteten i form av ekvivalens er høy dersom det er stort samsvar mellom data innsamlet ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg, men av ulike personer. Datamaterialet er altså ikke påvirket av hvem som bruker undersøkelsesopplegget. I min undersøkelse er datamaterialet kun innhentet av meg, slik at jeg ikke kan teste om reliabiliteten i form av ekvivalens er høy eller lav. Det kan være en mulighet for at svarene kunne ha pekt i en annen retning dersom en annen, og ukjent, forsker hadde samlet inn datamaterialet, selv om jeg allikevel antar at dette ikke har påvirket besvarelsene i betydelig grad (intersubjektivitetsmetoden, Grønmo 2010).

En annen type ekvivalens som kan vurderes, dreier seg om sammenligning av ulike *indikatorer* som inngår i samme indeks eller skala. Dersom det er stort samsvar mellom data basert på ulike indikatorer, slik at datamaterialet er konsistent på tvers av de ulike indikatorene, kan vi si at reliabiliteten i form av ekvivalens er høy (Grønmo, 2010). I min undersøkelse består spørsmålene innenfor de tre indeksene *læringsmiljø*, *relasjoner* og *mobbing/krenkelse* av indikatorer som beskriver det samme, men på ulik måte. Hvis det viser seg at det er samsvar i besvarelsene av de ulike indikatorene, kan vi si at ekvivalensen her er høy.

### 3.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt de innsamlede data er relevante for det vi har til hensikt å studere (Grønmo, 2010; Johannessen m.fl, 2009; Kleven, 2011), og refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2010). I kvantitative undersøkelser, er det vanlig å måle definisjonsmessig validitet, og da ofte gjennom to kriterier: *innholdsvaliditet* og *begrepsvaliditet* (Grønmo, 2010; Kleven, 2011). Innholdsvaliditet handler om hvor dekkende den operasjonelle definisjonen er i forhold til begrepets teoretiske innhold. I denne undersøkelsen stilles det spørsmål om læringsmiljø, relasjoner lærer/elev og om mobbing/krenkelser. Dette betyr at innholdsvaliditeten må ses i

sammenheng med disse begrepene, og at man må stille seg spørsmål om begrepene i undersøkelsen er operasjonalisert i samsvar med innholdet i teorien.

Den andre definisjonsmessige validitetstypen er begrepsvaliditet, og nyere litteratur regner denne som den overordnede formen for validitet ved målinger (Kleven, 2011). Begrepsvaliditet baserer seg på relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Johannessen m.fl., 2009). Er dataene gode representasjoner av det generelle fenomenet? På hvilken måte er begrepene og forskningsspørsmålene operasjonalisert? I denne undersøkelsen har jeg valgt å fokusere på tre hovedområder, slik at disse danner tre hovedindekser. Som nevnt tidligere, ligger fokuset på læringsmiljøsamtalet knyttet til relasjoner og mobbing/krenkelse. Teorien rundt disse begrepene er forholdsvis omfattende, slik at jeg ble nødt til å ta valg når denne skulle operasjonaliseres i gode og presise spørsmål. Jeg har da valgt ut *hovedtrekk* fra teoridelen, for å unngå at undersøkelsen ble for stor og omfattende. Hvorvidt jeg har klart å favne om de viktigste elementene fra teorien, og om begrepsvaliditeten er høy, kan sikkert diskuteres, men jeg har brukt mine vurderinger ut fra det som på fagspråket kalles ”face validity” – eller ”sunn fornuft”.

### 3.7 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) omhandler forskningsetiske utfordringer til de verdier, normer og institusjonelle ordninger som regulerer vitenskapelig virksomhet (NESH 2011). I min studie vil dette si at jeg følger forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet. Det er særdeles viktig at jeg skiller rollene som forsker og inspektør ved skolen, og at jeg handler upartisk med tanke på datainnsamlingen. Dette betyr at spørsmålene må være så upåvirket av mine holdninger som mulig for å unngå at svarene peker i en bestemt retning. Pr. i dag har jeg både et positivt og negativt syn på hvordan læringsmiljøsamtalet fungerer, og som nevnt innledningsvis har jeg sett og erfart noen utfordringer ved måten samtalene utøves på. Jeg har imidlertid et ønske om at læringsmiljøsamtalet skal fungere som et godt verktøy for å skape gode relasjoner mellom lærer/elev og at mobbing kan avdekkes/forebygges gjennom samtalene.

Videre fremkommer det i NESH (2011) at informantene skal informeres om forskningsprosjektet slik at de kan danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet og hensikten med forskningen. Dette er gjort i forkant av undersøkelsen, samtidig som studien er

meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og godkjent der (*vedlegg 6*).

### 3.7.1 Kritikk av egen forskerrolle

Min forskerrolle i denne studien kan by på flere utfordringer. Siden jeg arbeider ved den skolen der undersøkelsen har foregått, har jeg hatt en førforståelse av hvordan læringsmiljøsamtales arter seg. Wormnæs (1996, i Dalen 2010) hevder at all forståelse er påvirket av en førforståelse som omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. Det viktige for meg blir da å trekke inn min førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av de resultatene som kommer. Som inspektør ved skolen kan det også være en fare for at informantene har prøvd å tilpasse sine svar opp mot hva de tror ledergruppa vil høre, samtidig som min subjektivitet kan ha påvirket både spørsmålsstillinger og senere tolkning av datamaterialet.

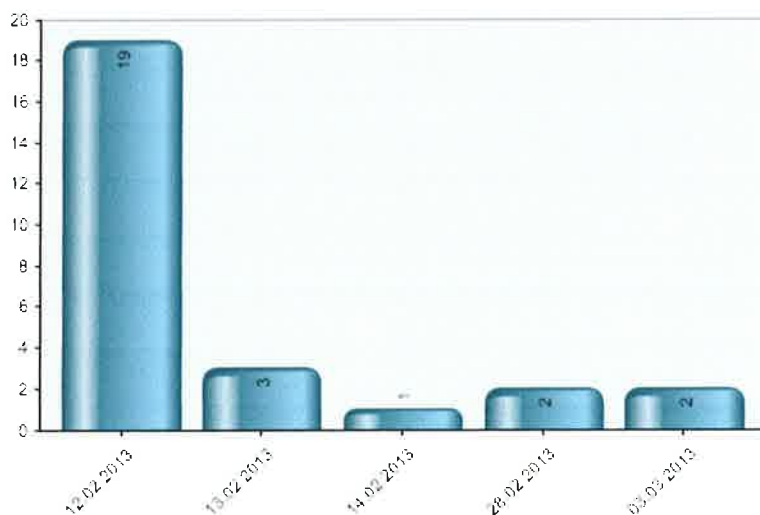
## 4. Dataanalyse

### 4.1 Resultater – en deskriptiv fremstilling

Diagrammet nedenfor viser responsloggen for undersøkelsen, og viser antall respondenter som har svart på hvilken dag, til sammen 27 respondenter av populasjonen på 33.

Svarprosenten ligger dermed på 82%. Videre presenteres dataene sortert under de tre indeksene som utgjør forskningsspørsmålene: læringsmiljø, relasjon lærer/elev og mobbing/krenkelse, med to avsluttende spørsmål utenfor indeksene til slutt. Variablene presenteres i prosent, og visualiseres gjennom søylediagram. Det er imidlertid viktig å merke seg at én respondent utgjør 3,7% i diagrammet ved 100% besvarelse på spørsmålet. Grafene er delt inn fra 1-4, der 1 betyr *svært enig*, 2 betyr *enig*, 3 betyr *uenig* og 4 betyr *svært uenig*.

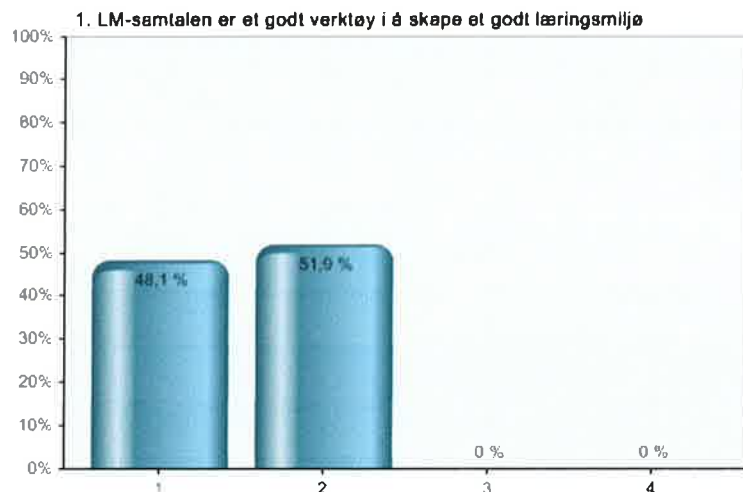
#### Responslogg



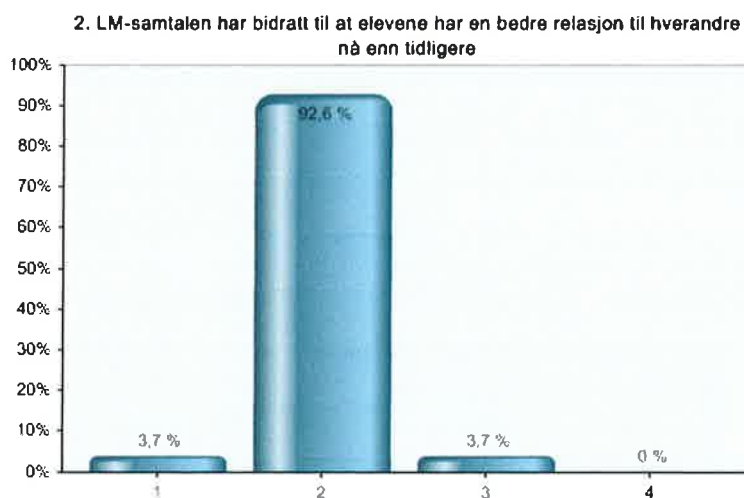
#### 4.1.1 Læringsmiljø

Forskningsspørsmål 1: *I hvilken grad mener lærerne at elevenes læringsmiljø har bedret seg, etter at læringsmiljøsamtalet ble innført?*

Begrepet læringsmiljø ble forklart i forkant av indeksen som ”faktorer relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier og forventninger til læring”. Under den første indeksen knytter det seg seks indikatorer/variabler, og som presenteres i det følgende:

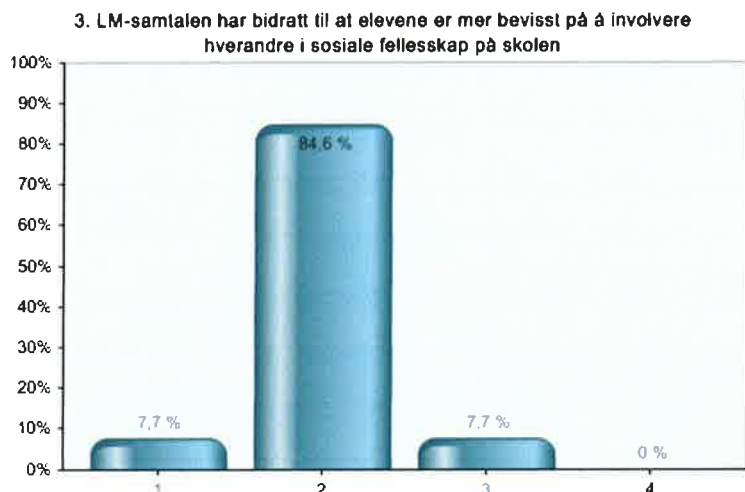


Med den første variabelen var hensikten å finne svar på om LM-samtalen egner seg som et godt *verktøy* i å skape et godt læringsmiljø for elevene ved skolen. Tretten lærerne *svært enige*, og fjorten er *enige* i dette. Det betyr at alle de spurte er enige eller svært enige i utsagnet.

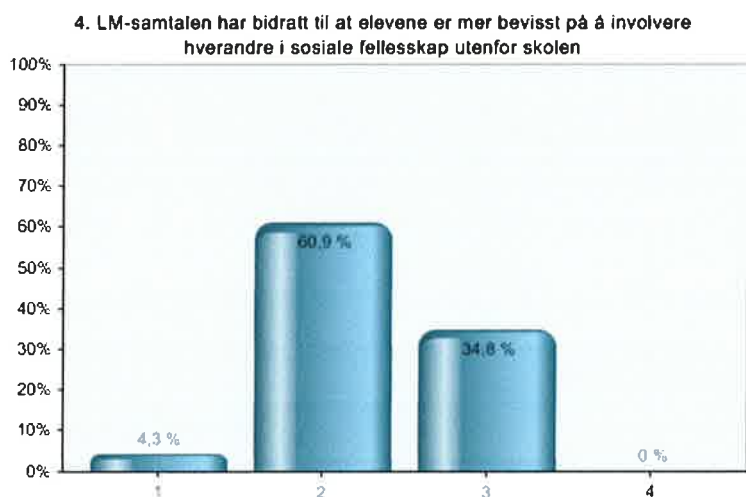


Tjuefem respondenter oppgir at de er enige i at relasjonen mellom elevene har blitt bedre etter at LM-samtalen ble innført. En respondent er svært enig i utsagnet, mens en er uenig i dette.





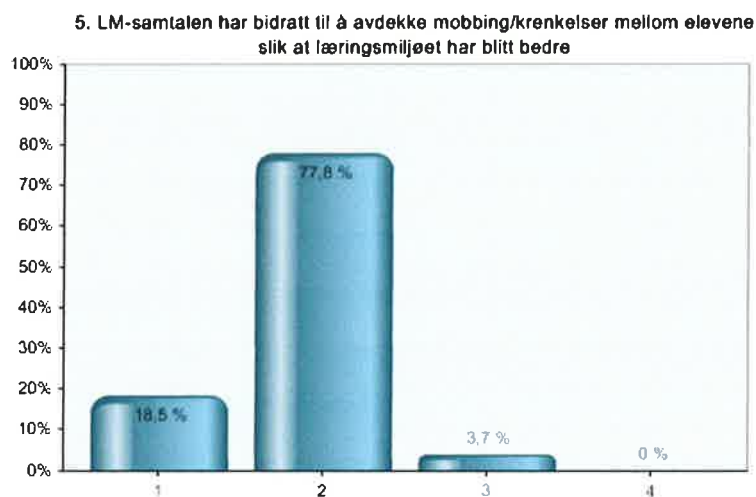
To respondenter oppgir at de er svært enige i at LM-samtalen har bidratt til at elevene er mer bevisst på involvere hverandre på skolen. To respondenter er uenige i dette, mens størstedelen av lærerne, tjueto stykker, oppgir at de er enige i dette utsagnet. En respondent har latt være å svare på spørsmålet.



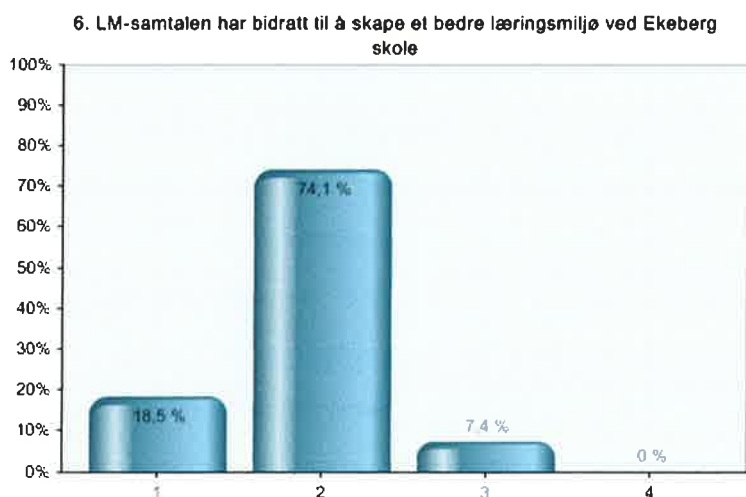
Når det gjelder å involvere hverandre *utenfor skolen*, viser diagrammet at det er større uenighet blant lærerne, og at svarene er fordelt annerledes enn ved det foregående spørsmålet. Som vist i tabellen nedenfor, har fire respondenter ikke svart på dette spørsmålet.

Navn	Prosent
Svært enig	4,3 %
Enig	60,9 %
Uenig	34,8 %
Svært uenig	0,0 %
N	23

Åtte av de spurte er uenige i at LM-samtalen har hatt betydning for elevenes involvering av hverandre i sosiale fellesskap utenfor skolen. En lærer er svært enig, og fjorten er enige i dette.



Videre er et av hovedmålene med LM-samtalen, å avdekke mobbing/krenkelser for å skape et bedre læringsmiljø. Fem av de spurte oppgir at de er svært enige i at samtalen bidrar til dette, tjueen er enige og en respondent er uenig i utsagnet.



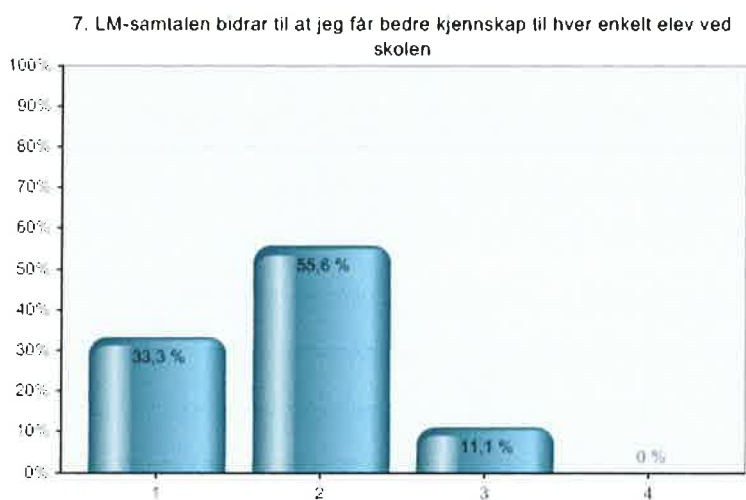
Under den siste variabelen fremkommer det at to respondenter er uenige i at LM-samtalen har bidratt til å skape et bedre læringsmiljø ved skolen. Fem er svært enige i dette, mens tjue respondenter er enige i utsagnet.

Alt i alt uttrykker lærerne at de i stor grad er enige i at læringsmiljøet ved skolen har bedret seg etter at LM-samtalen ble innført. Det er imidlertid noen få som er uenige i enkelte av variablene, og størst uenighet finner vi i påstanden om at LM-samtalen har bidratt til at elevene involverer hverandre i sosiale fellesskap utenfor skolen.

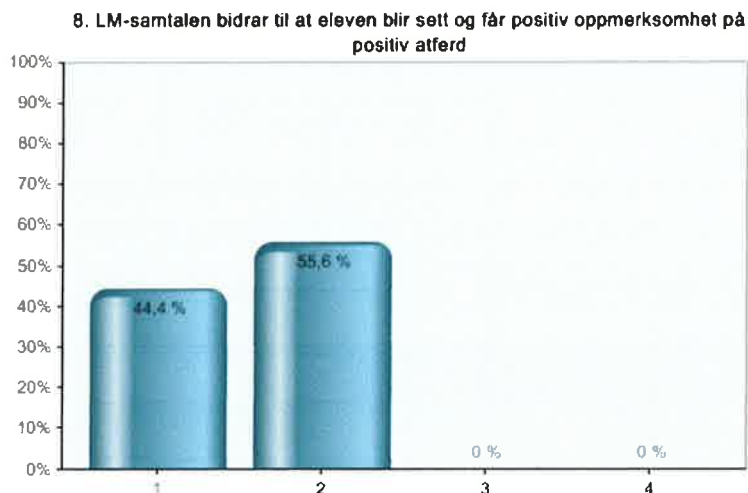
#### 4.1.2 Relasjon lærer-elev

Forskningsspørsmål 2: *I hvilken grad mener lærerne at læringsmiljøsamtaalen bidrar til å skape god relasjon mellom lærer og elev?*

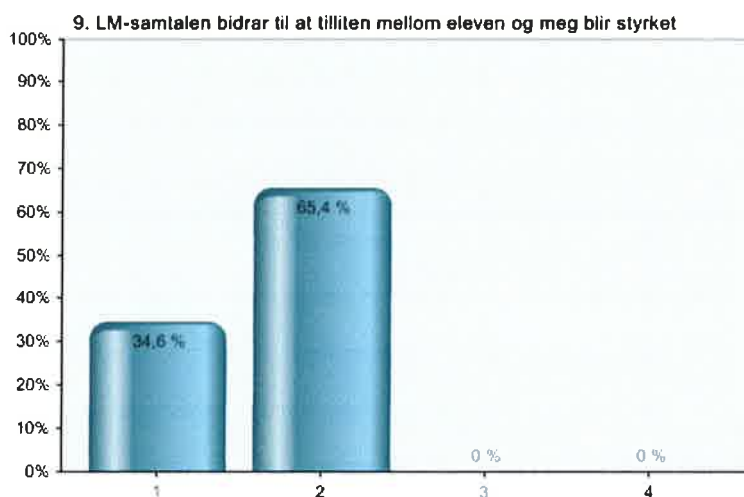
Relasjonsbegrepet ble ikke forklart i forkant av disse spørsmålene, da jeg ikke så det som nødvendig. Hva relasjoner i denne sammenhengen innebærer, fremkommer under hver variabel. Indeksen består av syv indikatorer/variabler.



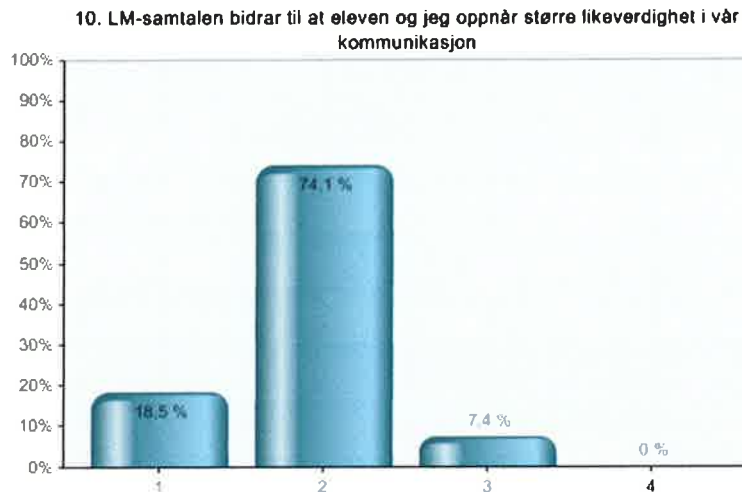
Over halvparten av de spurte er enige i at de får bedre kjennskap til alle elevene, ni lærere oppgir at de er svært enige i utsagnet, mens tre lærere mener at de ikke får bedre kjennskap til alle elevene ved skolen.



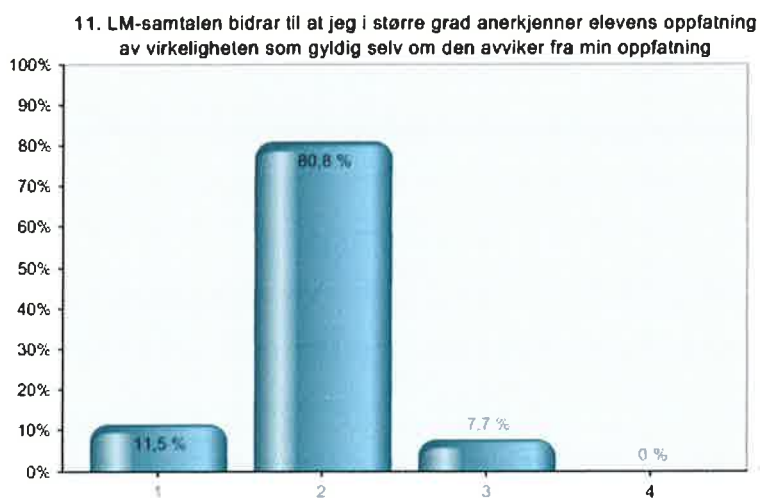
Som diagrammet viser ovenfor, er det stor enighet blant respondentene i at elevene blir sett og at de får positiv oppmerksomhet på positiv atferd. Tolv lærere er svært enige i utsagnet, og femten lærere er enige i dette.



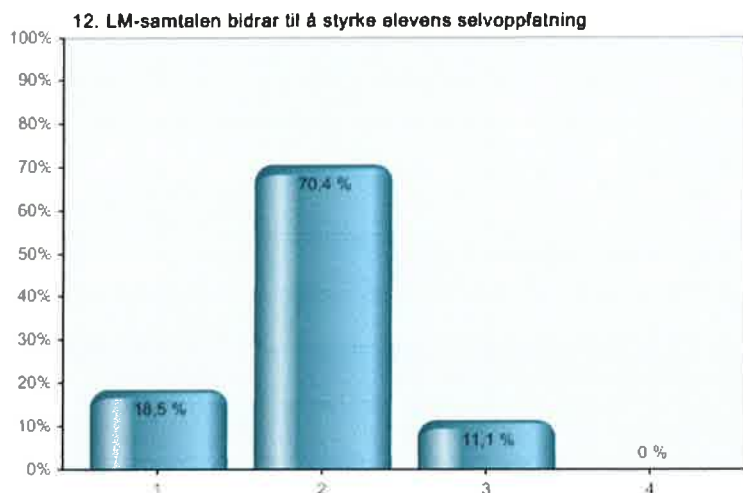
Ni lærere oppgir at de er svært enige i at tilliten mellom eleven og ham/henne styrkes gjennom LM-samtalen, og sytten lærere er enige i dette. En respondent har imidlertid ikke svart på dette spørsmålet



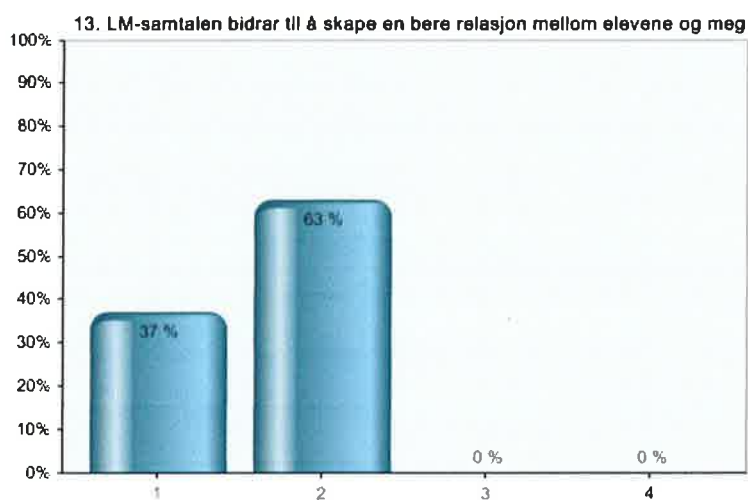
Som vi ser under spørsmål ti, mener to av respondentene at samtalen ikke bidrar til større likeverdighet i kommunikasjonen, mens fem av respondentene er svært enige i at likeverdigheten blir større. Tjue respondenter oppgir at de er enige i utsagnet.



Tjueen lærere oppgir at man i større grad anerkjenner elevens oppfatning av virkeligheten som gyldig gjennom LM-samtalen. To av lærerne er uenige i dette, mens tre lærere er svært enige i at dette skjer gjennom LM-samtalene. En respondent har ikke svart på dette spørsmålet.



Som diagrammet viser, oppgir nitten av lærerne at LM-samtalen styrker elevenes selvoppfatning. Fem av de spurte er svært enige i dette, mens tre er uenige i at dette skjer.



Til slutt oppgir lærerne at LM-samtalen bidrar til å skape en bedre relasjon mellom elevene og dem. Det er allikevel flere som er enige (sytten) enn helt enige (ti) i utsagnet.

Når svarene i disse syv variablene sammenfattes, finner jeg alt i alt en positiv holdning blant lærerne. Det er størst enighet i at elevene blir sett og får positiv oppmerksomhet, og at tilliten mellom lærer og elev styrkes gjennom samtalene. Når det gjelder likeverdighet i kommunikasjonen, anerkjennelse og selvoppfatning, er noen av lærerne uenige i at dette oppnås. Dette gjelder også når det gjelder å få kjennskap til alle elevene ved skolen.

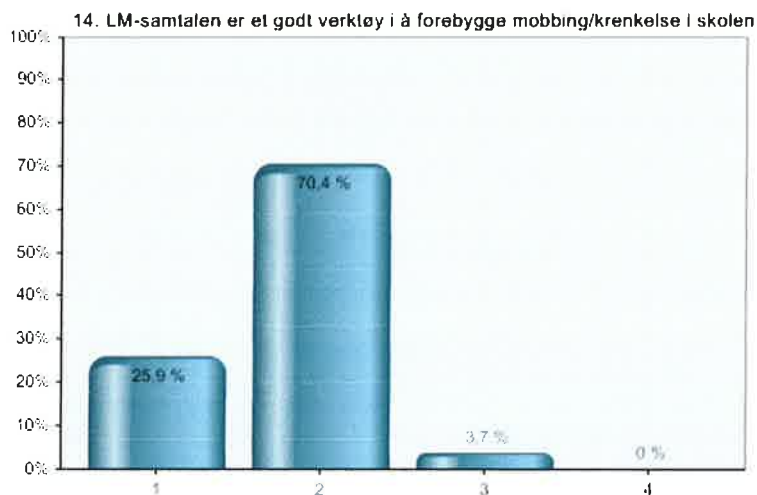
### 4.1.3 Mobbing/krenkelse

Forskningsspørsmål 3: *I hvilken grad mener lærerne at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom læringsmiljøsamtalet?*

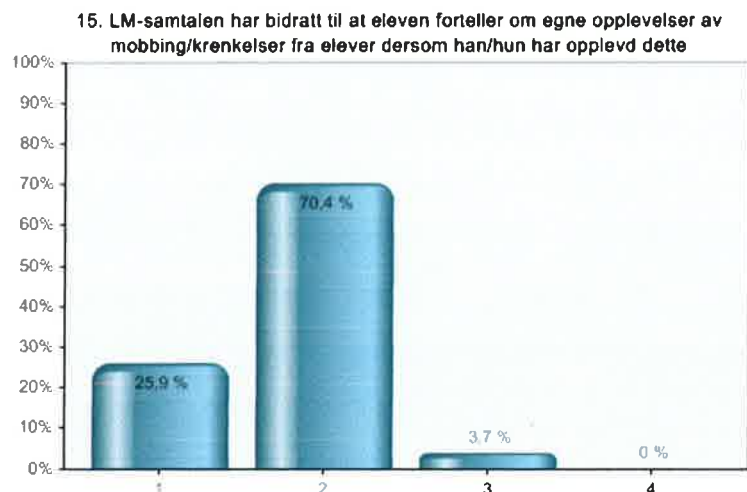
I forkant av denne indeksen ble begrepet mobbing/krenkelse beskrevet som:

”Mobbing/krenkelse kan være fysisk, verbal, visuell, som utestenging, seksuell, rasistisk og via ”blikking”. Mobbingen kan foregå på alle arenaer og via sosiale medier”. Mobbing kan også dreie seg om skolens strukturer og håndtering av elever.”

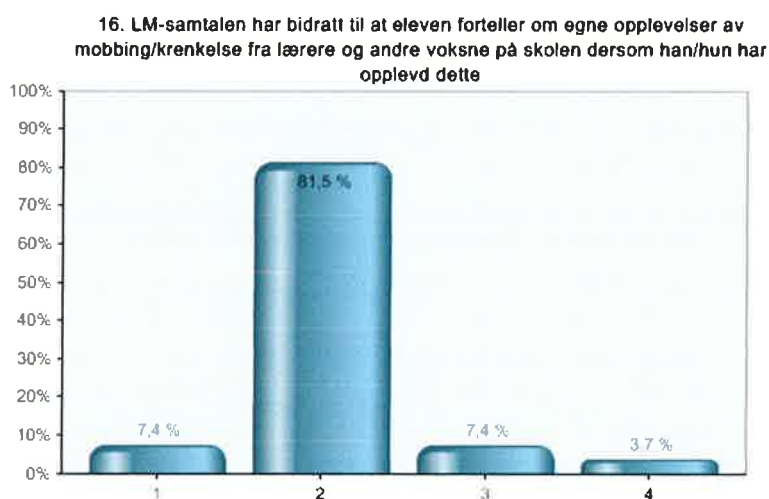
Denne indeksen består av syv variabler/indikatorer.



Undersøkelsen viser at en lærer er uenig i at samtalen er et godt verktøy i å forebygge mobbing/krenkelser, syv lærere er svært enige i dette, mens nitten lærere oppgir at de er enige i utsagnet.

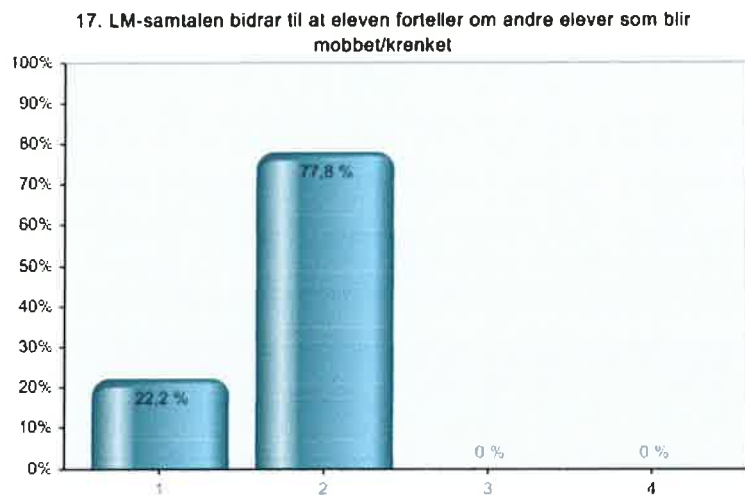


Under spørsmålet om opplevelse av mobbing/krenkelse fra *andre elever* avdekkes, svarer nitten av de spurte at de er enige i at dette skjer, syv er svært enige i utsagnet mens en lærer er uenig i dette.

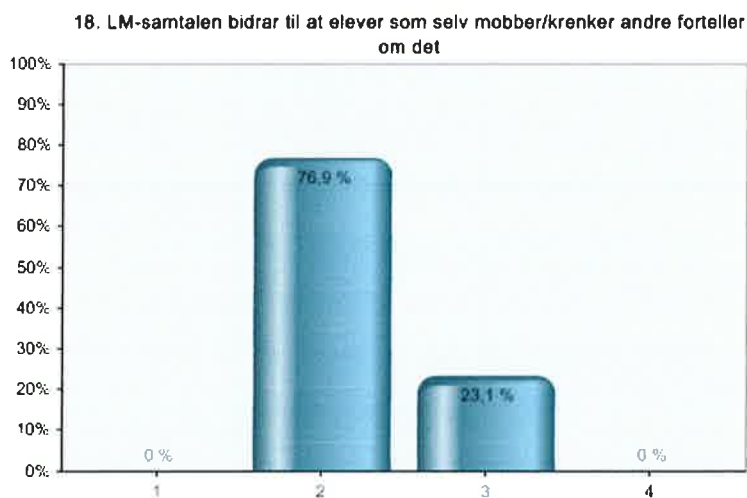


Det er et stort flertall som oppgir at de er enige i dette utsagnet. Tjueto lærere oppgir at de er enige, en lærer er svært uenig, to lærere er uenige, mens to lærere er svært enige i at dette skjer.



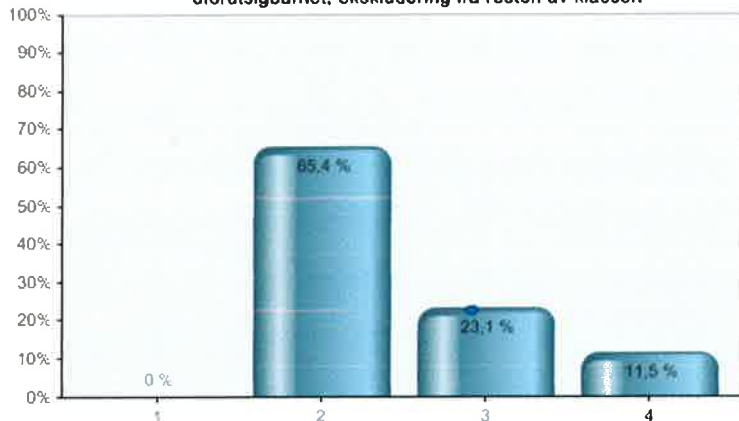


Seks av de spurte oppgir at de er svært enige i at dette skjer, og tjuen av de spurte oppgir at de er enige i dette.



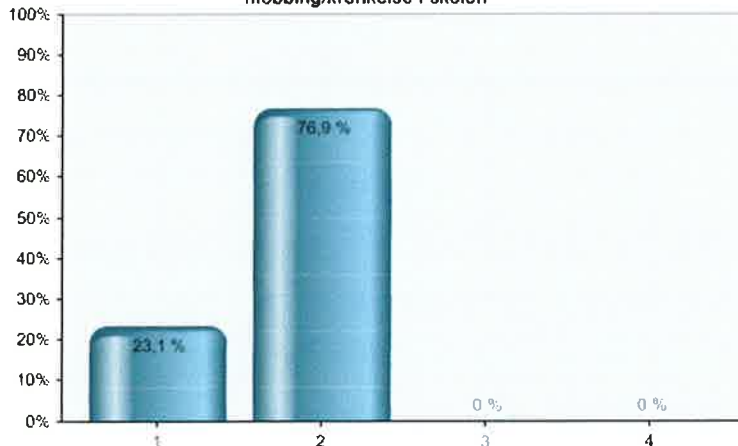
Tjue er enige i at dette skjer, mens seks lærere er uenige i utsagnet. En respondent har ikke svart på dette spørsmålet.

19. LM-samtalen har bidratt til at eleven forteller om krenkelse i form av f.eks. å bli satt på gangen, å bli snakket ironisk til, friminuttnekt, straff, uforutsigbarhet, ekskludering fra resten av klassen



Sytten av de spurte oppgir at de er enige i at strukturell krenkelse avdekkes i LM-samtalen, seks lærere er uenige i utsagnet, mens tre lærere er svært uenige i dette. En respondent har ikke svart på spørsmålet.

20. LM-samtalen bidrar til at vi i større grad enn tidligere avdekker mobbing/krenkelse i skolen



Tjuseks av tjuesyv respondenter har svart på dette spørsmålet. Seks lærere oppgir at de er svært enige i utsagnet, mens tjue lærere oppgir at de er enige i at man i større grad enn tidligere avdekker mobbing/krenkelse etter at LM-samtalen ble innført.

Avslutningsvis kan vi også for denne indeksen se en positiv holdning blant majoriteten av lærerne, men på noen av spørsmålene er det også her noen svar som peker i negativ retning. Dette gjelder særlig på spørsmål om mobbing/krenkelse fra andre voksne ved skolen og om strukturell krenkelse. I tillegg peker noen av svarene i negativ retning når det gjelder

om elever forteller om egen mobbing/krenkelse av andre. De fleste svarer at de er enige i utsagnene om at LM-samtalen bidrar i å avdekke og forebygge mobbing og krenkelse ved skolen. Den største enigheten i svarene finner jeg imidlertid på spørsmål om skolen i større grad enn tidligere avdekker mobbing/krenkelse i skolen gjennom LM-samtalen. Alle lærerne er enige eller svært enige i at dette skjer.

#### 4.1.4 Hva brukes informasjonen til?

Til slutt i undersøkelsen, ble lærerne spurt om hva de bruker den informasjonen de får gjennom LM-samtalen til, og om de mener at LM-samtalen er så verdifull at skolen bør fortsette med dem. Her kunne de svare fritt, og nedenfor har jeg sammenfattet disse (listen i sin helhet ligger under *vedlegg 7*)

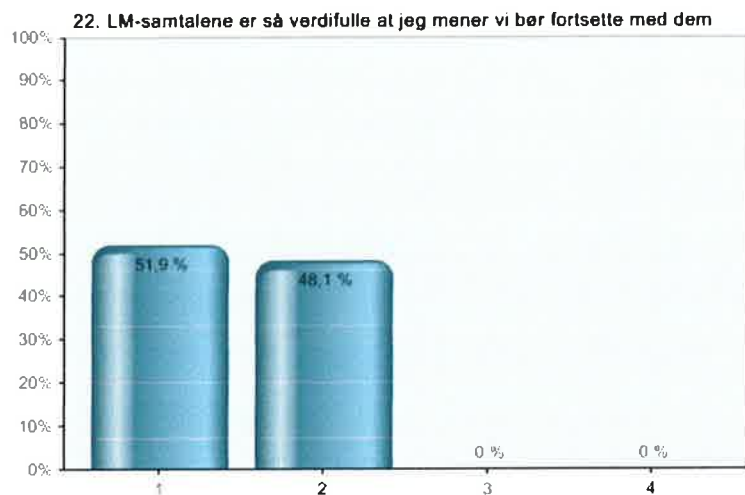
**Ordner opp i konflikter:** Flere av lærerne svarte at de bruker informasjonen til å ordne opp i konflikter. De avdekker konflikter mellom elever tidlig, og kan dermed stoppe plaging før det blir mobbing. De svarte også at de kan få tilbakemelding fra flere elever om samme tema, noe som gjør det enklere å få et totalbilde av en situasjon. Informasjonen gir også informasjon om hva/hvem som bør observeres, og om hva lærer bør vite mer om.

**Skaper et godt klasse- og skolemiljø:** mange av lærerne svarte at de bruker informasjonen i det videre arbeidet med klassemiljøet. Informasjonen blir brukt som grunnlag for arbeid med det sosiale livet i klassen og på skolen, og i forbindelse med enkeltelevs sosiale og personlige utvikling. Informasjonen blir brukt for å legge en felles strategi, i samarbeid med involverte lærere og assistenter, for å bedre læringsmiljøet for den enkelte elev. Det kom også frem at informasjonen ble brukt i den videre planleggingen av undervisningen, og i oppfølging rundt enkeltsaker og enkeltelever.

**Tar informasjonen videre:** flere svarte at informasjonen blir brukt til å undersøke grundigere de opplysningene som kom frem. Informasjonen blir tatt videre i samtaler med andre elever/klassen/lærere/foreldre, i utviklingssamtale, på trinnmøter og til ledelsen. Informasjonen blir også tatt videre til andre LM-samtaler.

**Skaper gode relasjoner:** flere svarte også at samtalene er med på å skape og opprettholde gode relasjoner mellom lærer og elev. Det oppleves som nyttig å få mer kontakt med elevene og at man blir mer kjent med dem. Det fremkom også at samtalene bidrar til å styrke elevene på det de kan jobbe mer med, og at troverdigheten og tilliten mellom lærer og elev styrkes.

#### 4.1.5 Bør vi fortsette med LM-samtaler?



På det siste spørsmålet i undersøkelsen, viser diagrammet at alle lærerne er svært enige eller enige i at LM-samtalene er så verdifulle at skolen bør fortsette med dem.

## 5. Oppsummering og diskusjon

### 5.1 Innledning

I det forrige kapittelet har jeg undersøkt i hvilken grad lærerne mener at læringsmiljøsamtalet bidrar til å skape et bedre læringsmiljø. Undersøkelsen har vært delt inn i tre ulike områder/indeks, og de har vært brukt til å besvare hvert sitt forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad mener lærerne at elevenes læringsmiljø har bedret seg, etter at læringsmiljøsamtalet ble innført?
2. I hvilken grad mener lærerne at læringsmiljøsamtalet bidrar til å skape bedre relasjon mellom lærer og elev?
3. I hvilken grad mener lærerne at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom læringsmiljøsamtalet?

I det følgende har jeg oppsummert og diskutert funnene fra undersøkelsen, samt holdt dem opp mot den teorien som er presentert tidligere i oppgaven. Det er viktig å merke seg, som vist under presentasjonen av resultatene, at det fremkommer svært positive holdninger til læringsmiljøsamtalet og de emnene jeg har fokusert på. Det kan være flere årsaker til det. For det første var det kun fire svaralternativer å velge mellom, ingen nøytrale. For det andre kan min forskerrolle, som kollega og inspektør, ha bidratt til mer positive svar, og for det tredje kan undersøkelsesvarianten ha hatt noe å si for svarene. Dette ved at det var få muligheter til å gå i dybden og forklare begrepene og sikre begrepsvaliditeten. Disse vurderingene må det tas hensyn til når resultatene diskuteres nedenfor. Dette kan ha påvirket svarene, men jeg ser det ikke som hensiktsmessig å gjenta det til stadighet. Jeg har allikevel valgt å si noe om validitet og troverdighet enkelte steder. De positive svarene kan imidlertid også tyde på at læringsmiljøsamtalet faktisk har bidratt i så positiv retning som det fremkommer i undersøkelsen.

#### 5.1.1 Læringsmiljø

At LM-samtalen er et godt verktøy til å skape et godt læringsmiljø, er lærerne svært positive til. En grunn til dette, kan være at LM-samtalen nå har begynt å få rotfeste i organisasjonen. Arbeidet har vært systematisk tilrettelagt, både gjennom kursing og veiledning, og gjennom timeplanfestet tid til samtaler for alle lærerne ved skolen. I tillegg har skolen en egen koordinator, en av lærerne, som kan veilede og være en inspirator for de andre. Dette betyr at læringsmiljøsamtalet inngår i den daglige rutinen ved skolen, og på den måten er et helhetlig læringsmiljøarbeid, i motsetning til flere av de tradisjonelle mobbeprogrammene som er belyst tidligere.

I begrepet *læringsmiljø* ligger faktoren *relasjon mellom elever* (Hvitved, 2010; Hattie, 2009; Forskergruppen, 2009; Nordenbo m.fl. 2008; Kjærnsli m.fl., 2007), og ut fra lærernes synspunkt, har læringsmiljøsamtalet bidratt til å skape bedre relasjoner mellom elevene. Å involvere hverandre i sosiale fellesskap, er en del av denne relasjonen og elevenes læringsmiljø (Forskergruppen, 2009). Det er størst grad av enighet i at dette har skjedd på skolen, mens flere lærere er uenige i at læringsmiljøsamtalet har bidratt til at elevene involverer hverandre i sosiale fellesskap utenfor skolen. I tillegg var det fire som ikke hadde svart på dette spørsmålet. Det er mulig at lærerne ikke vet hva som foregår utenfor skolen, og at de dermed ikke har kunnet svare på dette. På den annen side, kan det også bety at disse lærerne faktisk mener at læringsmiljøsamtalet ikke har hatt noe å si på hvordan elevene involverer hverandre i sosiale fellesskap utenfor skolen. Uansett er det interessant å se hvor stor del av lærerne som mener at relasjonene mellom elevene er bedre nå enn tidligere, noe som dermed kan bety at det har blitt et bedre læringsmiljø for elevene.

Hvis vi imidlertid ser på den siste påstanden i indeksen, viser undersøkelsen at to av lærerne er uenige i at LM-samtalen har bidratt i å skape et bedre læringsmiljø ved skolen. Alle var enige eller svært enige i at LM-samtalen er et godt *verktøy* i å skape et godt læringsmiljø, mens to av lærerne altså mener at læringsmiljøet ikke har blitt bedre som et resultat av LM-samtalen. Årsakene til dette kan være flere. Det spørres ikke direkte om det samme, LM-samtalen som verktøy kan være godt egnet, men ikke nødvendigvis for å bedre elevenes læringsmiljø. I tillegg bygger svarene på lærernes meninger og antakelser, ikke på faktiske undersøkelser av elevenes læringsmiljø før og etter at LM-samtalen ble innført. Dette kan også være en årsak til at to lærere er uenige i at læringsmiljøet har blitt bedre. Her kunne et nøytralt svaralternativ, for eksempel ”vet ikke”, ha nyansert svarene på en bedre måte.

Forskningsspørsmålet i dette kapittelet var: *I hvilken grad mener lærerne at elevenes læringsmiljø har bedret seg etter at LM-samtalen ble innført?* Sett ut fra lærernes synspunkter, viser resultatene at læringsmiljøsamtalet har bidratt til å skape et bedre læringsmiljø ved Strandholmen skole, og at LM-samtalen er et godt verktøy i dette arbeidet. Vi kan dermed si at lærerne i stor grad mener at elevenes læringsmiljø har bedret seg etter at LM-samtalen ble innført.

### 5.1.2 Relasjon lærer-elev

En av intensjonene med LM-samtalen, er at lærerne skal få bedre kjennskap til alle elevene ved skolen, gjennom relasjonsbygging i samtalene (Wiker, 2010). At flertallet av lærerne

mener at de får bedre kjennskap til hver enkelt elev ved skolen gjennom samtalen, kan tyde på at lærerne mener at målet med at alle elever skal bli sett og hørt oppnås. Gjennom samtalene snakker elevene om andre elever, som igjen kan føre til at lærerne får større oversikt. Dette vil skape et mer gjennomsiktig miljø, som på sikt kan forhindre at små ting utvikler seg til større mobbe- og krenkelsesepisoder. På den annen side, er tre av lærerne ikke enige i at de får bedre kjennskap til hver enkelt elev ved skolen. En årsak til dette kan være at lærerne ikke snakker med *alle* elevene ved skolen, og på den måten ikke får konkret bedre kjennskap til hver elev. Intensjonen med spørsmålet var imidlertid å finne svar på om lærerne mente de fikk indirekte kjennskap til alle elevene ved skolen.

Når det gjelder etablering av den gode relasjonen i samtalene, er en av komponentene å se eleven på de gode valgene, og å styrke positiv atferd gjennom positivt språk og kommunikasjon (Wiker, 2010). Lærerens holdning og kommunikasjonsform er viktig i samtalene, ved at læreren har et positivt fokus og språk. Funnene i undersøkelsen underbygger dette, alle lærerne er svært enige eller enige i at elevene får positiv oppmerksomhet på positiv atferd i samtalene. Det er interessant å se at faktisk *alle* lærerne mener de kommuniserer positivt til elevene. En kan stille seg spørsmål om de samme funnene ville ha fremkommet gjennom for eksempel observasjon av LM-samtalen? Eller gjennom intervju av elevene? Disse spørsmålene kan ikke la seg besvare her, men de kan være med på å nyansere og utvide bildet noe. Hva kan så årsaken til dette entydige, positive svaret være? Gjennom kursing og forelesninger har lærerne blitt gjort oppmerksomme på at LM-samtalene skal ha et positivt fokus. Elevene skal ikke føle at noen "er ute etter dem", men man skal spørre om det er "noe jeg kan gjøre for at du skal få det bedre på skolen". Lærerne skal være på "tilbudssiden", og rose eleven for positiv atferd, slik at elevene lettere åpner seg og forteller. De positive funnene kan tyde på at det store fokuset på dette har gitt en effekt.

Videre er *tillitsbygging* et mål i LM-samtalene, og en viktig faktor for å skape god relasjon mellom lærer og elev (Spurkeland, 2011; Wiker 2012). Som fremvist i kapittel 2.4, så vi at tillit dreier seg om flere ting. Det dreier seg om verdsetting, anerkjennelse og ros. Det dreier seg om å ha tiltro til hverandre og om lojalitet, åpenhet og integritet. Lærernes holdninger er at tilliten mellom dem og elevene styrkes gjennom LM-samtalene. Nok et entydig positivt svar fra lærerne kan tyde på at intensjonen om å bedre tilliten mellom elever og lærere faktisk oppnås gjennom samtalene. Grunnen til dette kan være at lærer og elev kommer tettere på hverandre i disse jevne samtalene, i motsetning til de elevsamtalene som tidligere har vært gjennomført i forbindelse med utviklingssamtaler to ganger i året. Ved å

snakke med eleven på tomannshånd jevnlig gjennom skoleåret, kan det være større mulighet for at tilliten styrkes. Eleven får større mulighet til å bli hørt og til å være åpen om sine tanker og følelser gjennom en planlagt samtale hvor fokuset ligger på elevens ve og vel. For at eleven skal oppleve lojalitet og integritet, er det nødvendig at læreren tar elevens utsagn på alvor og sørger for at eventuelle tiltak blir satt i verk. Eleven må få tillit til at det lærer og elev blir enige om i samtalene faktisk blir gjennomført. Slik lærerne ser det, styrkes altså slik tillit gjennom de jevnlige læringsmiljøsamtalene.

For å styrke relasjonen mellom lærer og elev, skal LM-samtalen være en *dialog*, og en av dimensjonene i dialogen er likeverdighetsprinsippet (Paulo Friere i Spurkeland, 2011). At LM-samtalen bidrar til større likeverdighet i kommunikasjonen mellom lærer og elev, er det stor enighet om blant lærerne. Likeverdighet i dialogen dreier seg om balanse i kommunikasjonen, og om å gi eleven rom, tid, respekt og styring i samtalen (Spurkeland, 2011). Et av målene med samtalen er å avdekke mobbing/krenkelser ved skolen, og som det fremkommer av gangen i læringsmiljøsamtalene (*vedlegg 3*), ser vi at samtalen er styrt av den voksne gjennom fastsatte spørsmål. Dette er helt nødvendig når samtalen skal dreie seg om et fast tema, og slik jeg ser det, vil alltid en form for elevsamtale innebære at det er den voksne som har makten i samtalen. Dette betyr at man aldri helt vil oppnå likeverdighet i kommunikasjonen og at man dermed ikke kan kalle elevsamtalen for en dialog. Elevens perspektiv skal tas på alvor, og han/hun skal få mulighet til å ytre sin mening uten irettesettelse fra den voksne, men det er den voksne som styrer samtalen gjennom spørsmål. Når lærerne oppgir at de oppnår større likeverdighet i kommunikasjonen, kan dette bety at de oppnår større likeverdighet gjennom LM-samtalen enn gjennom *andre* samtaler de har med eleven i løpet av dagen/året. Dette kan tyde på at lærerne bestreber seg på å gi eleven rom og tid til å ytre sin mening uten påvirkning fra den voksne i LM-samtalen, slik at likeverdigheten blir større.

Videre er anerkjennelse en del av relasjonskompetansen (Spurkeland, 2011), og for å anerkjenne hverandre i dialogen er et vesentlig punkt at man bekrefter hverandres oppfatning av virkeligheten som gyldig (Jensen & Ulleberg, 2011; Drugli, 2012). Lærernes synspunkt omkring dette, er at LM-samtalen bidrar til at de i større grad anerkjenner elevenes oppfatning av virkeligheten som gyldig. Dette kan bety at lærerne er bevisst sin rolle i samtalene, at de lytter til eleven, og bekrefter hans/hennes perspektiv på det som kommer frem. Eleven kan fremsette ytringer som går på tvers av det læreren mener er det riktige, og for å inneha en anerkjennende rolle, må læreren kunne se det fra elevens ståsted. Et eksempel kan være at en



elev forteller om at han/hun har mobbet en annen elev, men at grunnen til mobbingen var at han/hun selv ble mobbet. I denne situasjonen må ikke lærer komme med moraliserende påstander om hva som er rett og galt, men heller prøve å lede eleven til gode valg via gode spørsmål. Eleven bør få mulighet til å reflektere over sine handlinger, for derigjennom å kunne endre sin negative atferd.

Anerkjennelse gjennom en god lærer/elev-relasjon bidrar også til at elevene styrker sin selvoppfatning. Dette har igjen noe å si for elevens selvrespekt, og en elev med høy selvrespekt vil i større grad utvise respekt for andre (Drugli, 2012). Dette er svært viktige faktorer i arbeidet med å bedre elevenes læringsmiljø på systemisk nivå. Jeg tenker dette er selve kjernen i det systemiske læringsmiljøarbeidet, at eleven ved å få styrket sin selvoppfatning gjennom positiv relasjon til den voksne, igjen vil utvise større respekt for andre. I følge flertallet av lærerne, bidrar LM-samtalen til å styrke elevenes selvoppfatning, noe som er svært interessant i denne sammenhengen. Dette er lærernes synspunkter, men dersom dette også hadde vært resultatet gjennom andre undersøkelsesformer (eks. spørreundersøkelse av elevene, intervju av elevene/lærerne), vil jeg si LM-samtalen langt på vei hadde nådd sitt mål om å skape et bedre læringsmiljø for alle elevene.

Forskningsspørsmålet knyttet til dette temaet var: *I hvilken grad mener lærerne at LM-samtalen bidrar i å skape bedre relasjon mellom lærer og elev?* Basert på svarene i undersøkelsen, kan vi si at lærerne i *stor grad* mener at relasjonen styrkes gjennom samtalene. Det er imidlertid noen få (en-tre) lærere som er uenige i noen av variablene underveis, men majoriteten er svært positive til at LM-samtalen bidrar til å skape en bedre relasjon mellom elevene og lærerne. Det hadde imidlertid vært interessant å vite noe om *elevenes* stemme i dette. Hvordan opplever elevene relasjonen mellom dem og lærerne? Er det slik at elevene opplever likeverdighet, anerkjennelse og positiv oppmerksomhet i samtalene? Bli de hørt og respektert for sine ytringer, og opplever de tillit fra den voksne? For å nyansere dette bildet, kunne det også ha vært interessant å observere LM-samtaler og ev. intervju noen av lærerne. Gjennom observasjon, kunne det ha kommet frem andre perspektiver på lærernes væremåte ovenfor elevene, og gjennom intervju og samtale med lærerne, kunne jeg ha utdypet spørsmålene i mye større grad. I tillegg kunne svarene ha pekt i en annen retning dersom undersøkelsen hadde vært gjennomført av en annen forsker eller som spørreundersøkelse ovenfor elevene. Troverdigheten i svarene kan her settes på prøve, siden undersøkelsen er foretatt på egen arbeidsplass, og at lærerne kan ha ønsket å vise velvilje til undersøkelsen og dens tema. På den annen side er det liten grunn til å tro at svarene er påvirket i så stor grad,

siden undersøkelsen er anonym, slik at det dermed er stor sannsynlighet for at svarene er valide.

### 5.1.3 Mobbing/krenkelse

*Forebygging* av mobbing/krenkelse er ett av målene med LM-samtalen (Wiker, 2012), og som vi har sett i undersøkelsen, er størstedelen av lærerne enige eller svært enige i at LM-samtalen er et godt verktøy i dette arbeidet. Sett fra lærernes synspunkt, oppnås dermed en av hovedintensjonene med LM-samtalen. Dette kan bety at nettopp ved å snakke med elevene på tomannshånd, i en planlagt samtale som skal handle om det psykososiale læringsmiljøet, vil man i større grad klare å forebygge mobbing/krenkelser ved skolen. Det kan dermed synes som at det sterke fokuset på å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev, faktisk har ført til at elevene blir påvirket i positiv retning, til i mindre grad å utføre mobbing eller krenkende handlinger. Det kan videre bety at elevene opplever at lærerne har større oversikt over det som foregår på skolearenaen, slik at de velger bort de negative handlingene. Dette kan være et uttrykk for at arbeid med læringsmiljøet på systemnivå faktisk har en positiv effekt. Det vil si at dersom det skjer en positiv interaksjon mellom deltakerne, lærer/elev, et sted i systemet, vil dette føre til positiv interaksjon mellom deltakerne, elev/elev, et annet sted i systemet (Scarr, 1992; Bronfenbrenner, 1979).

I tillegg er *avdekking* av mobbing/krenkelse et sentralt element i LM-samtalen (Wiker, 2012). Det at flertallet av lærerne mener at elevene forteller om egne opplevelser av mobbing/krenkelser fra andre elever, dersom han/hun har opplevd dette, kan også her tyde på at intensjonen med LM-samtalen oppnås. Gjennom relasjonsbyggingen er målet at elevene skal føle seg trygge og ivaretatt av lærer, slik at han/hun også velger å snakke om det som eventuelt ikke er så bra. I LM-samtalen stiller læreren direkte spørsmål om eleven har vært utsatt for mobbing/krenkelse, og det kan synes som at det er forholdsvis greit for eleven å fortelle om slike hendelser. Dette kan igjen tyde på at lærerne, gjennom relasjonsbyggingen, har kommet i positiv posisjon ovenfor elevene.

Mobbing kan også dreie seg om elevers opplevelse av mobbing/krenkelse *fra lærere og andre voksne* på skolen (Alberti-Espenes, 2012). Her er det interessant å se at to lærere er uenige, mens én lærer er *svært uenig* i at LM-samtalen har bidratt til at elevene forteller om dette. Grunnen til det kan være at det er et mer ømfintlig tema. Er det slik at lærere mobber eller krenker elever? Noen kan hevde at så ikke skjer ved vår skole, og det kan være slik at man ikke kan tenke det om seg selv eller sine kolleger. En annen grunn kan også være at man

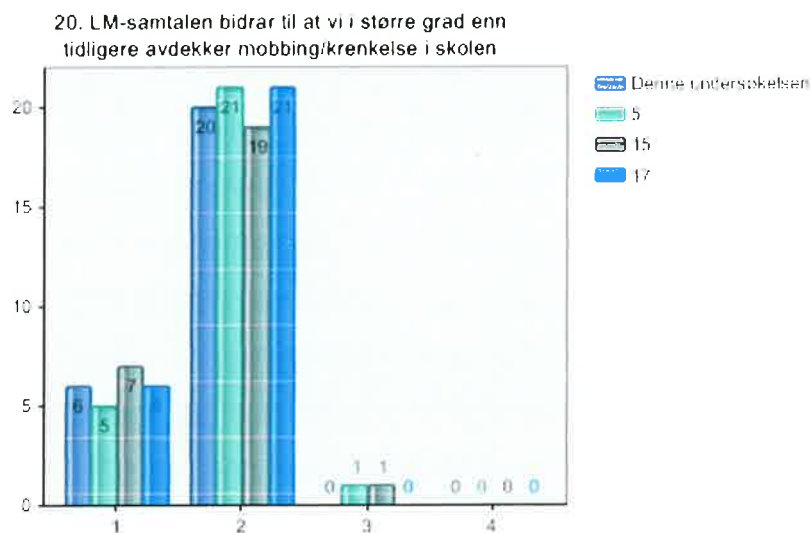
mener at elevene ikke ville ha fortalt om dette til en lærer hvis det hadde skjedd, i frykt for å "sladre" på andre lærere. Den mest nærliggende grunnen til at enkelte av lærerne mener at elever ikke forteller om slik mobbing/krenkelse, kan imidlertid være at det er fokus på *elevene* når vi snakker om mobbing i skolen. Jeg vil anta at i læringsmiljøsamtalene, fokuseres det på om andre elever mobber/krenker, og ikke på om det er andre lærere/voksne ved skolen som mobber/krenker eleven. På den annen side, er det interessant å se det store flertallet av lærere som faktisk mener at elevene forteller om slik krenkelse dersom de har opplevd dette. Her får vi imidlertid ikke svar på om så faktisk har skjedd, eller om det er slik at lærerne mener at *dersom* eleven hadde vært utsatt for dette, ville han/hun ha fortalt om det i LM-samtalene. Jeg vil allikevel anta at eleven, gjennom gode spørsmål fra lærer, ville ha fortalt dersom han/hun ble utsatt for mobbing/krenkende handlinger fra andre lærere eller voksne ved skolen. En viktig faktor da, er at det er god relasjon mellom lærer og elev.

Videre mener alle lærerne at LM-samtalen har bidratt til at elevene forteller om andre elever ved skolen som blir mobbet/krenket. I samtalene skal lærer spørre om eleven har sett andre elever som ikke har det så bra på skolen, eller som blir mobbet/krenket, og disse entydige positive svarene kan tyde på at elevene forteller om dette. Dette kan bety at lærerne får større oversikt over hva som skjer ved hele skolen, slik at miljøet blir mer "gjennomsiktig", og at intensjonen om at "alle vet hva som skjer" (Wiker, 2012) blir oppnådd. Når det imidlertid gjelder at elevene forteller om *egne* handlinger av mobbing/krenkelse, er seks av lærerne uenige i at LM-samtalen bidrar til dette. Som det fremkommer i materialet tilknyttet LM-samtalen, skal samtalen også kartlegge elever som mobber/krenker andre ved at de selv forteller om det. Relasjonsperspektivet kommer her inn, ved at det antas at ved å skape god relasjon mellom lærer og elev, vil eleven også tørre å stå inne for sine eventuelle negative handlinger (Wiker, 2012). Her er det altså større uenighet blant lærerne, og en årsak kan være at de mener det er vanskeligere for elever å innrømme egne negative handlinger, enn å fortelle om andre som utfører slike handlinger. På den annen side, kan det også bety at relasjonen mellom lærer og elev ikke er god nok, og at lærer ikke har oppnådd målet om å utvikle gode relasjoner til elevene. Det betyr i så fall at intensjonen om relasjonsbygging mellom lærer/elev knyttet til dette, ikke har hatt ønsket effekt. En annen årsak kan være at elever ikke "ser" seg selv, og ikke er bevisst at de handlingene de gjør kan oppleves som mobbing/krenkelse for andre.

Strukturell krenkelse kan også inngå som en del av mobbebegrepet (Alberti-Espenes, 2012), og som det vises i undersøkelsen, er over halvparten av de spurte enige i at LM-

samtalen har bidratt til at elevene forteller om slik krenkelse. Det er imidlertid interessant å merke seg at det kun er på dette spørsmålet, og på spørsmål om mobbing/krenkelse fra andre lærere, at besvarelsen *svært uenig* er anvendt. Flere av lærerne viser altså en negativ holdning til påstanden om strukturell krenkelse. Om dette kan forklares med at temaet er mer kontroversielt sett i sammenheng med mobbing og krenkelse er ikke kjent, men jeg antar at dette kan være noe av årsaken. For det første, har fokuset tradisjonelt sett vært på elever som mobber andre elever når man har jobbet med mobbeforebygging i skolen. Begrepet strukturell krenkelse er forholdsvis nytt i denne sammenheng, og man tenker kanskje ikke på verktøy knyttet til håndtering av elever som krenkende, i alle fall ikke som mobbing av elever. Som vi har sett tidligere, snakker Alberti-Espenes (2012) om gjentatt krenkelse over tid som mobbing, også sett i sammenheng med strukturelle verktøy i skolen. Det kan antakelig være flere som er uenige i denne definisjonen av mobbebegrepet, og som dermed ikke kan si seg enige i at dette forekommer. Som en naturlig konsekvens vil da dette temaet ikke forekomme i læringsmiljøsamtalet. På den annen side kan dette også være et uttrykk for at lærerne mener at elever absolutt ikke ville ha fortalt dem om slike krenkelser dersom de har opplevd dette, eller det kan være et uttrykk for at lærerne opplever det som vanskelig å innrømme at slik krenkelse foregår.

Til slutt er det stor enighet blant majoriteten av lærerne om at LM-samtalen bidrar til at skolen i større grad enn tidligere avdekker mobbing/krenkelse. Dette er et svært positivt resultat, noe som også underbygges når flere av indikatorene i undersøkelsen sammenlignes. Under indikator nummer fem, femten, sytten og tjue stilles det varierte spørsmål om i hvilken grad LM-samtalen bidrar til å *avdekke* mobbing og krenkelse. Dette illustreres i følgende tabell: (indikatorene visualiseres med ulike fargesøyler)



1. Svært enig
2. Enig
3. Uenig
4. Svært uenig

**Spørsmål nr. 20** (lilla søyle): LM-samtalen bidrar til at vi i større grad enn tidligere avdekker mobbing/krenkelse i skolen

**Spørsmål nr. 5** (grønn søyle): LM-samtalen har bidratt til å avdekke mobbing/krenkelser mellom elevene slik at læringsmiljøet har blitt bedre

**Spørsmål nr. 15** (grå søyle): LM-samtalen har bidratt til at eleven forteller om egne opplevelser av mobbing/krenkelser fra elever dersom han/hun har opplevd dette

**Spørsmål nr. 17** (blå søyle): LM-samtalen bidrar til at eleven forteller om andre elever som blir mobbet/krenket

Som vi ser i tabellen, er det godt samsvar i de fire indikatorene som handler om å avdekke mobbing/krenkelse, og vi kan dermed si at reliabiliteten i form av ekvivalens er høy på dette området. Dette kan være et uttrykk for at det systematiske arbeidet med å avdekke mobbing/krenkelse har gitt gode resultater.

Forskningsspørsmålet i dette kapittelet var: *I hvilken grad mener lærerne at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom LM-samtalen?* Resultatene peker alt i alt i positiv retning, og viser at lærerne i stor grad mener at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom samtaler. Resultatene synes dermed å understøtte Alberti-Espenes (2012) og Wiker (2012) som påpeker at målet med systematisk arbeid med læringsmiljøet er å oppdage, håndtere, forebygge og redusere mobbing og krenkende atferd.

#### 5.1.4 Hva brukes informasjonen til?

Lærerne forteller at de bruker informasjonen fra LM-samtalene slik intensjonen tilsier. Informasjonen i samtalene er med på å avdekke konflikter før det eventuelt utarter seg til mobbing, og den er med på å gi lærerne større oversikt over hva som skjer rundt elevene. Informasjonen blir brukt i det videre arbeidet med læringsmiljøet, og involverer mange rundt eleven. Dette gjelder andre lærere, assistenter, foreldre og ledelsen ved skolen. På denne måten arbeides det mer felles og helhetlig for å bedre elevenes læringsmiljø. Videre forteller lærerne at LM-samtalen bidrar til å styrke relasjonen og tilliten mellom lærer og elev, og at lærerne blir bedre kjent med elevene. Det kan dermed synes som at en av de viktigste målene med LM-samtalen, å styrke relasjonen mellom lærer og elev, sett ut fra lærernes synspunkt, oppnås.

## 6. Avslutning og konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærerne vurderer læringsmiljø samtalen som en metode for å skape et bedre læringsmiljø ved Strandholmen skole, og jeg ønsket å finne en positiv eller negativ tendens i svarene. Jeg har tatt utgangspunkt i skolens arbeid med *Prosjekt bedre læringsmiljø*, hvor et av delmålene var at ingen elever skal mobbes ved skolen. Et viktig symptom på et godt læringsmiljø er lite mobbing/krenkelse, og avdekking og forebygging av mobbing/krenkelse kan skje gjennom LM-samtalen. For å få til dette, er en viktig faktor at relasjonen mellom lærer og elev er god.

Problemstillingen i studien har vært: *Hvordan vurderer lærerne læringsmiljø samtalen som en metode for å skape et bedre læringsmiljø?* Med de svarene som har fremkommet i undersøkelsen, vil jeg konkludere med at lærerne vurderer læringsmiljø samtalen som en god metode i dette arbeidet. Gjennom en samlet vurdering av svarene på de tre forskningsspørsmålene, mener jeg å kunne underbygge denne konklusjonen. Svarene på forskningsspørsmålene kan oppsummeres slik:

1. Lærerne mener i stor grad at elevenes læringsmiljø har bedret seg etter at læringsmiljø samtalen ble innført
2. Lærerne mener i stor grad at læringsmiljø samtalen bidrar til å skape god relasjon mellom lærer og elev
3. Lærerne mener i stor grad at mobbing/krenkelse avdekkes og forebygges gjennom læringsmiljø samtalen

At læringsmiljøet har blitt bedre etter at læringsmiljø samtalen ble innført i 2010, kan også antydes gjennom resultatene på Elevundersøkelsen (*vedlegg 8*). Undersøkelsen viser økt sosial trivsel og mindre mobbing i perioden etter at skolen iverksatte læringsmiljø samtaler. Dette viser at det helhetlige arbeidet med læringsmiljøet synes å ha god effekt, ved at alle lærerne ved skolen jobber mot et felles mål og benytter felles verktøy. Man arbeider ikke tilfeldig og individuelt med kun fokus på egen klasse, men har i stedet fokus på helheten og skolen som system. Ved å ha timeplanfestede læringsmiljø samtaler hver uke, får læreren mulighet til å snakke med elevene oftere enn ved de tradisjonelle samtalene i forkant av utviklingssamtaler to ganger i året. Det at samtalene kan virke hurtige og ”samlebåndspregede”, som var min erfaring med læringsmiljø samtalen, synes ikke å være av betydning. Det at elevene får samtale med lærer i korte sekvenser, men oftere, kan dermed synes å være viktigere enn å samtale med lærer i lengere sekvenser, men sjeldnere.

Læringsmiljøsamtalet bidrar i størst grad til å *avdekke* mobbing/krenkelser mellom elevene ved skolen, noe som også er hovedintensjonen med samtale. Ved at elever forteller om mobbing/krenkelser, vil det sette i gang andre prosesser som på sikt vil føre til et bedre læringsmiljø for elevene.

Læringsmiljøsamtalet har allikevel noen forbedringspotensialer. Som verktøy til å styrke relasjonen mellom elevene også utenfor skoletiden, kan læringsmiljøsamtalet bli bedre. Gode relasjoner mellom elevene på arenaer også utenfor skolen, vil påvirke relasjonen mellom elevene på skolearenaen, noe som betyr at også dette arbeidet er viktig. Hele elevens sosiale miljø er i interaksjon med hverandre (jf. Bronfenbrenner), noe som vil få betydning også for elevenes læringsmiljø. Min anbefaling er dermed å stille elevene spørsmål om hvem de er sammen med på fritiden, og om de vet om noen som ikke har venner utenfor skolen.

Videre kan læringsmiljøsamtalet bli bedre når det gjelder å "tilstå" egen (elevens) mobbing/krenkelse av andre elever. Et viktig element for å få til en god og åpen samtale mellom lærer og elev, er at eleven opplever trygghet og tillit fra lærer. Relasjonsperspektivet spiller en viktig rolle her, slik at arbeid med å styrke lærernes relasjonskompetanse, kan være et godt utgangspunkt for videre arbeid.

Hvordan vi bruker strukturelle verktøy i vår tilnærming til elevene, kan ha betydning for elevenes læringsmiljø. Læringsmiljøsamtalet har et forbedringspotensial når det gjelder å avdekke krenkelser som elever opplever knyttet til slike verktøy. Ved å ha mer fokus på krenkelse i form av for eksempel straff, ekskludering, nedsettende språk og uforutsigbarhet, og ved å stille spørsmål om slik krenkelse i læringsmiljøsamtalet, vil det være større sannsynlighet for at denne type krenkelse avdekkes og forebygges. I dette arbeidet vil en bevisstgjøring av lærerne være vesentlig, og refleksjoner og drøftinger rundt temaet kan være gode innfallsvinkler i det videre arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø for elevene.

Dersom målet med læringsmiljøsamtalet er at den skal være en dialog, har den et forbedringspotensial. En dialog skal være en likeverdig samtale mellom to parter, og slik samtalen fungerer i dag, kan vi ikke si at den er det. Samtalen er styrt via konkrete spørsmål om elevenes læringsmiljø, og det er læreren som styrer og har makten i samtale. Eleven svarer på spørsmål, og forteller ut fra det. Det er imidlertid ikke sikkert at læringsmiljøsamtalet behøver å være en dialog på de laveste klassetrinnene, med de føringer som ligger i begrepet. Kan hende er det mest hensiktsmessig at det er læreren som har styringen i samtale med de yngste elevene, for å komme inn på sakens kjerne, nemlig



elevens læringsmiljø. Når elevene blir eldre, mot slutten av mellomtrinnet, kan dialogens prinsipper legges mer til grunn, slik at elevene involveres på lik linje med læreren. I tillegg kan det hende at det er av større betydning at *lærings samtalen/elevs samtalen* og *utviklingssamtalen* skal nærme seg dialogens prinsipper. Disse samtalerne varer lenger, og gir dermed rom og mulighet for at eleven kan forberede seg og delta i samtalen på en mer likeverdig måte.

Oppsummert er det tre hovedområder jeg mener skolen bør arbeide videre med knyttet til et bedre læringsmiljø gjennom læringsmiljø samtalen:

- Ha fokus på elevenes sosiale samhandling på andre arenaer enn skolen
- Styrke lærernes relasjonskompetanse
- Bevisstgjøring rundt strukturell krenkelse

Når det gjelder videre forskning, ville det ha vært interessant å foretatt en kvalitativ undersøkelse, gjerne gjennom intervju av lærerne, hvor man kunne ha gått mer i dybden, både når det gjelder utdyping av spørsmålene, men også når det gjelder å innhente mer utdypende svar fra lærerne. Det hadde også vært interessant å foreta observasjoner av flere læringsmiljø samtaler, for å danne seg et bredere inntrykk av hvordan de fungerer. Videre ville det ha vært svært interessant å høre elevenes stemme om læringsmiljø samtalen. Det ville vært interessant å vite noe om hvordan elevene opplever samtalerne, og om de opplever at læringsmiljøet har blitt bedre ved å ha slike samtaler. Det hadde også vært interessant å vite noe om elevenes mening knyttet til relasjonen mellom lærer og elev. En ny kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse ligger imidlertid utenfor rammen av denne studien, på grunn av begrensninger i oppgavens omfang.

Til slutt ville det ha vært interessant å forske videre på strukturell krenkelse i skolen. Selve begrepet var nytt for meg, selv om innholdet var kjent. Det som er nytt i denne sammenhengen, er at det kan knyttes mobbing og krenkelse til disse strukturelle verktøyene. Er det slik som Alberti-Espenes (2012) hevder, at elever kan føle seg mobbet og krenket gjennom slike verktøy? Er det slik at vi i skolen mobber/krenker elever kanskje hver dag gjennom strukturell krenkelse? Dersom det er slik, har den norske skolen et stort arbeid å gjøre for å skape gode læringsmiljøer for barn. Vi må dermed fokusere på helheten rundt elevene, og erkjenne at elevenes atferd, både positive og negative, har sitt utspring i det miljøet det er en del av. Systemrettet og helhetlig arbeid vil dermed være den rette veien å gå for å skape et bedre læringsmiljø for elevene våre.

## Litteratur

- Alberti-Espenes, J. (2012): *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011): *Om relasjonell pedagogik*. Gleerups Utbildning: Malmø
- Arneberg, P.(2004): *Dialog og dannelse. I: Samtalen i skolen*. Arneberg, P, Kjærre J.H. og Overland, B. (red.). Damm.
- Bergkastet, I., Dahl L. & Hansen K.A. (2011): *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse. Universitetsforlaget: Oslo
- Bronfenbrenner, U. (1979): *the Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Dalen, M. (2010): *Intervju som forskningsmetode – en kvantitativ tilnærming*. Universitetsforlaget: Oslo
- Drugli, M.B. (2012): *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk: Trondheim
- Engh, R.(2011): *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget: Kristiansand
- Ekeberg skole (2010): *Prosjekt «Bedre læringsmiljø»*. Ekeberg skole: Holmestrand
- Evanshen, P. (2010): *Gode læringsmiljøer i skolen. I: Gode læringsmiljøer for barn*. Hvitved, L.V. (red.), Krag Müller, G. og Andersen, F.Ø. Hans Reitzels Forlag: København
- Frønes I. (2002): *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Cappelen Akademisk Forlag: Oslo
- Grønmo, S. (2010): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget: Bergen
- Holmes, J.R. (2004): *The bully in the family: Family Influences on Bullying. I: Bullying. Implications for the Classroom*. Sanders, C.E & Phye G.D. (ed.). Elsevier Academic Press: London, UK
- Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*. Hans Reizels Forlag: København
- Hvitved, L.V. (2010): *Hvordan læreren skaber et godt undervisningsmiljø. I: Gode læringsmiljøer for barn*. Hvitved, L.V. (red.), Krag Müller, G. og Andersen, F.Ø. Hans Reitzels Forlag: København
- Jensen P. & Ulleberg I. (2011): *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Jonannessen A., Tuft P.A. & Kristoffersen L. (2009): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstakt forlag: Oslo

Kjærnsli, M.M., Lie, S., Olsen, R.V., Røe, A., Trumo, A. (2007): *Tid for tunge løft – norske elvers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Universitetsforlaget: Oslo

Kleven, T.A. (2011): *Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I: Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Kleven T.A. (red.), Hjordemaal F. og Tveit K. Unibup: Oslo

Krag-Müller, G. & Andersen, F.Ø. (2010): *Gode læringsmiljøer for barn. I: Gode læringsmiljøer for barn*. Hvitved, L.V. (red.), Krag Müller, G. og Andersen, F.Ø. Hans Reitzels Forlag: København

Krag-Müller, G. & Einarsdottir, J. (2010): *Børneperspektiver på gode læringsmiljøer. I: Gode læringsmiljøer for barn*. Hvitved, L.V. (red.), Krag Müller, G. og Andersen, F.Ø. Hans Reitzels Forlag: København

Kruse, E. (2001): *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. Dansk psykologisk forlag: København, Danmark

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*

Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova (FOR 2006-06-23 nr. 724)*

**DEPARTEMENT:** KD (Kunnskapsdepartementet)  
**AVD/DIR:** Opplæringsavd.  
**PUBLISERT:** I 2006 hefte 9  
**IKRAFTTREDELS**  
**E:** 2006-08-01  
**SIST-ENDRET:** FOR-2012-08-22-822 fra 2012-08-27

Lassen, L. & Breilid, N. (2011): *Elevsamtaler som veiledningsverktøy. I: Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Skagen K. (red.). Fagbokforlaget: Bergen

Limstrand, K.M. (2006): *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*. Fagbokforlaget: Bergen

Lødding B. & Vibe N. (2010): *Rapport 48/2010 - Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*.

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/NIFU\\_mobbing.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/NIFU_mobbing.pdf?epslanguage=no)

NESH (2011): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer: Oslo

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget: Bergen

- Nordahl, T. (red.) (2009): *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. & Lillegården Kompetansesenter (2008): *Forståelse av læring og atferd i skolen*. Hamar
- Nordenbo, S.E., Søgaard, L.M., Tifticki, N., Went, R.E., Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus
- Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget: Oslo
- Rørnes, K.(2007): *Det motstandsdyktige «Mobbeviruset». Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi-planer-tiltak*. Høgskoleforlaget: Kristiansand
- Sanders, C.E. (2004): *What Is Bullying? I: Bullying. Implications for the Classroom*. Sanders. C.E. & Phye G.D. (ed.). Elsevier Academic Press: London, UK
- Sandsleth, G.(2007): *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Sjøbakken, O.J. (2009): *Elevsamtalen som jevnlig dialog. I: Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Dobson, S., Eggen, A. og Smith, K.(red.). Gyldendal Akademisk: Oslo
- Sjøbakken, O.J. (2012): *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo
- Spurkeland, J. (2011): *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget: Bergen
- Suckling, A. & Temple, C.(2002): *Bullying. A Whole-School Approach*. Jessica Kingsley Publishers Ltd: London, England
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Høgskoleforlaget: Kristiansand
- Ogden, T. (2006): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Olweus, D. (2010): *Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I: Sårbare Unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Befring, E., Frønes, I, Sørli, M.A. (red.). Gyldendal Akademisk, Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *St.meld.nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1999). *St.meld.nr. 32 (1998-1999)*
- Wiker, P.V. (2012): *Elevsamtalen*. <http://www.godskole.no/verktoy/elevsamtalen>

Wiker, P.V, (2012): *En problematisk definisjon*. <http://www.godskole.no/mobbing-og-krenkende-atferd/en-problematisk-definisjon>

Lov 1998-07-17-61 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Internettkilde 1: [www.holmestrand.kommune.no](http://www.holmestrand.kommune.no)

Internettkilde 2: <http://saf.uis.no/forskning/mobbing/>

Internettkilde 3:

[http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2012--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/.\)](http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2012--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/.))

## **Vedlegg 1**

### **Strukturell krenkelse**

*Krenkelse gjennom andregjøring:* som handler om å fremheve vår egen identitet gjennom at andre tilskrives negative egenskaper, og baserer seg på en antakelse om at Den andres kultur ikke er like kompleks og sofistikert som ens egen.

*Krenkelse gjennom overvåking:* dreier seg om at elevene blir sett til enhver tid, gjennom åpne løsninger, glassvegger o.l. i skolene. Elevene har ingen mulighet til å gjemme seg bort, og «er på utstilling for lærerne og hverandre det meste av tiden»

*Krenkende håndtering:* dreier seg om at lærere må holde elever fysisk for å unngå at de skader seg selv eller andre. Slik håndtering kan imidlertid oppleves som svært krenkende for eleven

*Krenkelse gjennom ustruktur, uforutsigbarhet, utrygghet:* handler om at elevene ikke kjenner til hvilke regler som gjelder eller hvordan disse håndteres av læreren, at de ikke kjenner til målene for arbeidet eller hvordan de blir vurdert og at de ikke vet hvilke arbeidsformer de skal bedrive i undervisningen. Det handler også om at elevene ikke vet hva som skal skje og når det skal skje og om at krenkelser får lov til å eksistere uten å stoppes, når elevene selv overtar styringen. Videre handler dette om voksne som ikke er til stede relasjonelt, og som ikke skaper forutsigbarhet, forebygger, håndterer, hjelper og veileder eleven sosialt og faglig

*Krenkelse gjennom stigma:* handler om å stigmatisere elevene ved å sette «merkelapper» på dem ut fra etnisitet, legning, kulturell bakgrunn, politisk tilhørighet og psykisk og kognitiv svikt

*Krenkende språk:* handler om å omtale elever på en negativ måte, ved å beskrive dem for eksempel som utspekulerte, manipulerende, at de mangler empati o.l.

*Krenkelse gjennom retoriske spørsmål:* skjer ofte i stressedes situasjoner, hvor lærerne opplever frustrasjon. De stilles også i situasjoner hvor læreren har behov for å vise hvem som har makten og kontrollen. Eksempel på et retorisk spørsmål kan være «Har du bedt om lov til å drikke? Nei, det har du ikke. Fint om du gjør det neste gang!», eller «Siden når ble beskjed om å ta opp workbook en invitasjon til å åpne gapet?» Slike spørsmål kan oppleves som krenkende når de fremsettes for en elev foran en hel klasse

*Krenkelse gjennom ironi:* handler om at eleven ikke er trygg i situasjonen og at ironien forstås bokstavelig. Ved bruk av ironi ovenfor barn, må en være sikker på at barnet forstår at dette er ment humoristisk og ikke for å krenke eller latterliggjøre. Ironi brukt for å hovere og vise at man selv er bedre og smartere enn andre oppleves fort krenkende.

*Krenkelse som straff, sanksjon og konsekves:*

*Krenkelse gjennom ekskludering:* som dreier seg om å plassere noen utenfor fellesskapet, enten kommunikativt eller fysisk. Fysisk gjennom å bli satt på rom alene, å bli sendt på

gangen, å bli holdt utenfor aktivitet og lek, å bli satt alene når resten av klassen er organisert i klasser, å måtte vente uforholdsmessig lenge på å få tilfredsstilt behovet for oppmerksomhet og hjelp fra læreren. Kommunikativt gjennom lærerens ord og kommunikasjon, gjennom stigmatisering, ironisering og retoriske spørsmål

*Krenkelse gjennom diskriminering:* handler i skolen om å begunstige noen og forfordele andre på bakgrunn av attributter som eksempelvis faglig nivå og opprinnelsesland. Det kan dreie seg om å nivådele elever på langvarig basis, noe som kan føre til nederlagsfølelse hos elevene som plasseres på laveste nivå, eller det kan dreie seg om å dele klasser inn i «etnisk» norske elever og klasser med annen etnisitet

*Krenkelse gjennom frihetsberøvelse, isolasjon og time-out:* dreier seg om f.eks. å la urolige elever å være på egne rom i friminuttet, holde en lærer i hånda et helt friminutt, være på et avgrenset område for å unngå uønsket atferd. Time-out handler om å straffe barn for dårlig oppførsel med å få et gitt antall minutter (= barnets alder) uten mulighet for lek/sosial omgang. Målet med time-out er at barnet skal reflektere over den uønskede handlingen, men er en kontroversiell metode å anvende siden skolen ikke har hjemmel til å straffe barn med frihetsberøvelse eller isolasjon. Denne formen for «avstraffelse» er alt annet enn oppbyggende og positivt for eleven det gjelder, men kan i stedet virke ekskluderende, stigmatiserende og krenkende

*Krenkelse gjennom belønningssystemer:* handler om at ønsket atferd premieres og uønsket atferd straffes eller unntas premiering. Eksempler kan være å slippe tidligere fra undervisningen på grunn av god oppførsel eller smilefjes eller sure fjes på tavla til elever som oppfører seg godt/dårlig.

*Krenkelse gjennom anmerkninger:* dreier seg om irettesettelse for uønsket atferd og regelbrudd. Dette verktøyet bærer i seg en stor risiko for krenkelse av elever dersom reglene er mange i antall, og vanskelig å ha oversikt over både for elever og lærere/vikarer, og dersom ytterligere regler tilføres for å få bukt med dårlig atferd. Regler og anmerkninger er dårlige verktøy for å endre og bedre elevers atferd, men kan fungere som rettesnorer og påminnelser for elevene

*Støy som krenkelse:* dreier seg om å heve stemmen, bli sinte eller å slå i bordet og miste besinnelsen ovenfor elever for å vise hvem som bestemmer. Dette kan skape utrygge elever, og kan oppleves som krenkende

*Krenkelse gjennom lekser* dreier seg om å gi lekser som straff for uønsket atferd eller at elever ikke har arbeidet godt nok i timen

*Krenkelse gjennom venting:* kan virke krenkende gjennom å la elever vente som straff for at de har vært urolige eller lignende. Læreren viser sin makt over tid og rom.

## ***Vedlegg 2***

### **Generelt om læringsmiljøsamtalet:**

Serien av korte samtaler

Alle barn bør sees regelmessig hver 2.-3.uke

Noen trenger hyppigere samtaler, kanskje hver dag

Mange samtaler er bare på 2-5 minutter

Fast LM-samtaletid på timeplanen

Ad-hocsamtaler når det er mulig

Skal i utgangspunktet være gode samtaler for eleven

Lærer må vite hva hun vil med samtalen

Innholdet i samtale blir bare mellom eleven og de voksne. Ingen andre elever må få vite hva en elev har snakket om

### **Organisering av læringsmiljøsamtalet:**

Inn på arbeidstidsavtalen

For alle lærere på en skole

Kontaktlærer er ansvarlig for egne elever

Timeplanlagt tid. Avtale med andre lærere

Småskoletrinnet: bytte timer med kollega

Bruke læringsmiljøsamtalebok

Prinsipp: alle voksne kan snakke med alle elever

Faglærer: velger ut enkeltelever fra ulike elevgrupper det kan være nyttig å prate med

Teamtid: 30 minutter pr. uke om enkeltelever og strategier, med utgangspunkt i LM-samtaleboka

### **Elevtyper:**

Oversiktseleven

Den du vet kan prate

Den som ser ting som skjer i elevgruppa

Den som har endret seg raskt

Eleven som sliker i forhold til standardene ved skolen

Den stille/usynlige eleven



Den som sliter faglig

Lederen/den som bestemmer/den styrende

Mobbeofferet

Mobberen

Hvem du snakker med, og målet med samtalen, vil styre mye av innholdet i samtalen.

**Faste og regelmessige samtaler:**

Læreren blir «allviter». Barn sier mye under fire øyne til voksne de stoler på

Læreren kommer lettere i posisjon til å få eleven til å ville endring

Kartlegging: være sikker på at ingen elever har det vondt på skolen

Tilrettelegging for at hver enkelt elev skal få til så godt som mulig

Normdanne enkelteleven

Får jevnlig input: de korte samtaler erstatter de lange og omfattende samtaler en til to ganger i året

Handler i forkant. Forhindrer at små ting blir store. Det er tidkrevende og utslitende for voksne å måtte fange opp mye i ettertid

**Tillitsbygging og etablering av den gode relasjonen:**

Å se eleven på de gode valgene

Den stille jenta – være på tilbudssiden

Skille handling og person. «Læreren er ute etter meg»

«Det finnes et rom for deg inni meg»

Konsekvent på tilbudssiden

Å vende noe mot seg selv

Ordbruk er viktig

Gjentagende invitasjon: kom til meg om det er noe

Vil du at jeg skal ringe hjem til foreldrene dine og fortelle hvor dyktig.....

**Utfordring: å ta elevens perspektiv:**

Hvordan er det å være eleven som sliter?

Hvordan er det å være i en negativ rolle?

Hva er årsaken til det som skjer?

Er eleven bare «umulig», ute etter å sabotere, eller kan det også være andre fruktbare perspektiver?

Årsaker kan også være: den negative rollen er selvforsterkende, uklare eller motstridende føringer fra skolen og de ulike lærerne, negativ relasjon til voksne, relasjonssvak elev som kanskje ikke har positive relasjoner til noen voksne, en ustabil og usikker hjemmesituasjon, manglende tilrettelegging fra skolen

### **Kartlegging:**

Det vi snakker om blir bare mellom oss....Elever sier ulikt i gruppe i forhold til alene med lærer

Er det noe vi voksne kan gjøre for at du skal få det enda bedre på skolen, eller få lært enda mere?

Fast rutine: er det noen av elevene i klassen som du tenker ikke har det bra? Sosialt utsatte elever, hvem, hva, hvor, når? Friminutt, garderoben, i timen?

Er det alltid like hyggelig på fotballbanen? Hvem velger lag? Er det noen som bestemmer mere enn andre?

Hender det at du glemmer deg, og kan være med på baksnakking?

Hvordan var det før med....

### **Korrigerings:**

Å spørre generelt: «Har du lagt merke til...»

Å gi oppdrag

Å gå bakveien: fotballbanen, baksnakking

Å fremstå som allviter

Er det noe du kan få til eller ikke?

«Har du kontroll, eller er det bare noe som skjer?»



### *Vedlegg 3*

#### Gangen i læringsmiljøsamtalet

1. Start med å si noe hyggelig om eleven – oppriktig
2. Hvordan har du det på Ekeberg skole? Hva gjør at du har det bra, fint, ikke så bra?
3. Ta opp tråden fra forrige samtale hvis det er naturlig (bruker samtaleboka)
4. Hvem er du sammen med i friminuttene? Hva gjør dere, hvem bestemmer, får alle være med? Er det steder i skolegården du er redd for å gå?
5. Tror du alle i klassen har noen å leke med?
6. Blir du plaget, ser du noen som blir plaget? Hva skal vi gjøre hvis noen/vi blir utsatt for plaging?
7. Er det noe vi voksne kan gjøre for at du skal få det enda bedre på skolen?
8. Er det noe du vil spørre meg om?
9. Hils hjem til mamma og pappa og fortell om hva vi har snakket om i dagens samtale.
10. Kort resymè av samtalen



Vedlegg 4

**Læringsmiljøsamtaleten - en metode i å skape et bedre læringsmiljø?**

Med læringsmiljø menes faktorer relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier og forventninger til læring.

Din identitet vil holdes skjult

Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

---

**Læringsmiljø**

For hvert av de seks utsagnene nedenfor vil jeg vite om du er sterkt enig, enig, uenig eller sterkt uenig i utsagnet. Klikk på det svaret som passer best for din mening om hvert av utsagnene

**1) LM-samtalen er et godt verktøy i å skape et godt læringsmiljø**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**2) LM-samtalen har bidratt til at elevene har en bedre relasjon til hverandre nå enn tidligere**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**3) LM-samtalen har bidratt til at elevene er mer bevisst på å involvere hverandre i sosiale fellesskap på skolen**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**4) LM-samtalen har bidratt til at elevene er mer bevisst på å involvere hverandre i sosiale fellesskap utenfor skolen**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

Mobbing kan være fysisk (slag, spark), verbal (nedlatende ord, trusler), visuell (skriftlig, tegninger), utestenging fra lek og spill, seksuell (uanstendige gester og tegninger), rasistisk (knyttet til hudfarge, opprinnelsesland) og ved "blikking" (negative blikk, eks. hikling med øynene). Mobbingen kan foregå på alle arenaer og via sosiale medier.

---

**5) LM-samtalen har bidratt til å avdekke mobbing/krenkelser mellom elevene slik at læringsmiljøet har blitt bedre**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**6) LM-samtalen har bidratt til å skape et bedre læringsmiljø ved Ekeberg skole**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig



---

**Relasjon lærer/elev**

For hvert av de syv utsagnene nedenfor vil jeg vite om du er sterkt enig, enig, uenig eller sterkt uenig i utsagnet. Klikk på det svaret som passer best for din mening om hvert av utsagnene

**7) LM-samtalen bidrar til at jeg får bedre kjennskap til hver enkelt elev ved skolen**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**8) LM-samtalen bidrar til at eleven blir sett og får positiv oppmerksomhet på positiv atferd**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**9) LM-samtalen bidrar til at tilliten mellom eleven og meg blir styrket**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**10) LM-samtalen bidrar til at eleven og jeg oppnår større likeverdighet i vår kommunikasjon**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**11) LM-samtalen bidrar til at jeg i større grad anerkjenner elevens oppfatning av virkeligheten som gyldig selv om den avviker fra min oppfatning**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**12) LM-samtalen bidrar til å styrke elevens selvoppfatning**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**13) LM-samtalen bidrar til å skape en bere relasjon mellom elevene og meg**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**Mobbing/krenkelse**

Mobbing/krenkelse kan være fysisk, verbal, visuell, som utestenging, seksuell, rasistisk og via "blikking". Mobbingen kan foregå på alle arenaer og via sosiale medier.

Mobbing kan også innebære krenkelse som dreier seg om skolens strukturer og håndtering av elever.

Klikk på det svaret som passer best for din mening om hvert av utsagnene

**14) LM-samtalen er et godt verktøy i å forebygge mobbing/krenkelse i skolen**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**15) LM-samtalen har bidratt til at eleven forteller om egne opplevelser av mobbing/krenkelser fra elever dersom han/hun har opplevd dette**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**16) LM-samtalen har bidratt til at eleven forteller om egne opplevelser av mobbing/krenkelse fra lærere og andre voksne på skolen dersom han/hun har opplevd dette**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**17) LM-samtalen bidrar til at eleven forteller om andre elever som blir mobbet/krenket**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**18) LM-samtalen bidrar til at elever som selv mobber/krenker andre forteller om det**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**19) LM-samtalen har bidratt til at eleven forteller om krenkelse i form av f.eks. å bli satt på gangen, å bli snakket ironisk til, friminuttnekt, straff, uforutsigbarhet, ekskludering fra resten av klassen**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**20) LM-samtalen bidrar til at vi i større grad enn tidligere avdekker mobbing/krenkelse i skolen**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

---

**21) Hvordan anvender du den kunnskapen du får via LM-samtalene?**



Her kan du svare med korte kommentarer

**22) LM-samtalene er så verdifulle at jeg mener vi bør  
fortsette med dem**

Svært enig  Enig  Uenig  Svært uenig

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.

## **Informasjon om gjennomføringen av spørreundersøkelse ved Ekeberg skole – Holmestrand**

Jeg er for tiden masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Vestfold, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er elevsamtalen, eller læringsmiljøsamtalene som jeg har valgt å kalle den i denne studien. Jeg skal undersøke i hvilken grad dere lærerne mener at læringsmiljøsamtalene, som dere gjennomfører jevnlig, bidrar i å skape et bedre læringsmiljø ved Ekeberg skole.

Gjennom prosjekt *Bedre læringsmiljø*, som skolen har vært en del av siden 2010, har vi ved Ekeberg skole blant annet valgt å knytte mobbing til læringsmiljøsamtalene. Jeg er derfor interessert i å finne ut om i hvilken grad dere mener at det har blitt mindre mobbing ved skolen, og om læringsmiljøsamtalene er et godt verktøy i å avdekke og forebygge mobbing i skolen. Videre er jeg interessert i å vite noe om relasjonsbyggingen mellom lærer/elev i samtalene.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å stille spørsmål til alle lærerne ved skolen, siden alle gjennomfører læringsmiljøsamtaler med elevene jevnlig. Dere fyller ut spørreskjemaet elektronisk, og undersøkelsen vil ta ca. 15 minutter å svare på. Det er frivillig å være med, men siden skolen deltar i prosjekt *Bedre læringsmiljø*, oppfordrer ledelsen og prosjektgruppa sterkt til at du svarer på undersøkelsen.

Opplysningene behandles konfidensielt. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen, samt databehandlingen, foretas av meg (Elin Nesvoll Vangsnes). Jeg har ikke tilknytning til deres e-post/IP-adresse. Opplysningene anonymiseres når prosjektet er ferdigstilt, innen 16.juni 2013.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Veileder for prosjektet er dosent i pedagogikk, Knut Roar Engh.

Kontaktinformasjon:  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243, 3303 Tønsberg

Tlf kontor: 33031312  
Mobil: 99696602

Mail: [roar.engh@hive.no](mailto:roar.engh@hive.no)

Vennlig hilsen Elin

*Elin N. Vangsnes*





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

Roar Engh  
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3101 TØNSBERG

Vår dato: 08.02.2013

Vår ref:32790 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32790	<i>Elevsamtalen - en metode i å skape et bedre læringsmiljø?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Roar Engh</i>
Student	<i>Elin Nesvoll Vangsnes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Elin Nesvoll Vangsnes, Barlinveien 39b, 3080 HOLMESTRAND



Ifølge prosjektmeldingen skal det gis muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet av 24.01.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at kobling mot e-post/IP-adresse slettes, og at eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

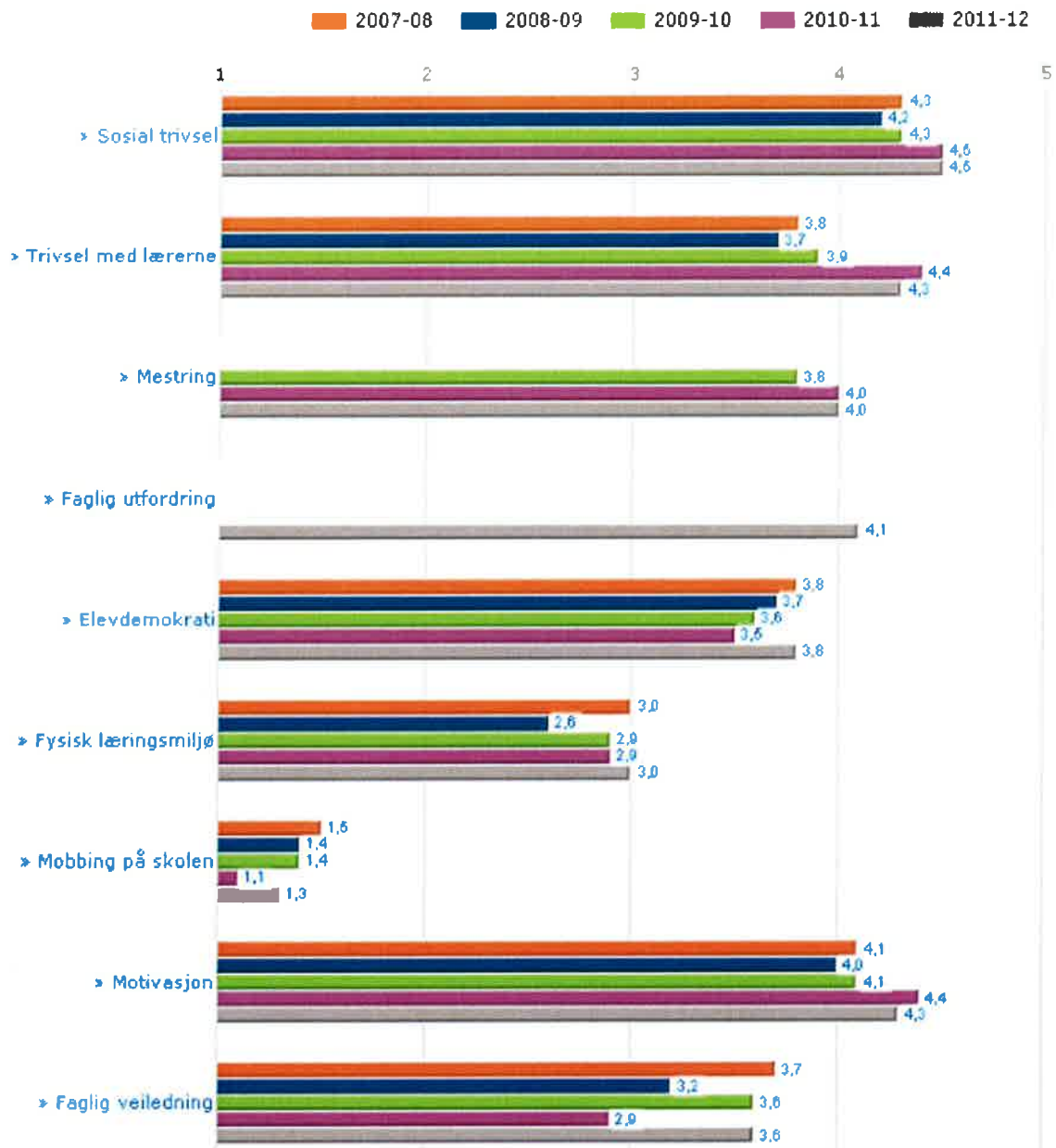
## *Vedlegg 7*

### *Svar på spørsmål 21 i undersøkelsen*

- Konfrontere og håndtere problemer elevene tar opp
- Ordne opp i konflikter
- Styrke elever på det de kan jobbe mer med
- Arbeide videre for å skape et godt klassemiljø
- Å undersøke grundigere opplysningene, for å planlegge bedre hvordan jeg kan jobbe videre i den aktuelle saken
- Tar informasjonen videre med andre involverte voksne eller elever
- Avdekker konflikter mellom elever tidlig. Stopper plaging før det blir mobbing
- Bygger relasjon
- Gir meg informasjon om hva/hvem jeg bør observere. Gir meg en idé om hva jeg bør vite mer om, skaffe mer informasjon om, via samtaler med andre elever eller foresatte
- Nyttig i å få mer kontakt med elevene
- Skaper og opprettholder relasjoner. Hyppigere samtaler med elever som har atferdsproblemer
- Gruppesamtaler/gruppelunsjer, jente/guttegrupper ved behov. Tar opp ting ved neste LM-samtale, følger utviklingen. Trinnmøte: gjennomgang av elever, overføring av informasjon til andre kontaktlærere/ledelsen
- Bruker informasjonen til utviklingsamtale, ev. til ledelsen
- Til å gå videre, ordne opp i ting som kommer opp i samtalen
- Til å endre friminuttsopplegg, undervisning og ev. bygge opp sosiale grupper for eleven. Bruker opplysningene, etter samtykke fra eleven, i samtale med foresatte
- Tar opp ting som kommer fram med de impliserte, og ev. tar dette opp i klassen
- Bruker informasjonen i min daglige planlegging av undervisningen.
- Føler jeg kjenner elevene bedre
- Troverdigheten og tillitten blir styrket
- Følger opp videre for å se hvordan det går ifht. ev. konflikter med enkeltelever. Får tilbakemelding fra flere elever om samme tema, noe som gjør det enklere å få et totalbilde av en situasjon, eks. utestenging. Kan sette i gang tiltak når elever ikke har det bra. Får vite hvem og hva de enkelte liker å gjøre, finner styrker hos de enkelte

- Bringer informasjonen videre på trinnmøter/til ledelsen hvis nødvendig. Prøver å følge det opp i klasserommet, og ved neste samtale. Tar med meg relevant informasjon i andre LM-samtaler, for å avdekke ulike forhold, komme videre
  - Bruker informasjonen som grunnlag for arbeid med det sosiale livet i klassen/på skolen og i forbindelse med enkeltelevers sosiale/personlige utvikling
  - Følger opp kunnskapen vi har fått
  - Bruker informasjonen i videre oppfølging med elevene
- Etter samtaler med elever, kan jeg legge en bedre strategi i mitt arbeid for og med eleven. Arbeide, i samarbeid med involverte lærere og assistenter, for en felles strategi/væremåte, som forhåpentlig gjør dagen og undervisningen bedre for den enkelte elev

Vedlegg 8



Etiske og faglige grunnfelle, Elevundersøkelsen



Ingen  Vis standardavvik

**Diagramforklaring**

Klikk på søylen for en indikator/nøkkeltall for mer detaljer om denne.

**Symbolforklaring**

- Tall er unntatt offentlighet
- Tall er ikke publisert på valgt visning av rapporten
- Tall skal finnes, men mangler
- Brudd i tidsrekke. Tallene er ikke sammenlignbare med tidligere år

**Skalaforklaring**

Skala: 1-5. Høy verdi betyr positivt resultat for alle indeksene unntatt mobbing. Når det gjelder mobbing, betyr lav verdi liten forekomst av mobbing.

**Hjelp til tolkning**