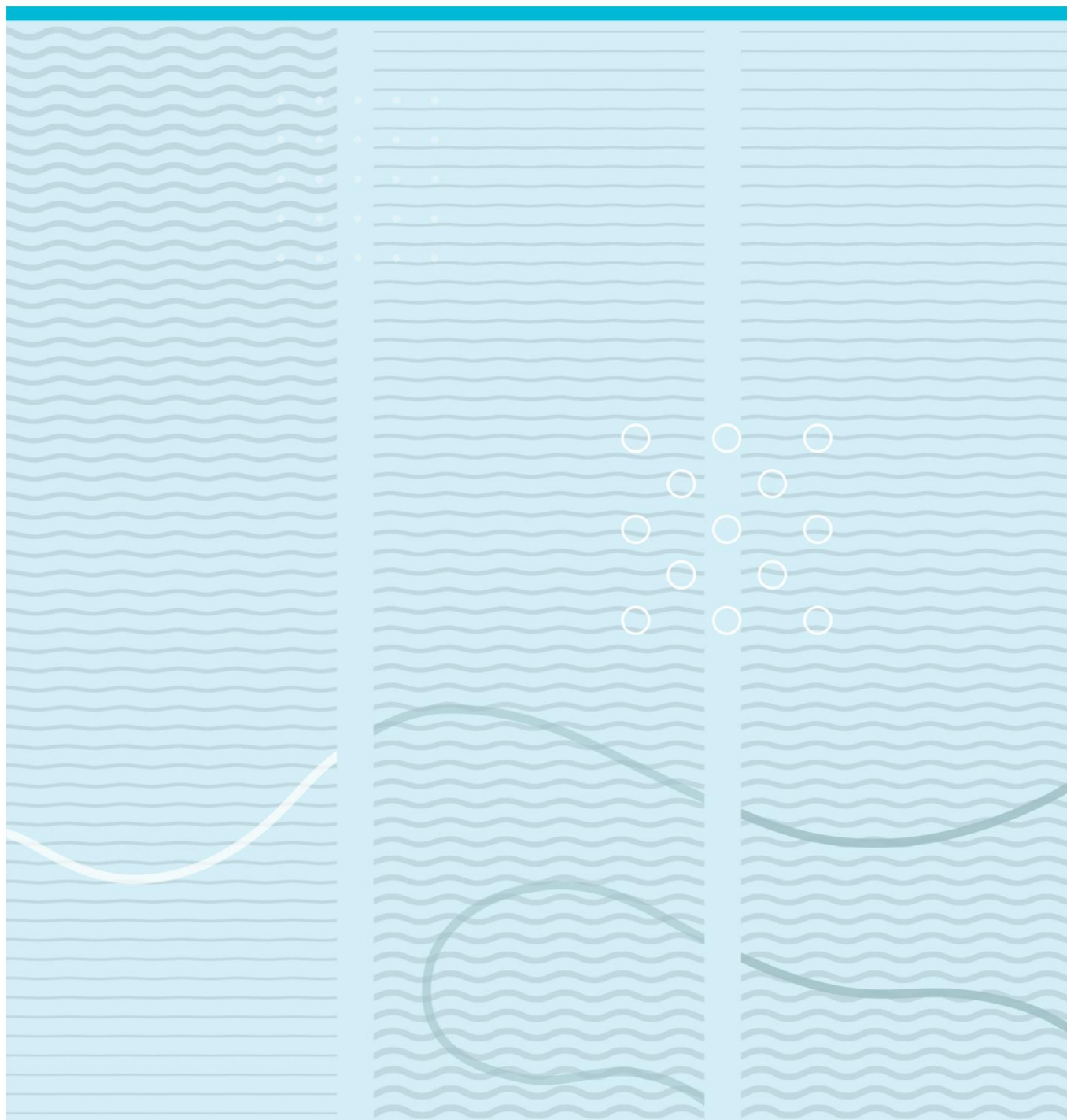


Kaja Vintervold Asmyhr

«Det er ikke så rart vi ikke finner de voksne ute, de er jo inne og har chilltime»

(Even 6 år)

En kvalitativ studie av tilsynsordningens betydning for elevenes opplevelse av trygghet i friminutt



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Kaja Vintervold Asmyhr

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tilsyn med elever i friminutt nevnes i det meste av litteratur som handler om å sikre elevene et godt psykososialt miljø. Her ses tilsyn som et sentralt ledd for å oppdage, avhjelpe og forebygge brudd på opplæringslovens §9a-3. Samtidig finnes det lite litteratur og forskning som sier noe om hvordan tilsynsordningen bør utformes og hva som kreves av tilsynsrollen. I litteraturen som finnes er elevstemmen så godt som fraværende. Når oppfyllelse av forpliktelsene som ligger i opplæringslovens kapittel 9a knyttes til elevens subjektive opplevelse, ser jeg det som en stor mangel.

Denne studien har ikke fokus på mobbing, men på det forebyggende og generelle arbeidet med å sikre elevene et godt psykososialt miljø. Jeg har undersøkt hvordan voksenstøtten som gis elevene i friminuttene kan bidra til å fremme elevenes opplevelse av trygghet. Jeg ser trygghet som forutsetning for elevens utforsking, læring og sosiale deltagelse. Gjennom å undersøke hvilke forventninger elevene har til voksenrollen i tilsyn og hvilke aspekter ved tilsynsordningen som møter deres forventninger, har jeg kunnet løfte frem konsekvenser for praksis sett som ledelsesutfordringer. Studien er gjort som et forarbeid til et utviklingsprosjekt der målet er å utvikle en tilsynsordning som er rustet til å innfri kravene som stilles til elevenes psykososiale miljø.

Min tilnærmin har vært fenomenologisk. Empirien er hentet inn gjennom kvalitative forskningsintervju med elevgrupper. Intervjuene ble strukturert etter en temaliste for å i størst mulig grad kunne fange opp hva det er elevene ser som betydningsfullt. Det empiriske materialet er analysert gjennom meningsfortetting.

I intervjuene kom det frem at elevene knytter sosial inkludering tett til sine begrep om trygghet. Elevene forventer beskyttelse mot sosial ekskludering, beskyttelse mot fare og bistand i vanskelige situasjoner, proaktive og tilgjengelige voksne. Gjennom analysen så jeg at det var fem elementer som var særlig viktige for elevenes opplevelse av trygghet; voksentilgjengelighet, voksenadferd, voksen-elev relasjon, elevenes tolkning av voksenadferd og regelhåndhevelse. Disse elementene ga selvstendig informasjon. Samtidig står de i en gjensidig påvirkningsrelasjon til hverandre.

Når de voksne skal møte disse forventningene, avhenger dette av hvordan de gjør seg tilgjengelige for elevene, hvilke autoritetsstrategier de har og hvor relasjonskompetente de voksne er. Konsekvensene for tilsynspraksis er både praktiske, verdibaserte og knyttet til organisasjonskultur, og gir føringer for organisering av tilsynsordningen, regelhåndhevelse, voksenadferd og relasjonsarbeid. Det er også nødvendig at friminutt anerkjennes som en betydningsfull læringsarena, og at tilsynsordningen i helhet bygges opp på en slik måte at den motvirker sosial eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014). Gjennom drøfting av konsekvensene avdekkes ledelsesutfordringer knyttet til utvikling av en tilsynsordning som tar sikte på å sikre elevenes opplevelse av trygghet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	9
1 Innledning.....	11
1.1 Ellevens stemme	12
1.2 Studiens fokus og målsetting.....	13
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.4 Ledelsesperspektivet	14
2 Teoretisk rammeverk	16
2.1 Tilsyn i friminutt.....	16
2.2 Trygghet i skolen	19
2.3 Sosial inkludering.....	21
2.4 Voksenrollens betydning	22
2.5 Regelhåndhevelse.....	25
2.6 Relasjon	26
2.7 Ledelsesteori	27
2.7.1 Verdibasert ledelse.....	28
2.7.2 Transformasjonsledelse.....	29
2.7.3 Verdsettende ledelse.....	30
3 Metode	32
3.1 Fenomenologi.....	32
3.2 Metodevalg	32
3.3 Kvalitative forskningsintervju	33
3.4 Reliabilitet og validitet	34
3.5 Tematisering.....	35
3.6 Planlegging	35
3.6.1 Definisjon av informasjonsbehov	36
3.6.2 Utvelgelse av informanter	39
3.7 Intervjuing	43
3.8 Transkribering.....	45
3.9 Analyse	46

3.9.1	Kategorisering	47
3.9.2	Meningsfortetting	48
3.10	Verifiseringsfasen	50
3.11	Rapportering	51
3.12	Forskerrollen	52
4	Analyse og funn i empirien	54
4.1	Trygghet	54
4.1.1	Definisjon	54
4.1.2	Forutsetninger	55
4.1.3	Konsekvenser av utrygghet	56
4.2	Forventninger	56
4.2.1	Trivsel og sosial inkludering	57
4.2.2	Beskyttelse mot fare og bistand i vanskelige situasjoner	57
4.2.3	Proaktive voksne	57
4.2.4	Tilgjengelige voksne	58
4.3	Tilgjengelighet	58
4.3.1	Tid, sted og bevegelse	58
4.3.2	Antall voksne og voksnes plassering	59
4.3.3	Observerbar adferd	60
4.3.4	Opplevd adferd	60
4.3.5	Relasjon	62
4.4	Regelhåndhevelse	63
4.4.1	Konsistent håndhevelse	63
4.4.2	Konsekvenser ved regelbrudd	64
4.5	Relasjon	65
4.5.1	Hvordan prioriterer de voksne oppmerksomheten mellom elevene	65
4.5.2	Hvilken elevadferd prioriterer de voksne å gi sin oppmersomhet	66
4.5.3	Relasjonsfremmende voksenadferd	67
4.5.4	Relasjonshemmende voksenadferd	67
4.6	Relasjonsbrudd	68
4.6.1	Ufeilbarlige og urettferdige voksne	69
4.6.2	Voksne som krenker	69

4.6.3	Voksne som latterliggjør	69
4.6.4	Voksne som fraskriver seg ansvar.....	70
4.6.5	Voksne som ikke griper inn når elever krenkes	70
4.6.6	Voksne som ikke beskytter mot utagering	71
4.6.7	Voksne som oppleves som urimelige	72
5	Drøfting	73
5.1	Trygghet	73
5.2	Hvilke forventninger har elevene til de voksne ute i tilsyn?	74
5.2.1	Trivsel og sosial inkludering	75
5.2.2	Beskyttelse mot fare og bistand i vanskelige situasjoner	76
5.2.3	Proaktive voksne	77
5.2.4	Tilgjengelige voksne.....	78
5.3	Hvilke aspekter ved tilsynsordningen møter elevenes forventninger?	79
5.3.1	Tilgjengelighet	80
5.3.2	Regelhåndhevelse.....	86
5.3.3	Relasjon	88
5.4	Hvilke konsekvenser har elevenes forventninger for tilsynspraksis?	91
5.4.1	Organisering av tilsynsordningen	93
5.4.2	Regelhåndhevelse.....	94
5.4.3	Voksenadferd	94
5.4.4	Relasjonsarbeid	95
5.4.5	Friminutt som læringsarena	96
5.4.6	Voksenrollens betydning for sosial eksklusjonsangst	97
5.4.7	Ledelsesperspektivet	98
6	Avslutning.....	100
7	Referanser/litteraturliste	102
	Vedlegg	105
	Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	105
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	109
	Vedlegg 3: Temaliste til intervju	110
	Vedlegg 4: Informasjonsbrev til elever og foresatte	111

Forord

Tusen takk til min yngste sønn, Even, for tidvis tålmodighet med en stadig fraværende mamma, og for oppgavens tittel som ble gitt som en kommentar da jeg spurte han om det siste årets altoppslukende interesse; tilsyn.

Tusen takk til mine to eldste sønner for større tålmodighet og forståelse for at helger brukes til skriving, selv om det er sol.

Tusen, tusen takk til min mann som har holdt fortet i nevnte helger.

Og ikke minst; takk til Inge Vinje for veiledning og hjelp!

Uten dere hadde jeg aldri kommet i mål!

Jeg må også si at jeg fikk meg en liten overraskelse da jeg skulle legge teksten inn i høgskolens mal. Fra å være en tekst på 75 sider, ble teksten med et tastetrykk del av et dokument på 100 sider. Etter noen minutters panikk og febrilsk leting på høgskolens nettsider, fant jeg en beskrivelse av at en tekstsider defineres som 2300 tegn uten mellomrom. Etter litt mer febrilsk tasting fant jeg ut at teksten min bestod av omtrent 170 000 tegn, som ville tilsvare 74 sider tekst. Høgskolen hadde bare vært lur og tilført teksten litt mer luft, slik at leseropplevelsen skulle bedres. Med litt lavere pulsk kunne jeg avslutte et spennende og krevende år, med intens jobbing og et altoppslukende fokus på tilsyn.

Nesbrygga 29.05.17

Kaja Vintervold Asmyhr

1 Innledning

I min jobb som sosiallærer, og senere også som inspektør, har jeg hatt mange samtaler med barn etter stygge konflikter, barn som føler seg alene eller utestengt, og barn som er utsatt for krenkelser og mobbing. Mye oftere enn de forteller om episoder fra klasserommet, forteller disse barna om til dels alvorlige hendelser ute i skolegården. Noen av mine spørsmål til disse barna dreier seg alltid om de voksne; «Hvor var de voksne? Var det en voksen som så dette? Var det en voksen som hjalp deg?» Dessverre svarer disse barna ofte at de ikke så noen voksne, at ingen voksne så det som skjedde, eller at de ikke fant en voksen som ville eller kunne hjelpe. Samtidig vil et kjapt blikk ut i skolegården, i en hvilken som helst pause, vise så mange som 10-15 voksne i gul vest. Voksne som har inspeksjon eller tilsyn med elevene som er ute.

Gjennom arbeidet med tilsynsordningen er det tre spørsmål som stadig har kommet tilbake til meg. Hva er det ved voksenadferden som gjør at barna opplever de voksne som utilgjengelige? Hvorfor er det så vanskelig å motivere de voksne til å ta denne oppgaven på alvor? Og hvordan bør tilsynsordningen organiseres for å sikre at elevene opplever trygge voksne som er der for å hjelpe, som ser det som skjer, og som kan sørge for å stanse og løse opp i vanskelige situasjoner?

Som inspektør/sosiallærer har jeg ansvar for både oppfølging av enkeltsaker knyttet til opplæringsloven §9a og for skolens forebyggende arbeid. Jeg ser at tilsyn kan ha en avgjørende rolle både for å oppdage, forebygge og håndtere brudd på elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Som skoleleder skal du også prioritere skolens kanskje knappeste ressurs; lærerne. Når skoleleder prioriterer lærerens tid til tilsyn, fjernes læreren fra andre oppgaver. I min rolle ønsker jeg meg mer kunnskap om hvordan tilsynsordningen bør utformes, basert på det elevene opplever som betydningsfullt. En slik studie vil kunne gi økt kunnskap og faglige begrunnede argumenter for hvordan og hvorfor dette skal prioriteres, og vil være et godt utgangspunkt for utviklingsarbeid som tar sikte på å øke kvaliteten i skolens tilsynsordning.

Tilsyn med elevene i friminutt nevnes i så godt som alle sammenhenger der det er snakk om elevenes psykososiale miljø. Tilsyn nevnes som et viktig forebyggende tiltak, som vesentlig for å oppdage mulige brudd, og som tiltak i håndtering av brudd på elevenes rett til et godt psykososialt miljø (Lewis, Colvin, & Sugai, 2000; Midthassel, 2003;

Olweus, 1992; Roland, 2007). Selv om denne litteraturen gjennomgående trekker frem tilsynsordningen som viktig for elevmiljøet, refereres det til at den skal bedres, styrkes, utvides og lignende. Det sies lite eller ingenting om hva en «bedret», «styrket» eller «utvidet» tilsynsordning kjennetegnes av. Økt kunnskap på feltet vil bedre forutsetningene for å få til en kvalitativt bedre tilsynsordning.

Opplæringsloven sier lite konkret om tilsyn med elever i friminutt annet enn at det skal være «tilfredsstillende». Slik jeg forstår det er det opplæringslovens kapittel 9a som utdyper hvordan vi må forstå tilfredsstillende tilsyn. I kapittel 9a beskrives blant annet elevenes rett til et godt psykososialt miljø, med opplevelsen av trygghet og sosial tilhørighet som overordnet målsetting. Opplæringsloven §9a-3 beskriver elevens rett og skolens ansvar og §9a-4 plasseres det overordnede ansvaret hos skolens ledelse (Kunnskapsdepartementet, 1998).

1.1 Elevens stemme

I veiledningen til opplæringslovens kapittel 9a vektlegges det at det er elevens subjektive opplevelse av eget psykososiale miljø som skal legges til grunn for om retten er brutt eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2003). Likevel er elevstemmen så godt som fraværende når det kommer til vurdering av tiltaksprogrammer og forskning på hva som kreves for å bygge opp strukturer i skolen som på best mulig vis sikrer elevenes psykososiale miljø. Dersom tilsyn har en avgjørende rolle både for å forebygge, oppdage og avhjelpe der elevene ikke opplever sitt psykososiale miljø som godt, ser jeg det som en stor mangel at elevene ikke er spurt.

Elevenes rett til medvirkning finner vi helt tilbake til FNs barnekonvensjon der artikkel 12 sier at barn har rett til å bli hørt på områder som angår dem (FN, 1989). Retten til medvirkning løftes tydelig frem i norske læreplaner, spesielt i generell del i L-97 og K-06. Likevel påpekes det i nyere rapporter fra norsk skole, som Djupedalutvalgets «Å høre til» (Djupedal, 2015) og Barneombudets fagrapport om spesialundervisning «Uten mål og mening?» (Barneombudet, 2017) at et av områdene den norske skolen synder mot er nettopp elevmedvirkning. Elevens stemme blir ikke hørt.

1.2 Studiens fokus og målsetting

Det vil ikke være mobbing som har min oppmerksomhet i denne studien. Mitt fokus ligger på skolens helhetlige og forebyggende arbeid, der tilsynsordningen er en viktig del både for å sikre elevens opplevelse av trygghet og rom for sosial deltagelse. Jeg fokuserer på voksenrollen i tilsyn, ikke lærerne. Årsaken er at tilsynsoppgaven oftest fordeles mellom alle skolens ansatte, og det vil være hensiktsmessig å inkludere både lærere, assistenter og fagarbeidere. Studien vil heller ikke være en vurdering eller evaluering av eksisterende tilsynsordning. Dermed vil studiens fokus dreie seg rundt det psykososiale miljøet i et forebyggende perspektiv.

I lovteksten står «trygghet» og «sosialt tilhør» som begrepspar. Jeg har strukturert intervjuene, problemstilling og forskningsspørsmål med utgangspunkt i trygghet. Trygghet kan ses som en forutsetning for elevenes utforsking og læring, og som forutsetning for sosial deltagelse. Sentralt i denne måten å forstå trygghet på, står voksenrollen som en trygg havn å utforske fra, som støtter og oppmuntrer eleven til å delta, og som trøster og veileder når eleven møter utfordringer og motstand (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016; Hertz & Glomnes, 2011). Jeg ønsker konkret kunnskap om hvilke aspekter ved voksenrollen og tilsynsordningen som ser ut til å fremme elevenes opplevelse av trygghet. Som skoleleder har du ansvaret for kontinuerlig og systematisk arbeid for å sikre at elevenes rett til et godt psykososialt miljø oppfylles. Dersom vi skal nærme oss dette, holder det ikke bare å vite hva som kreves i form av et sluttresultat. Vi må også vite hva elevene, som er de loven er skrevet for, trenger for at sluttresultatet skal nås. Gjennom å få kunnskap om hva som kreves, ønsker jeg å avdekke ledelsesutfordringene som ligger i arbeidet mot en tilsynsordning som i større grad ivaretar elevenes rett til et godt psykososialt miljø.

I arbeidslivet er det et økende fokus på teknisk og økonomisk rasjonalitet, og evidenstenkningen spiller en stadig viktigere rolle. Kanskje savnes det en balansering der mellommenneskelig kontakt og ansvars- og verdibaserte holdninger og handlinger også gis plass (Skrøvset & Tiller, 2015). Denne tendensen ser vi i skolen gjennom et stadig tyngre fokus på faglige prestasjoner. Vi ser den også i den nye lærerutdanningen der det er fagmasterne som vektlegges, ikke de pedagogiske. Sammen med de nye kompetansekravene for undervisningspersonell, leder dette oss mot faglærertenkning også i barneskolen. Kanskje er helhetsforståelsen av eleven, slik den beskrives i generell

del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006), i ferd med å få mindre vekt. Kanskje også forståelsen av at hele skoledagen gir viktig læring, også friminuttene. I denne presentasjonen ønsker jeg å vise betydningen av de voksnes tilstedeværelse i friminuttene, og hvor kompleks og kunnskapskrevende denne oppgaven er.

Jeg ønsker også gjennom studien å vise verdien av elevstemmen i skoleforskning. Ikke bare fordi jeg mener at deres stemme er uvurderlig dersom vi for alvor skal få kunnskap som kan bidra til å skape en god skole for de skolen er ment for. Men også fordi kvaliteten i informasjonen elevene gir, og graden av refleksjon og systeminnsikt de viser, holder så høy standard at deres stemme er verdt å lytte til. Derfor vil jeg la empirien få god plass i presentasjonen av denne studien, både i form av deskriptiv tekst, men også i elevenes egne ord.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av ovenstående blir min problemstilling og konkretisering gjennom forskningsspørsmål:

Hvordan kan voksenstøtten elevene gis i friminutt, bidra til å fremme elevenes opplevelse av trygghet?

- **Hvilke forventninger har elevene til de voksne ute i tilsyn?**
- **Hvilke aspekter ved tilsynsordningen møter elevenes forventninger?**
- **Hvilke konsekvenser har elevenes forventninger for tilsynspraksis?**

1.4 Ledelsesperspektivet

I forhold til ledelsesperspektivet skal denne oppgaven brukes som forarbeid og kunnskapsbase til utvikling av en tilsynsordning som i større grad fremmer elevenes opplevelse av trygghet i friminuttene. Jeg vil knytte en stor del av endringene som må gjøres til de voksnes utøvelse av tilsynsoppgaven, og jeg ser det som nødvendig å arbeide mot et felles verdisyn som vil styre de voksnes valg og handlinger i tilsynsoppgaven. Jeg har derfor støttet meg til verdibasert ledelse, konkretisert som transformasjonsledelse. Der vil det første trinnet i en endringsprosess være å gjøre de ansatte bevisste på konsekvensene av praksisen de fører (Yukl, 2013). Som en følge vil ledelsesperspektivet kontinuerlig være implisitt til stede, da oppgaven i seg selv er en praktisering av

transformasjonsledelse. Dette vil konkretiseres med referanser i presentasjonen og i drøftingen av konsekvenser for tilsynspraksis.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Tilsyn i friminutt

Behovet for tilsyn med elevene ute i fri lek er åpenbar. Flere kilder, både nasjonalt og internasjonalt, peker på at det er i pausene elever i hovedsak opplever krenkelser (Olweus, 1992; Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004). Tilsyn nevnes i mange sammenhenger som avgjørende for å sørge for et trygt og godt elevmiljø (Midthassel, 2003; Olweus, 1992; Roland, 2007). I Campbell Collaboration sin vurdering av program mot mobbing i skolen fra 2009, nevnes bedre tilsyn på lekeplasser som et av kjennetegnene ved program som har best effekt (Farrington & Ttofi, 2009). Samtidig finner jeg mindre konkret forskning på tilsynets funksjon og lite på hvilke elementer ved tilsynsordningen elevene opplever som betydningsfulle. Det kan synes som at antagelsen om at økt eller bedret tilsyn som tiltak vil bedre elevenes psykososiale miljø baserer seg «commonsense» ideer, snarere enn empiriske studier. Dette støttes av Campbell Collaboration rapporten, som hevder dette er et gjennomgående trekk ved tiltaksplanene (Farrington & Ttofi, 2009).

Det er begrenset med forskning på hvilken betydning tilsyn har for elevmiljø både nasjonalt og internasjonalt. Men i det jeg har funnet er det en tendens til økende interesse og kanskje også anerkjennelse. Fra «sjelden forsket på» i «The teacher role in playground supervision» (Evans, 1990), der det refereres én amerikansk og én australsk undersøkelse som begge viser at lærerne oppfatter dette som en lite viktig og belastende oppgave, til programmer som søker å øke «active supervision» som ledd i å begrense forekomst av uønsket atferd i «The Effects of Pre-Correction and Active Supervision on the Recess Behavior of Elementary Students» (Lewis et al., 2000).

Et av unntakene er NOVA Rapport 14/2015 der man ser på hva som kjennetegner skoler som har lyktes i arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Studien baserer seg på et rikt, kvalitativt materiale bestående av intervjuer med skolens ledelse, ansatte og elever. Rapporten handler i hovedvekt om undervisningssituasjoner, men kommer også inn på konkrete elementer ved inspeksjon som kan se ut til å ha betydning (Eriksen & Lyng, 2015). Elevstemmen er her representert, men oftest som kommentarer til det de voksne har sagt.

I forhold til friminutt viser rapporten at det er det spesielt effektivt med en styrket og spesialisert inspeksjon. I rapporten konkretiseres styrket inspeksjon med at tettheten av voksne er økt for å minimere områder uten tilsyn, og det er uttalte forventninger om at de voksne skal ta innspeksjonsoppgaven på alvor. Det beskrives også en økt kvalitet i inspeksjonsarbeidet som kjennetegnes av at lærer aktivt observerer, den voksne er synlig og tilgjengelig og at de voksne aktivt tar kontakt både ved adferd de ser som bekymringsfull, men også adferd som ses som positiv, og at de ser inspeksjon som en mulighet for relasjonsbygging. I tillegg er det lav terskel for å melde bekymring til kontaktlærer, sosiallærer og skolens ledelse. Som eksempel på spesialisert inspeksjon viser rapporten til en skole der det var etablert et fast inspeksjonsteam av lærere med spesielt engasjement for dette. Dette lærerteamet hadde faste møtepunkter de diskuterte utfordringer og strategier for tilsyn, lærerne hadde tilsyn på det samme området over tid, og lærerne fikk lettelse i andre primæroppgaver slik at de kunne prioritere tilsyn (Eriksen & Lyng, 2015).

Rapporten peker på to sider ved inspeksjon som kan begrense effekten. For det første er det ikke mulig å ha inspeksjon på alle områder til enhver tid, slik at mye av den adferden de voksne burde ha regulert, skjer på områder og tidspunkter der de voksne ikke er. For det andre vil mye av den adferden som oppleves som krenkende ikke nødvendigvis registreres av den voksne som problematisk atferd. Skal den voksne fange opp denne formen for krenkelser hevder rapporten at den voksne må ha god kjennskap til «klassens indre liv». En kjennskap utover det en kan oppnå med interaksjoner i timene (Eriksen & Lyng, 2015).

I følge rapporten er det spesielt tre hovedstrategier som viser seg å ha god effekt i arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Strategiene beskriver i hovedsak forhold i undervisningssituasjoner, men har referanser og overføringsverdi til friminutt. Den første strategien går på adferdsregulering som beskrives som omsorgsfull kontroll. Voksenrollen her beskrives som tydelig, grensesettende, korrigerende, støttende og varm. Rapporten viser også til elevintervjuer der det eksempelvis trekkes frem elever som beskriver det som positivt med tett voksendekning og tydelig adferdsregulering (Eriksen & Lyng, 2015)

Den andre hovedstrategien rapporten trekker frem er relasjonsarbeid mellom lærer og elev og mellom skole og hjem. De beskriver et vellykket relasjonsarbeid mellom lærer og elev som et prioritert arbeid forankret i ledelsen, at læreren har et positivt elevsyn, og at læreren fokuserer på positiv adferd, og ikke bare sanksjonering av uønsket adferd. I arbeid med relasjon skole-hjem går de samme trekkene igjen, men det er også fremtredende at det er de ansatte som tar ansvar for relasjonen (Eriksen & Lyng, 2015).

Miljøbygging og sosiale aktiviteter beskrives som den tredje hovedstrategien disse skolene benytter. Skolene prioriterer å skape gode relasjoner mellom elevene og legger til rette for at det etableres vennsksrelasjoner. Eksempler som gis er aktivitetstilbud i friminuttene, store fellesprosjekter, bli-kjent aktiviteter ved skolestart og lignende (Eriksen & Lyng, 2015).

Flere kilder bekrefter at antall voksne har betydning. Blant annet viser Olweus (1992) at høyere lærertetthet i friminuttene gir færre situasjoner med mobbing (Olweus, 1992). Det er også forskning som viser at det har betydning at lærer i tilsyn er synlig med vester (Vaaland, 2005)

Det finnes gode, indirekte kilder, som i «Places to avoid». I denne undersøkelsen fra 2010, er canadiske elever spurt om hvilke områder som oppleves som utrygge, og hvor det er høy forekomst av krenkende atferd (Vaillancourt et al., 2010). Det finnes også solid, forskning på atferden til de ansatte, og spesielt de ansatte med pedagogstatus, opp mot effekten av antimobbearbeid (Biggs, Vernberg, Twemlow, Fonagy, & Dill, 2008) (Kallestad, Olweus, & Seligman, 2003). Disse kildene belyser læreratferd i undervisningsrelatert elevarbeid.

I mitt litteratursøk er heftet «Systematisk tilsyn og veiledning» det dokumentet som i størst grad sier noe konkret om hva en slik tilsynsordning kan kjennetegnes av, og gir føringer for den voksnes atferd. Heftet er opprinnelig utarbeidet av Smith og Sprague ved Institute on Violence and Destructive Behavior, ved universitetet i Oregon. Den norske oversettelsen og bearbeidelsen er gjort av Adferdssenteret¹. Dette heftet gir

¹ Atferdssenterets, eller Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis, har sin virksomhet forankret i en avtale fra 2003 mellom Barne- og likestillingsdepartementet og Universitetet i Oslo, og skal

konkrete retningslinjer for hvordan skolens tilsynspraksis bør være, og har vært toneangivende for Adferdssenterets arbeid med skolars tilsynsordninger. Som teoretisk kilde til en masteroppgave, har ikke dette heftet nødvendigvis den faglige pondusen som burde være til stede. Det er også vanskelig å finne tilbake til bakgrunnsdokumenter som er brukt i utarbeidelsen av heftet. Jeg har likevel valgt å ta det med da det er så godt som den eneste kilden som sier noe om hvordan tilsynet bør organiseres. Samtidig har Adferdssenteret også et faglig godt renommé, og det bør være mulig å hevde at heftet dermed har verdi. Ikke som teoretisk kilde, men som kilde til referanseramme for praksis.

Systematisk tilsyn og veiledning er en metodikk som bygger opp skolens tilsynsordning rundt fire komponenter; kontinuerlig bevegelse, skanning, positiv involvering og oppmuntring. I metodikken ligger det også strategier for håndtering av problematferd. Metodikken forutsetter at skolen har få, konkrete regler som er kjent i hele skolens virksomhet, at de ansatte evner å lære disse bort til elevene og at de håndheves konsistent av hele personalgruppen. Når problematferd håndteres vektlegges det at den skal håndteres umiddelbart og konsistent av alle ansatte. fokus skal ligge på atferden, så den ansatte skal ikke argumentere eller kritisere, og det skal gis entydige beskjeder som korrigerer atferden. (Steven Smith & Sprague).

2.2 Trygghet i skolen

Trygghet kan defineres som det å være uten uakseptabel risiko. I dagligtalen brukes begrepet om det å være trygg på at det ikke kan skje alvorlige hendelser, eller at utfallet av en hendelse kan være skadelig. Det er også vanlig å trekke inn affekter som frykt (Aven, 2016). Trygghet vil da kunne beskrives som fravær av for eksempel frykt. I psykologisk sammenheng kobles trygghet opp mot ivaretagelse og tilknytning (Hertz & Glomnes, 2011) og som forutsetning for utforskning og læring (Bru et al., 2016).

Som innledning til å si noe om dannelse av trygghet for eleven i skolen mener jeg det vil være hensiktsmessig å ha noen referanser til tilknytningsteori. Barn trenger trygge omsorgspersoner rundt seg fra fødsel og gjennom hele oppveksten. Fra fødsel vil disse trygge omsorgspersonene være få, og som hovedregel mor og /eller far. Frem til barnet

fungere som et nasjonalt kunnskaps- og kompetansesenter. (<http://www.atferdssenteret.no/om-oss/category7.html>)

er rundt åtte-ti år, vil tilknytningen til de nære omsorgspersonene være relasjonsspesifikk. Barnet kan altså ha ulike tilknytningsmønstre avhengig av relasjonen barnet har til omsorgspersonene. Ved siden av at barnet utvikler tilknytning, utvikler det også indre arbeidsmodeller om seg selv, om andre og om verden. Disse indre arbeidsmodellene er en forståelse av hvordan ting er, som igjen preger barnets forventninger til seg selv, til andre og til sine omgivelser. For barnets utvikling er det viktig at de indre arbeidsmodellene preges av trygghet og tillit slik at barnet igjen opplever verden som trygg, at det har mot til å utforske og forventning om å kunne få oppmuntring, trøst og omsorg fra sine omgivelser. De indre arbeidsmodellene er etablert når barnet er rundt ett år gammelt, men er ikke statiske. De vil utvikles og redefineres gjennom erfaringene barnet gjør. Siden tilknytningen er relasjonsspesifikk frem til barnet er åtte-ti år, vil en av skolens voksne kunne være en betydningsfull omsorgsperson for barn som kan bidra positivt i barnets utvikling av indre arbeidsmodeller. Dette vil være spesielt viktig for barn med mer utrygg tilknytning til sine nære omsorgspersoner (Bru et al., 2016).

Begrunnelsen for at jeg mener dette er relevant og viktig i skolekonteksten er sammenhengen mellom trygge omsorgspersoner og elevenes læring. Når eleven lærer i både faglig og sosial forstand, krever det at eleven utforsker. Derfor vil eleven ha behov for tilknytningsrelasjoner også i skolesituasjonen. Heidi Jacobsen i Bru et al., 2016, kobler trygghetssirkelen opp mot skolen. I trygghetssirkelen regnes omsorgspersonene som barnets trygge havn fra hvor barnet kan utforske sine omgivelser. I skolesammenheng vil det si både faglig og sosial læring. I sin utforskning har eleven behov for at den voksne er tilstede og passer på, veileder, støtter og oppmuntrer. Eleven har også behov for at den voksne fryder seg med den når den mestrer og har det gøy. Dette betegnes som den øvre delen av trygghetssirkelen. I skolen representerer den øvre delen av sirkelen elevens læringsarena, både i undervisning og i friere sosial samhandling som friminutt. Når eleven møter motstand eller blir utrygt har den behov for at den voksne tar i mot den når eleven søker den voksne, at den voksne kan beskytte og trøste, og vise godhet og omsorg. Eleven kan også ha behov for hjelp til å organisere følelsene sine. Dette beskrives som den nedre delen av omsorgssirkelen. Dersom eleven møtes på sine behov her, vil den raskt kunne gå tilbake til utforskning, altså læring, i den øvre delen av omsorgssirkelen (Bru et al., 2016).

Barnet vil med økende alder bli bedre i stand til å mestre livets utfordringer. Likevel vil det gjennom hele oppveksten være avhengig støtte fra sine omsorgspersoner for å utvikle seg faglig og sosialt. Med økende alder vil også relasjoner utenfor barnets nærmeste familie få større betydning. Dette gjelder særlig vennerelasjoner. Dermed kan både skolens voksne og jevnaldrende være med å komplettere barnets tilknytning og relasjonelle fungering (Bru et al., 2016).

2.3 Sosial inkludering

Å være inkludert kan forstås som å ha legitim deltagelse. Det innebærer en tilhørighet til det sosiale fellesskapet som legitimerer tilgangen på fellesskapets erfaringer og aktiviteter, og en fortrolighet med en bestemt sosial praksis (Bråten, 2002). Betydningen dette har for elevmiljøet utdypes blant annet i tematikken sosial eksklusjonsangst. Konstruktøren av begrepet, Dorte Marie Søndergaard, ønsker ikke at det skal forstås som en teori, men mer som et tankeverktøy, eller en måte å forstå eller utforske et fenomen. Årsaken er at fenomenet oppstår i en kontekst av mange transformerende effekter eller sammenfildrede krefter som påvirker situasjonen og hverandre (Schott & Søndergaard, 2014).

Nyere forskning på mobbing flytter forståelsen fra årsakssammenhenger knyttet til individ og familiær patologi, til en mer helhetlig og systembasert ramme. Det er også nødvendig for å kunne forstå sosial eksklusjonsangst. I en sosial kontekst, som en skole eller en klasse, fremforhandles normer for aksept, altså hva som oppfattes som passende og upassende. Hvilke normer som fremforhandles preges også av kontaktflaten medlemmene i den sosiale konteksten har til elementer utenfor. Her forstås medlemmene som elevgrupper. Kontaktflaten vil bestå av blant annet andre barn/voksne, sosiale medier, offentlige rollemodeller osv. Parallelt er elevene i de samme forhandlingene med foreldre, søsken og andre deltagere på deres sosiale arenaer, for eksempel lærere og andre voksenpersoner på skolen (Schott & Søndergaard, 2014).

Sosial eksklusjonsangst eksisterer i en ramme av definert aksept og inkludering. Søndergaard likestiller eksklusjonsangst med eksistensiell angst, da forståelsen bygger på at mennesket er eksistensielt avhengig av sosial tilhørighet. Når en persons håp og lengten etter sosial tilhørighet trues, reises eksistensiell angst. Ikke for en fysisk, men for en sosial død. Eksklusjon og marginalisering vekker både redsel og håp. Elevene både beundrer og

frykter. De deltar i vedlikeholdet og de lider under konsekvensene. Dersom den fremforhandlede aksepten er smal, vil det være lett å marginaliseres eller ekskluderes. Dermed vil en smal aksept i en sosial gruppe bidra til økt eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014).

Som fenomen er ikke sosial eksklusjonsangst bare knyttet til individet, men sirkulerer også i gruppen. Angsten genereres i interaksjonene mellom mange krefter, så som sosiale, diskursive og materiale. Affekten, eller følelsen, kobles ikke lenger kun til individet, men blir også redefinert som grunnleggende sosial. Muligheten til å dømmes som uverdig til å tilhøre den sosiale gruppen, skaper angsten for å ekskluderes og håpet om å inkluderes (Schott & Søndergaard, 2014). Slik jeg forstår det vil det si at dersom du kjenner de fremforhandlede normene vil du ha mulighet til å inkluderes ved å følge normene, men du vil også kunne ekskluderes dersom du ikke mestrer å følge dem. Det samme vil skje dersom normene endrer seg uten at du har tilgang på diskursen og dermed ikke lenger kjenner dem. Når det så er snakk om at medlemmene både vedlikeholder og lider under konsekvensene, kan det lettest konkretiseres ved å eksemplifisere. Dersom en av normene er at nedsettende kommentarer regnes som gangbar valuta eller humor, vil medlemmene i gruppen vedlikeholde ved å gi hverandre negative kommentarer, og lide under kommentarene som rettes mot dem selv.

Overført til min kontekst, som er å lete etter trekk ved voksenrollen som vil bidra til å gi elevene opplevelsen av trygghet, vil jeg tenke at det vil være svært sentralt å dempe den sosiale eksklusjonsangsten for å fremme elevenes psykososiale miljø. Høy grad av eksklusjonsangst gir normer og kultur som ekskluderer. For å aksepteres vil elevene følge normene og vise ekskluderende atferd. Smal aksept gir høy forakt. Høy forakt fremmer posisjoneringsstrategier gjennom marginalisering og ydmykelse, som kan ses som krenkende atferd (Schott & Søndergaard, 2014). Dette vil, slik jeg forstår det, ha en spiraleffekt, slik at høy sosial eksklusjonsangst fremmer sosial eksklusjonsangst.

2.4 Voksenrollens betydning

De voksne på skolen vil ha betydning som del av kontaktflaten til den sosiale gruppen, og i de parallelle fremforhandlingene av normer de har med medlemmene i gruppen. Søndergaard peker på at det er to elementer ved denne voksenrollen som integreres i dynamikken. Det ene er den voksnes stabilitet i form av vedvarende tilstedeværelse. Det

andre er den voksnes autoritetsstrategier. I forhold til stabilitet mener Søndergaard at det er uheldig med hyppige bytter av voksenpersoner med tilknytning til gruppen. En stabil voksen vil ha mulighet til å støtte elevgruppens etablering av normer og vil kunne bidra med modeller for samhandling og gyldige relasjonspraksiser. (Schott & Søndergaard, 2014). Slik jeg forstår det må dette ses i sammenheng med både relasjonen mellom elevene og den voksne, og med muligheten den voksne har til å identifisere og opparbeide seg forståelse for de fremforhandlede normene.

Gjennom sine autoritetsstrategier eller utøvelse av makt vil den voksne være med å prege hva som regnes som akseptert og ikke. Den voksne vil også modellere eksempler for elevene som de vil kunne overføre til andre, lignende situasjoner. Dette skjer over tid og krever støtte og dialog med engasjerte og forpliktende voksne. Fravær av kvalifisert dialog og veiledning av voksne slik at elevene overlates til seg selv i å skape kultur og normer for inkludering, bidrar til å fremme sosial eksklusjonsangst og gir næring til destruktive prosesser mellom elevene. Det samme skjer dersom interaksjon mellom elevene og den voksne preges av likegyldighet fra den voksne. Det er også vesentlig at den voksne er klar over at sosiale, emosjonelle og læreprosesser er sammenflettede prosesser for elevene. Den voksne kan altså ikke kun se på seg selv som en fagformidler om han skal kunne bidra positivt i elevenes utvikling av normer (Schott & Søndergaard, 2014).

I sine valg for autoritetsutøvelse vil voksne også være med å forme ved å gi modeller for samhandling og prege hva som regnes som akseptert og ikke. Dersom den voksne bidrar til forakt gjennom for eksempel å krenke elever skjerpes den sosiale eksklusjonsangsten. Autoritetsutøvelse som hemmer verdighet ved å erte, latterliggjøre og ydmyke bidrar til forakt og styrker elevenes strategier for posisjonering ved å ydmyke. Det er normen om forakt som styrkes, ikke nødvendigvis forakten mot eleven som ydmykes. Samtidig er det vesentlig å vite at dersom det er sammenfall mellom eleven lærer ydmyker, og forakt mot eleven i elevgruppa, er konsekvensene enorme for eleven (Schott & Søndergaard, 2014).

Skal den voksne kunne motvirke eksklusjonsangst må den være i posisjon til å påvirke den sosiale dynamikken i klassen. Hvorvidt den voksne er i posisjon preges av stabilitet, relasjon og den voksnes sensitivitet som avgjør om den voksne er i stand til å plukke opp og forstå fremforhandlingen av normer og hva som regnes som akseptert. Den voksne må

også forstå hvilken betydning elevene opplever at disse normene har, og ikke avfeie det som «jentetull» eller lignende. Gjør den voksne det, vil elevene oppleve at den voksne ikke forstår, og den voksne vil heller ikke ha autoritet til å utøve påvirkning. Dersom den voksne mestrer å opparbeide seg tillit i elevgruppa og innta posisjon som sosial, emosjonell og akademisk sparringspartner, vil den voksne ha reell mulighet til å motvirke sosial eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014).

Artikkelen «Hvordan lærer barn å forstå andres tenkning?» (Gjems, 2002) er skrevet rundt en studie gjort av Liv Gjems av hvordan barn lærer å forstå andres tanker, oppfatninger, ønsker og behov gjennom hverdagssamtaler med voksne, for eksempel i forbindelse med konfliktløsning. Gjems ønsker å vise hvilken sentral rolle pedagogen har som samtalepartner og veileder i hverdagsaktiviteter. Å forstå andres tenkning vil dreie seg om å kunne forholde seg sosialt til andre mennesker ved å erkjenne at andre handler ut i fra hvordan de opplever og tolker en situasjon. Dess flere muligheter barn har til å diskutere, forhandle og løse konflikter, dess bedre vil deres forståelse av at andre vil ha ulike perspektiver enn dem selv, og evnen til å forstå andre utvikles. Dette er vesentlig da forskning viser at barn som mestrer å ta andres perspektiv inkluderes og blir likt av jevnaldrende, mens barn som ikke mestrer dette oftere avvises og mislikes. Pedagogens rolle vil være å utfordre og støtte barnet i deres tenkemåter, slik at en legger til rette for utvikling av forståelsen for andres tenkning. Gjems beskriver hvilken sentral rolle pedagogen har som samtalepartner og veileder i hverdagsaktiviteter. Artikkelen er skrevet i barnehageperspektiv, men jeg mener likevel den har overføringsverdi til skolen i kontekst av skolens friminutt og pauser. Du vil finne den samme typen hverdagslig omgang mellom de voksne og elevene i friminutt, som du finner i barnehagens frilekssituasjoner.

«Lærerkompetanser og elevenes læring» (Nordenbo, 2008) er et systematisk reviewe som har gjennomgått 70 publiserte undersøkelser om sammenhengen mellom lærers manifesterte kompetanser og elevenes læring fra perioden 1998-2007. Reviewet er bestilt av Kunnskapsdepartementet, som ønsket en empirisk undersøkelse av hvilke lærerkompetanser som bidrar til økt læring hos elevenes. I reviewet kommer det frem tre hovedkompetanser som viser seg å ha betydning; Lærers relasjonskompetanse, lærers regjledelseskompetanse og lærers didaktiske kompetanse (Nordenbo, 2008). I denne sammenhengen er det relevant å se på de to førstnevnte.

Relasjonskompetanse ses som lærers evne til å inngå i positive relasjoner med elevene i klassen. Relasjonene bygger på positive interaksjoner. En relasjonskompetent lærer utøver elevstøttende ledelse og fremmer elevenes aktivering og motivering. Relasjonen preges av lærerens positive elevsyn, der han utviser respekt, toleranse, empati og interesse for eleven (Nordenbo, 2008).

Regelledelse har som mål å gjøre elevene i stand til å selv formulere reglene og å følge dem. Som utgangspunkt formuleres adferdsregler for klassen av lærer. Regelledelseskompetanse innebærer at læreren evner å lede klassen ved å sørge for at reglene holdes, at undervisningen starter når den skal, at arbeidet knyttes til pensum osv. Gradvis involverer lærer elevene i større og større grad både i forhold til valg knyttet til fag, men også i forhold til å etablere og overholde regler. Lærer skal inneha rollen som tydelig sosial og faglig leder og veileder for elevene (Nordenbo, 2008).

2.5 Regelhåndhevelse

Håndhevelse av regler knyttes ikke bare opp mot enkeltlærere, men mot skolen som organisasjon. Skolens regler er en del av organisasjonens fellesstrukturer som danner grunnlag for praksis. Ofte er det en sammenheng mellom svake, felles strukturer og skoler som strever med å håndtere adferdsproblematikk. I skoler hvor det ikke er konsistent oppfølging av regler, slik at de voksnes grensesetting blir personavhengig eller mangelfull, gis det gode betingelser for utprøving av negativ adferd (Ogden, 2009).

For å skape et trygt læringsmiljø er det en forutsetning at skolen har tydelige regler og at reglene håndheves med lik forståelse på konsistent måte av alle skolens ansatte. Reglenes hovedhensikt er å tydeliggjøre forventningene skolen og de voksne har til elevene, og å fremme utviklingen av en positiv sosial skolekultur. Elevenes trygghet forutsetter også at det er forutsigbarhet i regler og håndhevelse, og at konsekvensene for regelbrudd er kjente og står i logisk sammenheng med regelbruddet (Thomas Nordahl et al., 2009).

Reglene bør i størst mulig grad appellere til elevenes empati, ansvarsfølelse og samarbeidsevne. Dermed er også reglene egnet til å gi elevene bedre kontroll og ansvar for egen adferd. Reglene bør også gjenspeile de verdier og normer som er forankret i skolens organisasjonskultur. Reglene angår ikke bare elevene, men skolens ledelse og ansatte. De voksne ved skolen bør gå frem som gode eksempler og i sin veiledning av

elevene bidra til at de i stor grad anerkjenner reglene som en viktig del av sitt normgrunnlag. Den mest virksomme formen for adferdsregulering er å vektlegge positive adferd. Det betyr at skryt og oppmerksomhet skal gis så ofte det er mulig og troverdig når elevene viser ønsket adferd (Tveit, Hansen, & Nordahl, 2012). Elever med utprøvende og regelbrytende adferd har ofte god kompetanse i å spille de voksne opp mot hverandre. Det blir dermed viktig at skolens voksne står samlet i håndhevelse av regler, og oppfølging av regelbrudd (Ogden, 2009).

2.6 Relasjon

I kapittelet «Teacher-student relationships and classroom management» (Emmer & Sabornie, 2015) sammenfatter Wubbels, Brekelmans, Brok, Wijsman, Mainhard og van Tartwijk store deler av den empirien som er publisert om elev-lærer relasjon etter 2006. Forfatterne tar utgangspunkt i definisjon av klasseledelse som de handlinger læreren gjør for å skape et miljø som støtter og fasiliterer både akademisk og sosioemosjonell læring (Weinstein, Evertson, & Brophy, 2006). Men forfatterne inkluderer også relasjonsaspektet og utvider definisjonen til også å inkludere lærers tilknyttede erkjennelser og holdninger som er involvert i å skape det sosioemosjonelle aspektet i læringsmiljøet. De påpeker også at selv om definisjonen er bygget rundt lærers handlinger, så er det elevenes tolkning av handling som avgjør handlingens betydning. Selv om disse definisjonene er knyttet til klasseledelse, vil de være interessante i denne sammenhengen. Selv om friminutt er en fri organisering i sammenligning med et klasserom, og selv om ikke alle de voksne som fører tilsyn med elever ute er lærere, vil det fortsatt være voksne som skal lede en gruppe barn. De voksne vil fortsatt ønske å støtte og fasilitere barnas utvikling, de voksnes handlinger vil preges av dette, og det sosioemosjonelle aspektet i læringsmiljøet vil fortsatt ha stor betydning.

Forfatterne beskriver en dynamisk systemisk tilnærming for å forklare relasjonsbygging mellom lærer og elev. Lærer-elevrelasjonen kan betraktes som den generaliserte mellommenneskelige opplevelsen lærer og elev knytter til sine interaksjoner med hverandre. Forfatterne beskriver at relasjonen utvikles gjennom nåtidige interaksjoner hvor hver av de nåtidige interaksjonene kan betraktes som byggesteiner i relasjonen. Samtidig vil interaksjonene preges av egenskaper ved eleven, som hvordan eleven har det på tidspunktet interaksjonen finner sted, hvilke tidligere erfaringer eleven har med voksne ol, og egenskaper ved læreren. Her trekker forfatterne frem blant annet lærerens

tilfredshet med jobben. Det er også vesentlig å ha med at lærer og elev vil påvirkes av hverandre. Historikken i tidligere interaksjoner mellom elev og lærer vil også påvirke den nåtidige interaksjonen. Har interaksjonene tidligere vært negative er det sannsynlig at den nåtidige interaksjonen også vil bli det. Til sist vil relasjonen påvirkes av i hvilket miljø interaksjonen finner sted (Emmer & Sabornie, 2015).

Slik jeg forstår det presenterer forfatterne her en forståelsesramme der relasjonsbygging er en evigvarende lineær prosess der alle tre tidsdimensjoner berøres. Relasjonen er på et gitt tidspunkt en generalisert sum av alle tidligere interaksjoner mellom eleven og den voksne, og kvaliteten på relasjonen vil være med å prege hvordan den neste interaksjonen vil bli. Dermed må også den voksne være bevisst at alle interaksjoner med elever vil danne byggesteiner i den relasjonen han klarer å skape til eleven, og alle interaksjoner bør betraktes som en mulighet til å spille kvalitet inn i denne relasjonen.

Robert Pianta (1992) beskriver tre kvaliteter i interaksjon og relasjonsbygging mellom elev og lærer/pedagog. Den første kvaliteten er god stemning. Den voksne har ansvaret for å gjøre stemningen god. Piantas andre kvalitet er positiv perspektivtaking. Den voksne må være interessert og evne å ta del i barnets livsverden. Den voksne må være så interessert at barnet kjenner det. Den tredje kvaliteten er den voksnes evne til å være sensitiv i sin kommunikasjon. Sensitiv kommunikasjon kjennetegnes ved at en er til stede i kommunikasjonen, at en er nær, og at en evner å fange opp barnets signaler (Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014; Robert C. Pianta & Steinberg, 1992)

2.7 Ledelsesteori

Edvard Befring deler hensikten med utdannings- og sosialvitenskapelig forskning inn i tre viktige oppgaver. Forskningen skal være utforskende og analytisk, den skal være kritisk, og til sist skal den være konstruktiv ved å bidra til å utvikle kunnskap som kan bedre mangeltilstander og finne løsninger på eksisterende problemer (Befring, 2015). Jeg opplever at lederrollen i skolen i stor grad samsvarer med Befrings beskrivelse av forskningens viktigste oppgaver. Som leder skal du ha analytisk innsikt i skolen som organisasjon, du skal være konstruktivt kritisk til organisasjonens praksis, og du skal sørge for at organisasjonen er i konstant utvikling til det bedre. Helhetlig kan man si at skoleledelse består av drift og utvikling. Den administrative delen av skoleledelse representerer drift, og er en forutsetning for at hverdagen skal fungere. Den er også en

forutsetning for at det skal være rom for å drive utviklingsarbeid. Som skoleleder skal du finne balansen mellom det som er og det som kommer. Det er vesentlig å anerkjenne at lærerne står i det som er, og at det er ditt ansvar som skoleleder å motivere og legge til rette for det som kommer (Brunstad, 2009).

Definisjonene av begrepet «ledelse» er mange, men noen aspekter går igjen i definisjonene. Ledelse er en prosess, ledelse består av å påvirke andre, ledelse finner sted i en gruppekontekst og innebærer måloppnåelse (Northouse, 2007). Tradisjonelt har kunnskap om ledelse blitt tolket som kunnskap om lederen, lederens egenskaper, handlinger og hvordan lederen tenker og utvikler strategier. I den senere tid har det vært en dreining mot å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen. Denne forståelsen av ledelse inkluderer flere aktører enn den formelle lederen, og forståelsen bygger på at ledelse er en praksis som skapes i relasjonene mellom aktørene og mellom aktørene og konteksten de befinner seg i. Denne forståelsen av ledelse betegnes som distribuert ledelse. Det skilles altså mellom ledelsen, som er en formell betegnelse på de som sitter i ledelsesposisjoner, og ledelse som aktørenes samhandling om oppgaver som konstituerer ledelsen (Abusland, Langfeldt, Skedsmo, & Sivesind, 2011).

2.7.1 Verdibasert ledelse

Kirkhaug (2013) setter verdibasert ledelse som en forutsetning for moderne lederskap. Innenfor verdibasert ledelse vil man bruke anerkjennelse av gitte verdier for å styre organisasjonens medlemmer gjennom å la verdiene påvirke deres valg, handlinger og holdninger. Lederskapet går ut på å styrke visse verdier, tilføre nye, eller reforhandle gamle verdier gjennom bevisste handlinger. Det som skiller verdibasert ledelse fra mer tradisjonelle ledelsestradisjoner, er at skal organisasjonen tro på verdiene, er det nødvendig at også ledelsen viser tro på dem og handler deretter. Verdiene bidrar til samstemthet, og til at medlemmene opplever mening i det de gjør innenfor organisasjonen. Verdibasert ledelse vil først og fremst ha funksjon når lederskapet dreier seg om de mer generelle og helhetlige sidene ved ledelse (Kirkhaug, 2013).

Ved siden av makt og innflytelse, handler moderne ledelse om sentrale dimensjoner for menneskelig samhandling som omsorg og god kommunikasjon. I det moderne kunnskapssamfunnet handler ledelse i stor grad om å veilede og utvikle andre, fremfor å

detaljstyre andres handlinger. I denne konteksten får transformasjonsledelse betydning, da denne formen for ledelse først og fremst handler om å inspirere andre til endring (Hetland, 2008). Dersom man setter verdibasert ledelse i sammenheng med organisasjonsutvikling og endring, kan verdibasert ledelse kobles til transformasjonsledelse (Kirkhaug, 2013).

2.7.2 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse har på flere måter likhetstrekk med karismatisk ledelse. På det teoretiske nivået har det vært delte meninger om transformasjonsledelse og karismatisk ledelse er to sider av samme sak, eller om de er adskilte, men beslektede prosesser. I flere sammenhenger fremmes det at karisma er en nødvendig ingrediens i transformasjonsledelse, men at karisma i seg selv ikke er tilstrekkelig for å forårsake transformasjon. Jeg følger Yukl når han sier at skillet mellom karismatisk ledelse og transformasjonsledelse ligger i forskjellen mellom karisma og identifikasjon. Karisma oppleves som noe ekstraordinært av organisasjonsmedlemmer som er avhengig av leders veiledning og inspirasjon, mens medlemmer som er mindre avhengig av dette i større grad identifiserer seg med lederen på et intellektuelt nivå (Yukl, 2013).

Årsaken til at jeg støtter meg til teori som skiller transformasjonsledelse fra karismatisk ledelse, er hovedsakelig at jeg ser karismatisk ledelse som en lite hensiktsmessig strategi for å drive utviklingsarbeid i en organisasjon. Samtidig mener jeg ledelse handler om mye mer enn makt og innflytelse og finner mange av de aspektene jeg mener det er meningsfylt å dra nytte av som leder i transformasjonsledelse. Særlig når det kommer til organisasjonsutvikling som dreier seg om de mer grunnleggende sidene ved organisasjonen, som kultur, holdninger og verdier. Her mener jeg det vil være hensiktsmessig å involvere de ansatte i prosesser som bemyndiggjør og engasjerer de ansatte på et etisk, emosjonelt og verdibasert plan. Jeg mener altså at slik ledelse bør skje som verdibaserte, delegerte prosesser i organisasjonen. Selv om karismatisk ledelse ofte kan ha en stor endringseffekt i starten av et utviklingsarbeid, sier forskning at langtidseffekten sjelden viser stor endring. Karismatisk ledelse legger også svært mye av makta for endringen i leders hender, blant annet ved at initiativ eller vurdering av endringen ute i organisasjonen forstummes av medlemmenes ønske om å tilfredsstille lederen. Karismatisk ledelse vil ofte også tilsi radikale endringer i organisasjonens

struktur og kultur, som det ikke nødvendigvis er behov for (Yukl, 2013). En slik form for ledelse vil stemme dårlig med en forståelse av ledelse som en distribuert prosess.

Transformasjonsledelse preges av at organisasjonens medlemmer føler tillit, lojalitet og respekt ovenfor ledelsen. Denne formen for ledelse bygger på et ønske om å koble oppgavene organisasjonen skal fylle, til medlemmenes verdier og idealer, og at organisasjonens normer og verdier internaliseres i medlemmene. I følge Yukl (2013) vil lederen innenfor transformasjonsledelse endre og motivere medarbeiderne ved for det første å gjøre dem bevisste på konsekvensen av arbeidsoppgavene. Videre må lederen inspirere og motivere medarbeiderne til å gå utover egne interesser for fellesskapets skyld. Til sist må høyere ordens behov aktiveres hos medarbeiderne (Yukl, 2013).

Den transformative leders adferd kjennetegnes ved at han driver en idealisert påvirkning gjennom å være et godt eksempel. Dette innebærer å vise dedikasjon og selvoppofrelse for å bidra til organisasjonens beste. Han sørger også for intellektuell stimulans slik at organisasjonens medlemmer stimuleres til å se utfordringer fra nye perspektiver, og tar individualiserte hensyn i betydning av individualisert støtte, oppmuntring og veiledning. Til sist sørger han for inspirerende motivasjon gjennom å kommunisere en appellerende visjon. Dette kan enten være å gi nytt liv og innhold til eksisterende visjon, eller å skape oppslutning om ny visjon (Yukl, 2013).

En tydelig visjon hjelper mennesket å forstå hensikten, handlingene og prioriteringene i en organisasjon. Den gir arbeidet mening, er en kilde til selvtillit og fostrer en opplevelse av felles hensikt. Visjonen fungerer også som veiviser i handlingene og avgjørelsene som må tas av medlemmene i organisasjonen. Dette er spesielt viktig når individer eller grupper i organisasjonen gis autonomi i avgjørelser de må ta på vegne av organisasjonen (Yukl, 2013).

2.7.3 Verdsettende ledelse

Transformasjonsledelse fortsetter oppslutning og tiltro til ledelsen. Det er også hensiktsmessig med et positivt og konstruktivt klima for utvikling av organisasjonen (Yukl, 2013). For å bidra til både oppslutning og positivt og konstruktivt klima kan det være hensiktsmessig å dra veksel på det vi vet om verdsettende ledelse. Nettopp i perioder

med forandring har verdsettende ledelse betydning. Denne ledelsesstrategien bygger på en forståelse av at mennesker som opplever seg sett og verdsatt i større grad presterer og yter for organisasjonen. Det skaper også en bedre kultur for tilbakemelding og utvikling, og demokratiske prosesser i organisasjonen spiller en vesentlig rolle. Strategien bygger også på en forståelse av at det krever kunnskap og ferdigheter for å kunne verdsette på en slik måte at det oppleves personlig og konkret, i motsetning til generelt skryt og tilbakemeldinger. Å bli verdsatt vil i denne sammenhengen bety å gi noe verdi, løsrevet fra evaluering eller kontroll. Leder kan bevisst bruke verdsettende ledelse til å skape oppslutning rundt verdier og styrker. Det å bli verdsatt har emosjonell betydning for folk og kan virke som en positiv motvekt til et arbeidsliv som i stadig større grad preges av prestasjon og teknisk og økonomisk rasjonalitet. En forutsetning er at en ser individene i organisasjonen som hele mennesker, der lederen søker å stimulere de ansattes læringskraft og hverdagskraft (Skrøvset & Tiller, 2015).

Det vil være viktig at ledere innenfor ulike former av verdibasert ledelse vet hvilke avgrensinger som ligger i konseptet. Dette begrunnes med at en leder sjelden helhetlig kan lede verdibasert. Avhengig av situasjon vil lederoppgavene måtte løses med de strategiske verktøyene som er mest hensiktsmessig for å løse oppgaven. Mer konkrete og tekniske sider ved organisasjonen bør ledes med mer tradisjonelle verktøy (Kirkhaug, 2013). Som kontrast til verdibasert eller transformasjonsledelse, kan ledelse også ses innenfor en strukturell forståelsesramme. Her vil lederen sette mål og struktur for organisasjonen, og endring skjer hovedsakelig ved at lederen endrer strukturen. Lederens oppgave er blant annet å fokusere på oppgaver og å legge strukturelt til rette for at oppgavene kan løses best mulig (Bolman & Deal, 2009).

3 Metode

Utfra min problemstilling og designet jeg har valgt for studien er det hensiktsmessig å velge en fenomenologisk tilnærming hvor jeg innhenter empiri gjennom kvalitative forskningsintervju. Begrunnelsen for disse valgene kommer i det følgende.

3.1 Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming kan beskrives som et ønske om å forstå sosiale fenomener så nøyaktig og utfyllende som mulig. Ønsket knyttes også til at forskeren søker å forstå fenomenet slik informanten forstår det. Virkeligheten som skal beskrives er informantens opplevde virkelighet eller livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). En persons livsverden er slik personen møter verden i sitt dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ønsker jeg å løfte frem elevens stemme og elevens opplevelse av voksenstøtte slik de møter den i sin skolehverdag. Som tidligere beskrevet er lovverket som regulerer den voksnes tilstedeværelse og ansvar i friminuttene bygget opp omkring elevens subjektive opplevelse av eget psykososiale miljø. Dermed blir det også hensiktsmessig å oppsøke elevens livsverden gjennom en fenomenologisk tilnærming og intervjuer med elever når en vil undersøke hva som skal til for å gi elevene trygghet.

3.2 Metodevalg

I valg av metode må en avgjøre hva som vil være den mest hensiktsmessige tilnærmingen for å kunne svare på studiens problemstilling. I forarbeidet til denne masteren var min hensikt lenge å bruke en kvantitativ tilnærming, og å hente inn dataene gjennom et digitalt spørreskjema distribuert til alle kommunens 6. trinnselever. I arbeidet med utformingen av spørreskjemaet kom jeg stadig tilbake til den samme problemstillingen; Hvordan formulere spørsmål som ga meg kunnskap om hva elevene forventet av de voksne i tilsyn? Den første erkjennelsen jeg kom til var at det var svært vanskelig å formulere gode nok spørsmål. Jeg tok utgangspunkt i allerede eksisterende forskning og teori for å definere informasjonsbehovet, og dernest spørsmålene til undersøkelsen. Enten ble spørsmålene av en slik art at svarene ville bli «Ja, selvfølgelig» eller «Nei, selvfølgelig ikke». Slike svar ville ikke gi annen kunnskap enn den vi har fra før og validiteten ville bli lav. Eller så måtte spørsmålene formuleres på en slik måte at de ble ledende i at de ble for detaljerte og spesifikke, og dermed ville jeg få en utfordring med reliabilitet.

Den andre erkjennelsen var at den kunnskapen jeg søkte var vanskelig å predefinere. For å kunne stille spørsmål om hva elevene ønsker for å oppleve seg trygge i en kvantitativ ramme, måtte jeg vite hvilke aspekter ved tilsyn jeg skulle be elevene ta stilling til. Og selve kjernen var at det var nettopp hva elevene så som betydningsfullt jeg ønsket å finne ut av. Det ble derfor helt nødvendig å endre til en tilnærming som åpnet opp for å la elevene definere voksenstøtten de søker.

Videre så jeg at for å hente ut den informasjonen jeg søkte måtte jeg i stor grad bygge datainnsamlingen på evaluative spørsmål. I slike spørsmål må informanten ta stilling til fenomener utenfor seg selv, og beskrive sine holdninger, meninger, erfaringer og lignende om fenomenet. Slike spørsmål regnes som vanskeligere å svare på enn kognitive spørsmål som direkte dreier seg om informanten. For å gjøre det enklest mulig for informanten lønner det seg å knytte spørsmålene opp til så konkrete sider ved fenomenet som mulig (Grønmo, 2016). Min tilleggsutfordring var at jeg skulle intervju barn. Sannsynligvis ville det være en uvant situasjon for elevene å delta i et forskningsintervju. Jeg så at det ville være en fordel å være tett på informantene slik at jeg kunne vise sensitivitet ovenfor dem og dere svar. Jeg så også at det ville være en styrke å kunne tilpasse intervjuet underveis på bakgrunn av empirien som kom frem og de metodiske erfaringene jeg gjorde meg underveis. Det å kunne tilpasse spørsmålene underveis ville også være en forutsetning for å kunne undersøke hvilke aspekter ved tilsyn elevene opplever som betydningsfullt (Brinkmann & Kvale, 2015). Dermed ble konklusjonen at det mest hensiktsmessige ville være å hente inn empiri gjennom kvalitative forskningsintervju.

3.3 Kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan gi forskeren en innsikt i intervjupersonens opplevde virkelighet. Et slikt intervju har en relativt åpen struktur basert på temaer uten at spørsmålene nødvendigvis er ferdig formulert på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitative forskningsintervjuer er en krevende disiplin for en førstegangsforsker som en masterstudent ofte er. Riktignok har vi vært gjennom en hel del småprosjekter i løpet av studiet. Samtidig har hensikten med disse småprosjektene ofte vært å gjøre seg kjent med ulike forskningsmetoder, snarere enn å gjennomføre et godt forskningsprosjekt. For min del er det første gang jeg skal gjennomføre et forskningsprosjekt der målet i virkelighet

er å bruke metoden til å finne frem til kunnskap om et felt og gjennom analyse og bearbeidelse av det jeg finner skrive og presentere ikke bare det andre før har funnet frem til, men også sette det jeg selv finner inn i sammenhengen. Det stiller høye krav til at alle metodiske, tematiske, etiske og tekniske valg jeg gjør er veloverveid og hensiktsmessige, og at valgene legger til rette for at jeg sikrer datakvaliteten gjennom å sørge for reliabilitet og validitet i det jeg presenterer. Årsaken til at jeg hevder at et kvalitativt forskningsintervju er en krevende disiplin, er at det egentlig ikke finnes noen grenser eller regler for hvordan intervjuet skal forløpe (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig gir den åpne strukturen rundt et kvalitativt forskningsintervju stort spillerom for forskeren og mulighet til å justere og tilpasse intervjuet etter de metodiske og empiriske erfaringene forskeren gjør underveis. Dette gir mange muligheter til for eksempel å forfølge empiriske data som er viktig for studien og å vise sensitivitet ovenfor informanten (Grønmo, 2016).

Det har vært viktig for meg å støtte meg til metodisk teori som kan gi retningslinjer for hvilke valg som må tas, og støtte til å ta gode valg gjennom de ulike fasene i en slik prosess. I Brinkman og Kvale (2015) beskrives et idealisert forløp av et kvalitativt forskningsintervju delt opp i syv essensielle faser; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse syv fasene har jeg brukt som støtte både for struktur i oppgaven og som rettesnor for arbeidet jeg har gjort underveis.

3.4 Reliabilitet og validitet

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, og særlig innenfor den postmoderne tilnærmingen, vil det kunne stilles spørsmål til gyldigheten av det som rapporteres, og om noe i det hele tatt kan regnes som objektive sannheter. Forskningens pålitelighet og gyldighet avhenger i stor grad av forskerens håndverksmessige dyktighet og evne til å produsere troverdige resultater (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg hatt som utgangspunkt at validering ikke gjøres som en vurdering av den endelige rapporten, men som et kontinuerlig arbeid gjennom forskningsprosessen. Derfor vil det være vesentlig at jeg både etterstreber å sikre høy reliabilitet og validitet gjennom hele forskningsprosessen, og at jeg i rapporteringen sørger for en gjennomsiktighet som viser hvordan dette er gjort. I den videre presentasjonen vil jeg gå igjennom de ulike fasene i et kvalitativt forskningsintervju. Fasene vil stå som overskrifter. Under hver overskrift vil

jeg beskrive hvordan fasene er løst i denne studien, hvordan jeg har søkt å ivareta reliabilitet og validitet i de ulike fasene, og hvilke etiske vurderinger og hensyn jeg har tatt underveis. De etiske vurderingene vektlegges også under overskriften «Forskerrollen».

3.5 Tematisering

Intervjuundersøkelsens første fase betegnes som tematisering. Forskeren må ha klart for seg formålet med undersøkelsen, hvordan han oppfatter emnet og hva som skal undersøkes. Når dette er klarlagt, kan forskeren ta stilling til hvordan dette skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Overført til denne konteksten, vil masteroppgavens innledende kapitler, der jeg beskriver målsettingen med studien, begrunner og definerer problemstilling og forskningsspørsmål og setter dette inn i en teoretisk ramme, tilsvare denne fasen. Som Grønmo (2016) også beskriver, starter validering i tematiseringen av studien. Her vil det være avgjørende å få til en solid teoretisk forankring og en logisk utledning fra teori til forskningsspørsmål. I sammenheng med at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming da det fantes lite tidligere forskning på hva elevene ser som betydningsfullt, har jeg prioritert å få til en god sammenheng mellom eksisterende teori som sier noe om hva som kan ha betydning, og mine forskningsspørsmål. Dette var også et viktig forarbeid til å kunne begynne å planlegge studien, spesielt med tanke på definering av informasjonsbehov.

3.6 Planlegging

Den neste fasen er planleggingsfasen. Når forskeren planlegger en intervjuundersøkelse, må alle syv faser tas hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg til å ivareta tematiseringens hva og hvorfor, må jeg også ta stilling til hvordan jeg skal organisere selve intervjusituasjonen, hvordan intervjuene skal behandles, hvordan jeg skal analysere empirien og hvordan jeg skal vurdere datakvaliteten. Jeg må også ha med meg formen intervjuundersøkelsen skal presenteres i.

I planleggingen av studien vil undersøkelsesoppleggets kvalitet og metoden som brukes måtte samsvare med studiens tema og formål. Dette knyttes ikke bare til validering, men også til det etiske perspektivet om at studien bør produsere kunnskap som vil komme til nytte både for de som deltar i studien og gruppen de representerer. Studiens utforming

må også sørge for å minimere potensiell skade for de som deltar både i informasjonsinnhenting og i rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie har det vært vesentlig å planlegge studien slik at jeg fikk informasjon som i størst mulig grad representerte det elevene ser som betydningsfullt, da det er deres opplevelse av trygghet jeg ønsker å styrke. En forutsetning var at jeg måtte organisere studien slik at jeg fikk tilgang på å gjøre intervjuer med elever gjennom samtykker både fra skolen, elevenes foreldre og elevene selv. Jeg måtte også planlegge selve intervjuet og intervjusituasjonen på en slik måte at jeg i best mulig grad fikk elevene til å beskrive virkeligheten slik de ser den. I forhold til rapporteringen har jeg fokusert på størst mulig grad av anonymisering. Dette opplevde jeg som viktig både for å ivareta de etiske perspektivene og å sikre en intervjusituasjon der elevene opplevde at de kunne snakke fritt.

Allerede i planleggingsfasen var jeg i kontakt med fagsjef for barnehage og skole i kommunen. Det var viktig for meg å forankre en studie som skulle hente inn informasjon blant skolens elever på skolekommunens øverste nivå. Dette ville blant annet sikre at kommuneadministrasjonen var kjent med og stilte seg bak studien dersom noen skulle stille spørsmål eller det skulle bli vanskelig for meg å få rektorene til å samtykke. Jeg fikk mulighet til å legge frem en skisse av studien på rektormøte i juni-16. Hensikten med dette var både å informere slik at rektorene kunne gi sine samtykker til at deres skole ville delta, og å skape interesse og engasjement for studien. Jeg visste at jeg ville trenge noe hjelp fra rektorene når det kom til innhenting av samtykker i foreldregruppa og i uttrekk av intervjugrupper. Alle kommunens rektorer ga sitt samtykke.

3.6.1 Definisjon av informasjonsbehov

I forberedelsene til en datainnsamling må informasjonsbehovet defineres. Informasjonsbehovet defineres av studiens problemstilling og mine avgrensninger gjennom forskningsspørsmål. Temaene defineres av problemstilling og forskningsspørsmål med støtte i teori og tidligere forskning på feltet. Den samlede listen over temaer gir en oversikt over den informasjonen jeg i utgangspunktet tar sikte på å hente inn gjennom intervjuet. Denne spesifiseringen kan også være et utgangspunkt for arbeid med kategorisering i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Trygghet

I forhold til problemstillingen var det åpenbart at jeg hadde behov for informasjon om trygghet. I den teoretiske rammen, så jeg at trygghet både kunne defineres som begrep (Aven, 2016), men også i form av sin funksjon eller effekt, og at i teori som knyttet trygghet til skole var voksenrollen prioritert som en viktig forutsetning (Bru et al., 2016). Jeg så det derfor som hensiktsmessig å innhente informasjon som beskrev hvordan elevene definerte begrepet, hva de forutsatte for å føle seg trygge, og hva de så som konsekvenser av utrygghet. Jeg mente det ville være sannsynlig at elevene ville gi informasjon om voksenrollens betydning for trygghet gjennom å inkludere disse tre dimensjonene.

Forventninger

Mitt første forskningsspørsmål ber om informasjon om forventninger elevene har til de voksne ute i tilsyn. Dette var først og fremst på bakgrunn av erkjennelsen av at det ville være vanskelig å predefinere kunnskapen jeg søkte da det fantes lite tidligere litteratur og forskning på hva elevene opplever som betydningsfullt. Gjennom å spørre elevene om deres forventninger til de voksne, ville jeg for det første få empiri som kunne hjelpe meg å justere temaene dersom jeg ikke hadde inkludert temaer i informasjonsbehovet som var viktig for elevene. For det andre kunne elevenes forventninger brukes til å validitetsvurdere temaene jeg hadde inkludert. I forhold til tilgjengelig teori ønsket jeg å vite i hvilken grad elevene ønsket de voksne inn på arenaer der de er i posisjon til å bidra til elevenes trygghet (Bru et al., 2016; Gjems, 2002; Schott & Søndergaard, 2014).

Med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet brukte jeg eksisterende forskning og teori som eksplisitt og implisitt sa noe om hva ved tilsynsordningen som kan ha betydning for elevenes trygghet. Jeg ønsket med dette både å undersøke om elementene har betydning og konkret kunnskap om hvordan.

Tid og sted

I det teoretiske rammeverket har jeg inkludert en studie som beskriver områder der elevene føler seg mest utsatte. Her kommer det frem at dette i hovedsak gjelder områder uten voksentilsyn (Vaillancourt et al., 2010). Jeg tenker at dette både kan knyttes spesifikt

til et område, men også til tidspunkter der de voksne er fraværende. Derfor ønsket jeg informasjon om når og hvor elevene opplevde det var viktigst at de voksne var ute.

Bevegelse

Atferdssenteret anbefaler at den voksne skal være i kontinuerlig bevegelse. Begrunnelsen for dette er at den voksne skal ha best mulig oversikt over elevaktiviteten i skolegården. Slik jeg forstår det motiveres dette av et voksenbehov om å holde oversikt og kontroll, og å kunne adressere både positiv og negativ adferd. Jeg ønsket derfor å undersøke om det var hensiktsmessig for elevenes trygghet at den voksne beveget seg eller sto stille.

Tilgjengelighet

Litteratur og forskning rundt skolars arbeid med det psykososiale miljøet er enige om en ting; det har betydning at de voksne er tilstede i friminuttene (Eriksen & Lyng, 2015; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Et av mine motiver for studien var å finne ut av hvorfor elevene ikke opplever de voksne som tilgjengelige på tross av at det er mange voksne ute. Derfor ønsket jeg å få informasjon om hva ved de voksnes adferd som preger elevenes opplevelse av deres tilgjengelighet.

Regelhåndhevelse

Regelhåndhevelse beskrives i teori og forskning både som rammeverk for skolens miljø og tilsynsordning (Ogden, 2009), og som en viktig forutsetning for elevenes trygghet (Ogden, 2009; Thomas Nordahl et al., 2009; Tveit et al., 2012). Jeg ønsket informasjon om hvordan elevene så på regelhåndhevelser og på hvilke måter det påvirket deres trygghetsfølelse.

Relasjon

Til sist var det tydelig beskrevet i teori og forskning at relasjonen eleven har til de voksne har avgjørende betydning for deres trygghet (Bru et al., 2016; Schott & Søndergaard, 2014), og at relasjonsbygging er en prosess som krever bevisste voksne (Emmer & Sabornie, 2015; Robert C. Pianta & Steinberg, 1992). Derfor ønsket jeg informasjon om hvilken betydning elevene opplever at relasjon har for deres trygghet, og hva som for dem påvirker relasjonsbygging mellom voksne og barn.

I analysen ble kategorien «tid og sted» og «bevegelse» slått sammen med kategorien «tilgjengelighet». Det kom også til en kategori, «relasjonsbrudd». Begrunnelsen for dette

er beskrevet i analysen. Med disse endringene blir kategoriene brukt som struktur og overskrifter i min presentasjon av funn i empirien.

I forbindelse med et kvalitativt forskningsintervju må det også utarbeides en intervjuguide eller en temaliste (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sørge for en så åpen intervjusituasjon som mulig, i tråd med min fenomenologiske tilnærming, valgte jeg å utarbeide en temaliste. Informasjonsbehovet beskrevet over definerte temalisten til intervjuene (se vedlegg 3).

3.6.2 Utvelgelse av informanter

Videre i planleggingen måtte jeg bestemme hvem jeg skulle intervju, altså mine undersøkelsesenheter eller informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Med en fenomenologisk tilnærming til voksenrollen i tilsynsoppgaver i friminutt, sett gjennom elevenes øyne, kunne den teoretiske definisjonen av undersøkelsesenheter som utgjør populasjon for denne studien vært «elever». Samtidig må avgrensningen av undersøkelsesenheter stå i forhold til metodisk tilnærming og metodologiske hensyn. Med en kvalitativ tilnærming, og metodisk valg om å innhente informasjon gjennom intervjuer, ville det være helt nødvendig å begrense antall undersøkelsesenheter, og heller prioritere dybde i datagrunnlaget. For å kunne avgrense måtte jeg operasjonalisere min definisjon av undersøkelsesenheter gjennom å definere kriterier for enhetene som vil utgjøre populasjonen for studien (Grønmo, 2016).

I forhold til at denne studien skal gjennomføres og ferdigstilles i løpet av våren 2017, ga tidsdimensjonen seg selv. Elevene som skulle inngå i studien måtte være elever skoleåret 2016-2017. Videre skal studien kunne brukes som kunnskapsbase for videreutvikling og forbedring av tilsynsordningene ved barneskolene i kommunen der jeg jobber. Derfor var det også naturlig at et av kriteriene er at elevene hører til barneskoler i denne kommunen. I forhold til elevenes alder måtte jeg ta hensyn til at jeg i hovedsak ville måtte stille evaluative spørsmål. Dette kan være krevende for informantene (Brinkmann & Kvale, 2015; Grønmo, 2016), og det ville være en fordel om de mestret å ha en metakognitiv tilnærming til voksenrollen og å snakke på vegne av elevene, ikke bare ut i fra seg selv. I denne kommunen har alle skolene fadderordninger der elever på mellomtrinnet har et spesielt ansvar for å ivareta elevene på småtrinnet. Ved noen skoler starter

fadderordningen på 5. trinn, ved de resterende starter fadderordningen på 6. trinn. Jeg så at det å være fadder kunne gi elevene større forutsetninger for å kunne snakke på vegne av de yngre elevene. For å sannsynliggjøre at informantene hadde best mulig forutsetninger for å håndtere denne intervjusituasjonen satte jeg kriteriet for alder til ikke yngre enn 6. trinn. Jeg kunne også ha tenkt at det ville være lurt å velge elever som var representanter i elevråd. Disse elevene ville ha mer trening i å snakke på vegne av og ivareta elevinteresser. Med et slikt strategisk utvalg ville jeg kunne sikre forutsetninger for å mestre intervjusituasjonen godt. Samtidig ønsket jeg å utforske voksenrollen i bredest mulig perspektiv. Elever som sitter i elevråd velges inn av sine medelever på bakgrunn av egnethet, men også popularitet. Ved å gjøre et slikt strategisk utvalg ville bredden i undersøkelsesenheter kunne begrenses.

Den operasjonaliserte definisjonen av undersøkelsesenheter som utgjør studiens populasjon ble altså elever som går på 6. trinn skoleåret 2016-2017 i den aktuelle kommunen.

Det ville ikke være gjennomførbart for denne studien å intervju alle 6. trinnselever i kommunen. Samtidig vet jeg at det er store variasjoner mellom kommunens barneskoler, og at variasjonene fører til ulike prioriteringer i forhold til de lokale tilsynsordningene. Det ville gi elevene ulike erfaringer, refleksjoner og oppfatninger om voksenrollen i tilsyn. Denne bredden ønsker jeg å dra nytte av i min datainnsamling.

Det er syv barneskoler i kommunen. Ved den ene skolen jobber jeg selv som inspektør og sosiallærer og ved den andre skolen har jeg to barn som er elever. At jeg har personlig kjennskap til skolen, lærerne og elevene kan prege intervjusituasjonen. Med tanke på reliabilitet ønsket jeg at intervjuenes kontekst skal være så homogen som mulig (Grønmo, 2016). Derfor utelukket jeg skolene der jeg har personlig tilknytning fra utvalget. De fem skolene jeg satt igjen med representerer variasjonen i kommunen godt.

For å gjøre utvalget håndterbart, men for å ivareta bredden av undersøkelsesenheter, valgte jeg å gjøre gruppeintervjuer. På den måten kunne jeg inkludere flere elevstemmer i studien uten at det ville påvirke tidsbruken nevneverdig. Et gruppeintervju kan også bidra til at elevene er mer komfortable i intervjusituasjonen og muligens også gjøre det lettere for elevene å bidra inn i intervjuene. I følge Kvaale (2015) vil intervjupersonen

oppdage nye sider og betydninger ved fenomenet intervjuet dreier seg om gjennom det som sies i intervjuet.

Grad av åpenhet ovenfor informantene

Som del av planleggingen måtte jeg også avgjøre grad av åpenhet ovenfor informanten. Det vil ikke være mulig å gjøre denne formen for datainnsamling uten at respondenten er klar over at det hentes inn data, men en kan begrense informasjon om detaljer rundt formålet med datainnsamlingen. Imidlertid anbefales det som hovedregel størst mulig grad av åpenhet. Vurderingen av hvilken informasjon som gis til informantene, er en del av de etiske vurderingene som gjøres i forberedelsene til en slik studie. Det er også informasjon en er forpliktet til å gi informantene. De skal ha informasjon om konfidensialitet og anonymisering, om formålet med innsamlingen og hva dataene skal brukes til, om retten til å reservere seg fra å delta eller fra å svare på enkelte spørsmål. De skal også ha informasjon om retten til å trekke seg som ikke begrenses av tidspunktet for innhenting av dataene. I noen tilfeller kreves det også tillatelse eller konsesjon fra offentlige myndigheter (Grønmo, 2016). For meg som skulle innhente og oppbevare informasjon fra barn, krevde dette godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatilsyn. Her er det særlig hensyn til informert samtykke, anonymisering og oppbevaring og bruk av personsensitiv data som vektlegges. Godkjenningen ligger som vedlegg 1. Jeg måtte også be om samtykke fra barnas foresatte (se vedlegg 2). I tillegg til pålagt informasjon i forhold til informert samtykke ønsket jeg å gi alle informantene og deres foreldre fylldig informasjon om studiens tema, formål og hva den skulle brukes til. Denne informasjonen ble beskrevet i et følgebrev til samtykkeskjemaene (se vedlegg 4). Jeg så dette både som en del av mitt etiske ansvar, men også som et ledd i å motivere foreldre og barn til å gi samtykke til å delta.

Den første kontakten med informantene

Det var også nødvendig å gjøre noen vurderinger av hvordan den første kontakten med informanter og deres foreldre skulle gjøres. Jeg valgte å sende ut informasjon og forespørsel om samtykke til foresatte til alle elevene på 6. trinn ved skolene i utvalget, for så å be skolen gjøre enkelt tilfeldig uttrekk fra elevene der samtykke forelå. Fordelen med denne løsningen var at alle elever og foresatte på de involverte skolene ville ha lik

informasjon om studien og intervjuene som skulle gjøres. Ulempen var at representasjon i utvalget kunne forringes ved at enkelte elev- og foresattegrupper kunne få overrepresentasjon av de som ikke samtykket. Det kunne for eksempel dreie seg om vansker med å tilegne seg den skriftlige informasjonen, holdninger til å la elevene gå ut av en ordinær undervisningstime og lignende. Samtidig ville de som ikke samtykket når alle ble spurt sannsynligvis heller ikke samtykke når kun et fåtall ble spurt. Det kunne også være at det ville være lettere å få samtykke når dette var en henvendelse som ble rettet til alle.

Skolene i utvalget fikk levert ferdig pakkede informasjonskonvolutter. Konvoluttene inneholdt informasjon om studien, samtykkeskjema og temaliste til intervju (vedlegg 3). Sammen med informasjonskonvoluttene fikk hver skole et brev med instruksjoner. Instruksjonene gikk på hvilken informasjon som skulle gis elevene når informasjonskonvoluttene ble delt ut, og en ferdig formulert tekst som skulle sendes alle foresatte på 6. trinn via skoleSMS² den dagen konvoluttene ble delt ut. Årsaken til å sende ut informasjon via skoleSMS var å øke sannsynligheten for at informasjonen ble lest og for at samtykkeskjemaene ble levert tilbake til skolen innen fristen.

Uttrekk av informanter

For noen elever kan det oppleves som en belastning å delta på et slikt intervju, og det vil bryte med forskningsetiske retningslinjer å la elevene delta (Grønmo, 2016). Derfor lot jeg skolene gjøre uttrekket for meg. På den måten kunne skolen luke vekk elever det vil være uetisk å ha med i utvalget uten at jeg fikk kjennskap til taushetsbelagt informasjon om enkeltelever. Skolene samlet inn samtykkeskjemaene innen avtalt dato gjorde enkelt tilfeldig utvalg fra elevene der samtykke forelå. Da trekkes en og en enhet til utvalget inntil den fastsatte utvalgsstørrelsen er nådd. I dette tilfellet trakk hver skole ut fem elever. Elevene fra samme skole utgjør en intervjugruppe. Dette er både praktisk med tanke på tidsbruk og lokalitet, og det gir bedre forutsetninger for at elevene opplever seg trygge slik at rammen rundt intervjuet og forutsetningene for en god dialog i intervjuet ivaretas (Brinkmann & Kvale, 2015; Grønmo, 2016).

² Kommunen bruker et webbasert kommunikasjonssystem via tekstmedling som er effektivt til masseutsendelse av korte informasjonstekster.

På avtalt tidspunkt reiste jeg ut til skolene og hentet samtykkeskjemaene og fikk navnene på elevene som var trukket ut. Samtidig avtalte jeg tidspunkt for intervjuene slik at vi kunne velge en økt der det var færrest mulige negative konsekvenser for elevene å gå ut av undervisningen. Etter gjennomgang og telling av alle samtykkeskjemaene makulerte jeg samtykkeskjemaene til elever som ikke inngikk i utvalget. Jeg registrerte elevene som skulle delta i eget skjema uten tilknytning til oppgaven. Her ga jeg hver skole et nummer fra en til fem, og hver elev nummeret en til fem i tilknytning til sin skole. Dermed fikk jeg et referansetall til hver elev, for eksempel 4.3, der 4 refererer til skole 4, og 3 til elev nr 3. Dette var nødvendig for at jeg skulle kunne skille personopplysninger fra de transkriberte dataene, samtidig som jeg kunne finne tilbake til den enkelte elev dersom samtykket ble trukket tilbake. Samtykkeskjemaene fra elevene som skulle delta ble oppbevart i avlåst elevarkiv. Når oppgaven leveres 1. juni makuleres også disse. Listen med referansetall oppbevares sammen med samtykkeskjemaene i elevarkivet og makuleres på samme tidspunkt.

I forberedelsene måtte jeg også planlegge for og legge til rette for en best mulig kommunikasjonssituasjon med informantene. Kjennskap til informantgruppa vil være avgjørende for valgene en gjør. Hvor vellykket kommunikasjonene blir er igjen avgjørende for om en får til å hente ut relevant og riktig informasjon (Grønmo, 2016). Dette er nærmere beskrevet under overskriften «Forskerrollen».

3.7 Intervjuing

I selve intervjuingen vil både reliabilitet og validitet avhenge av intervjuers håndverksmessige dyktighet. Kvaliteten på empirien som samles inn avhenger blant annet av at intervjuer er godt forberedt, at intervjuer har god innsikt og kunnskap om tema og feltet han forsker på, hvor godt han mestrer intervju som metode og i hvilken grad han evner å skape et godt samtaleklima i intervjusituasjonen (Grønmo, 2016). Jeg har særlig vært oppmerksom på min rolle som forsker og det asymmetriske maktforholdet som nødvendigvis ligger i en slik intervjusituasjon. For reliabiliteten var det avgjørende at jeg unngikk at elevene ble ledet til å svare på bestemte måter dersom jeg lot mine forkunnskaper og hypoteser påvirke intervjusituasjonen. Dette knyttes til den etiske forpliktelsen om å presentere resultater som samsvarer med det elevene ser som betydningsfullt, dersom resultatene skal være egnet til å bedre tilsynsordningen slik at den i større grad ivaretar elevenes opplevelse av trygghet. Jeg så det som en stor fordel at

metoden for innhenting av informasjon la til rette for at jeg kunne utvise stor sensitivitet ovenfor informantene og empirien gjennom intervjusituasjonen. I forhold til det etiske perspektivet har jeg også fokusert på høy grad av anonymisering. Dette var også viktig å løfte frem i intervjusituasjonen for å skape en trygg ramme for elevene.

Gjennom intervjuene skal forskeren forsøke å gripe meningen i det informanten beskriver. Dette inkluderer ikke bare det informanten sier direkte, men også det som uttrykkes mellom linjene eller det som implisitt kan forstås ut i fra det informanten sier. I intervjusituasjonen har jeg mulighet til å justere spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål og utdype eller forklare dersom informantene blir usikre, eller informanten kan utdype og forklare dersom jeg ikke forstår. De empiriske funnene og de metodologiske erfaringene jeg gjør meg underveis danner grunnlaget for justeringene. På denne måten blir intervju og analyse til dels parallelle prosesser (Grønmo, 2016).

I selve intervjusituasjonen var det også vesentlig å kontinuerlig undersøke analysene jeg gjorde underveis gjennom det Grønmo (2016) beskriver som aktørvalidering. Det ble tidvis nødvendig å omforme denne aktørvalideringen, som i utgangspunktet dreier seg om å kontrollere at intervjuer har forstått informantens budskap gjennom å gjenta for informantens bekreftelse, til det motsatte. En erfaring jeg raskt gjorde meg, og som ble bekreftet for hvert nye intervju, var at når jeg ba elevene beskrive hva de ønsket, svarte de ofte med en fortelling om den gangen det ikke var slik det burde og hva som hendte da. Dermed måtte jeg gjøre hyppige simultananalyser for å skaffe meg et «vrangbilde» av det elevene beskrev, slik at jeg kunne spille dette tilbake til eleven slik at han eller hun kunne ta stilling til om det var det de mente. Med «vrangbilde» mener jeg en motsatt situasjon som beskrev hva elevene ville ha ønsket fra den voksne. Til hjelp for å lage disse «vrangbildene» hadde jeg heldigvis etter hvert også en rekke beskrivelser fra elevene der dette kom eksplisitt frem. I disse vrangbildene var det avgjørende at jeg hadde en åpen og spørrende tilnærming, og at jeg la stor vekt på at det var elevens oppfatning, ikke min tolkning, jeg var ute etter, for at denne formen for validering ikke skulle føre til at jeg ledet eleven til å gi spesifikke svar. Ved å spille disse vrangbildene tilbake til elevene ble de justert slik at de fikk et innhold elevene kunne bekrefte. Under følger et eksempel fra intervjusituasjonen som illustrerer dette.

«Er det tidspunkter i friminuttet det er viktig at de voksne er ute?

Det var en gang rett etter at det ringte. At to gutter begynte å dytte på meg og tulle med meg. Og alle de voksne hadde gått inn. Og de bare dyttet og tulla og ville ikke toppe. Det var ikke noe gøy...

Mener du at de voksne bør være ute til alle har gått inn?

Ja. De voksne bør gå sist inn.»

3.8 Transkribering

For å muliggjøre en analyse av mitt empiriske materiale ville det være nødvendig å transkribere intervjuene. For å ivareta reliabilitet og validitet er det nødvendig å ta stilling til hvordan jeg best mulig kan overføre elevenes muntlige fremstilling til en skriftlig form. Hvordan transkriberingen gjøres, styres av hva som vil være en nyttig transkripsjon for å kunne svare på problemstillingen. Mitt metodevalg og min problemstilling samsvarer best med en meningsfokuseret analyse. Da ble det avgjørende for reliabiliteten at jeg gjenga informantenes meninger så korrekt som mulig. Dette styres også av den etiske forpliktelsen om å fremskaffe resultater som i så stor grad som mulig samsvarer med informantenes meninger.

I transkriberingen legger jeg også grunnlaget for den etiske forpliktelsen om anonymisering. Jeg intervjuer barn om deres meninger om hva som skal til for å gi dem opplevelsen av tilstrekkelig voksenstøtte ute. Det vil medføre at de gir meg informasjon om egen skole og de voksne som jobber ved skolen. For å kunne beskytte konfidensialiteten til barna er det viktig at jeg fjerner all personidentifiserbar informasjon allerede i transkriberingen. For å sørge for konfidensialiteten til skolen, og ytterligere beskytte barna som intervjues, må jeg også generalisere eller utelate informasjon som kan identifisere skolen barna er elev på. Eksempler på slik informasjon kan være beskrivelse av skolegård, skolebygg eller områder i umiddelbar nærhet til skolen. Til sist ønsker jeg informasjon om trekk eller tendenser ved voksenrollen i tilsynsoppgaver, ikke informasjon om enkeltlærere. Jeg har heller ikke bedt de voksne ved skolene om samtykke til at tredjepersonsopplysninger om dem kan brukes i studien. Det medfører at jeg må generalisere og anonymisere eksempler barna gir i intervjusituasjonen. Av de samme årsakene vil jeg slette lydopptakene når transkriberingen og reliabilitetskontrollen er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dersom jeg ønsker å bruke elevsitater i oppgaven, er det viktig å være oppmerksom på at publisering av ordrett transkribering av usammenhengende eller repetitive intervjutranskripsjoner kan virke stigmatiserende. Det kan også medføre unødige ulemper for elevene som er intervjuet. Derfor måtte jeg gjøre en vurdering av om sitater skal brukes som de er, utelates eller om jeg skal gjøre en språkvask uten å endre meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg konkluderte med at elevsitatene jeg skulle bruke, skulle brukes som de er. Selv om det i presentasjonen av de empiriske funnene blir kontraster mellom den deskriptive teksten skrevet av meg i et akademisk språk, og elevenes sitater, ser jeg det som hensiktsmessig. Et av ønskene mine med denne studien er å løfte frem elevens stemme og å vise hvor verdifull den er i skoleforskning. Da mener jeg det ville være uetisk å polere elevenes utsagn. Jeg opplever også at elevenes utsagn er reflekterte og gir tyngde nettopp gjennom å være uttrykt i elevens språk.

Det finnes flere måter å undersøke reliabiliteten i en transkripsjon på. Et eksempel er å la to ulike personer transkribere den samme teksten for så å gjøre en analyse av likheter og ulikheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden dette er en relativt liten studie som gjøres som del av et masterstudium, valgte jeg en noe mindre tidskrevende og kostbar variant. Når transkriberingen var fullført, lyttet jeg gjennom lydopptaket, samtidig som jeg gikk gjennom transkripsjonen. Da fikk jeg kontrollert at meningsinnholdet var ivaretatt og at jeg ikke hadde misforstått eller hørt feil da jeg transkriberte.

3.9 Analyse

Analysen er avgjørende for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er empirien som hentes frem her som danner grunnlaget. I analysen bestemmes valideringen av om spørsmålene som stilles til det empiriske materialet er gyldige og om fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det forskningsspørsmålene som er stilt til det empiriske materialet, og temaene som er bestemt gjennom operasjonaliseringen av informasjonsbehovet som er brukt som grovkategorisering i analysen. Det empiriske materialet har også vært med å styre inndeling i kategorier der det var avstand mellom det teorien forutsa at jeg ville finne, og det jeg fant. På den måten kan jeg si at kategoriene både er teori- og empiristyrte. I avgjørelsen av hvorvidt fortolkningene har vært logiske har jeg gjennom drøftingen løftet mine funn opp mot eksisterende teori om hva som danner grunnlaget for elevers trygghet.

Gjennom intervjuene, og senere i gjennomlytting og transkribering så jeg at elevgruppens «grunnstemning» er noe ulik og til dels preget av hvordan deres opplevelse av eksisterende tilsynsordning er. Elevene er i stor grad innom de samme temaene, men vektingen og intensiteten i de ulike meningene påvirkes nok noe av denne «grunnstemningen». Jeg ser denne «grunnstemningen» eller referanserammen som en del av intervjuenes kontekst. I forkant av analysen måtte jeg gjøre en vurdering av om jeg skulle inkludere dette i analysen. Jeg har valgt å ikke legge stor vekt på intervjuenes kontekst i analysen, utover at jeg markerer om det er stor eller liten oppslutning om de ulike meningene.

Det er flere årsaker til det. For det første vil det være vanskelig å beskrive konteksten uttømmende. Da ville jeg måtte hente inn opplysninger om alt fra elevenes bakgrunn, tidligere erfaringer med skole og friminutt, skolens eksisterende tilsynsordning, læreres holdninger til inspeksjon osv (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre har jeg lagt vekt på at jeg ikke skal gjøre en evaluering eller vurdering av eksisterende tilsynsordning ved skolene. Skulle jeg inkludere denne typen informasjon ville det vært nødvendig å hente inn andre samtykker enn det jeg har valgt å gjøre. Men viktigst er det at min problemstilling søker å svare på hva elevene trenger for at de skal oppleve voksenstøtte som fremmer trygghet ute i friminutt. For å svare på denne problemstillingen vil elevenes meninger være det viktige å formidle. Jeg mener at dette ivaretas uten å knytte empirien opp mot hva elevene mener om eksisterende ordning. At skolene nok har ulike tilsynsordninger, ser jeg som en fordel. Ulik erfaringsbakgrunn hos elevgruppene gir større bredde i elevenes uttrykte meninger. Variasjonene ivaretas som ved at jeg tydeliggjør oppslutning om meningene innad i intervjugruppene og på tvers av intervjugruppene.

3.9.1 Kategorisering

I utgangspunktet hadde jeg syv temaer, som også var grunnlaget for min temaliste; Forventninger, trygghet, tilgjengelighet, tid/sted, bevegelse, relasjoner og regelhåndhevelse. I løpet av det første intervjuet oppdaget jeg at det var vesentlig å ha med temaet relasjonsbrudd. De fire påfølgende intervjuene bekreftet at temaet hadde stor betydning for elevene. Denne siste dimensjonen kunne inngått som en underkategori til

relasjoner, men for elevene i intervjuene ble dette presentert som så vesentlig at jeg valgte å beholde relasjonsbrudd som eget tema.

Med min fenomenologiske tilnærming ønsker jeg å favne bredt og åpent elevenes uttrykte ønsker om voksenrollen i tilsyn. I analysen var det naturlig å sortere elevenes utsagn ut i fra de åtte kategoriene. Innenfor disse kategoriene var det nødvendig å bearbeide uttalelsene slik at meningene kunne komprimeres og i større grad bli umiddelbart tilgjengelig. Siden empirien blir vid og åpen når det samles inn slik jeg har gjort, ønsket jeg å kunne strukturere empirien slik at analysen likevel ville ivareta stringens og disiplin. Giorgi (1975) har utviklet en fenomenologisk basert meningsfortetning, som stemmer godt med mitt behov for strukturering av empirien (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.9.2 Meningsfortetting

Slik Giorgis meningsfortetning beskrives i Brinkman og Kvale (2015) vil analysen omfatte fem trinn. I første omgang leser forskeren gjennom intervjuet for å skaffe seg et inntrykk av helheten. Deretter bestemmer forskeren de naturlige meningsenhetene som er uttrykt av intervjupersonen. I det tredje trinnet komprimerer forskeren meningsenhetene slik at de uttrykkes så presist som mulig. Forskerens oppgave er å tematisere meningene fra intervjupersonens synsvinkel. Likevel vil de uttrykke forskerens tolkning av meningsenheten. I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten opp mot studiens formål. Til sist blir de viktigste temaene presentert som et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Selv om grunnprinsippene i Giorgis meningsfortetning stemmer godt med mine behov for analyse, var det også behov for å gjøre noen tilpasninger. Jeg hadde flere intervjuer, og intervjuene var gjort i gruppe. Dermed ville jeg ha flere samtidige uttalelser om tema innenfor det samme intervjuet. En kan si at meningsenhetene tidvis var uttrykt i fellesskap av intervjupersonene. Jeg hadde også uttalelser om de samme temaene fra flere intervjuer. For å kunne bearbeide de transkriberte intervjuene mot meningsfortetning måtte jeg først sortere og kategorisere. Det første jeg gjorde var å lese igjennom alle intervjuene. Deretter brukte jeg de åtte hovedkategoriene til å grovsortere transkripsjonene. Det er en forutsetning for å kunne gjøre analysen slik jeg nå beskriver. Da grovsorteringen var gjort innenfor hver transkripsjon, flyttet jeg tekstsegmentene som korresponderte med hver hovedkategori til et eget dokument. Siden en del uttalelser nødvendigvis berørte flere

temaer samtidig, måtte enkelte tekstsegmenter plasseres i flere hovedkategorier. På den måten fikk jeg åtte dokumenter som hver inneholdt uttalelsene som berørte hovedkategoriene. På forhånd fargekodet intervjuene. Dette gjorde jeg for å sikre senere reliabilitetskontroll. En fordel med å sette sammen intervjuene på denne måten var at det styrket anonymiseringen av elevuttalelsene.

Deretter startet jeg prosessen på nytt med å lese igjennom de nye dokumentene i sin helhet for å danne meg et overblikk. Den følgende prosessen gjentok jeg med hver av de åtte kategoriene. Ved gjennomlesing så jeg at det innenfor hver hovedkategori var nødvendig å sortere uttalelsene i underkategorier. Som eksempel var det nødvendig å dele uttalelsene i kategorien «trygghet» i «forutsetninger», «beskrivelse/definisjon» og «konsekvenser av utrygghet». Fargekodingen ble igjen viktig for å kontrollere reliabilitet. Da denne sorteringen var gjort gikk jeg igjennom en og en underkategori. I første omgang løftet jeg ut de klareste meningsenhetene. Meningsenhetene ble tolket slik at jeg kunne uttrykke dem som sentrale tema, eller sentral mening. Etter hvert så jeg at flere ulike uttalelser kunne uttrykkes med det samme sentrale tema. Der dette var tilfellet plasserte jeg den naturlige meningsenheten sammen med meningsenhetene som kunne uttrykkes med det samme sentrale temaet. Underkategoriene i analysen ble utledet av de sentrale temaene, eller tematikken i de sentrale temaene.

Trygghet - forutsetninger	
Naturlig enhet	Sentralt tema
At man har noen å leke med. At du ikke blir holdt utenfor leken, at du alltid kan være med. Derfor har vi jo den regelen om at man ikke kan si nei om noen andre... Det kan være lov å ha en klasselek, så ikke det skal bli for mange. Men det kan også være sånn at du kan ha en klasselek og så kommer det en og de ikke ser noen andre fra hele trinnet, så kan de være med til de finner noen å leke med. Det har med venner og familie å gjøre også.	Sosialt inkludert

Er med venner og spiller fotball.	
Er med venner, spiller fotball og det er fint vær.	
Jeg vet egentlig ikke helt, fint vær og være med noen.	
Være med venner og ake.	
Være sammen med venner og sånt	
Og at de voksne passer på at de fleste har noen å leke med.	
Det er de veldig flinke til. Å passe på at man har noen å leke med.	
Kanskje ha noen venner som kan være sammen med deg. òg hvis du er lei deg kan de trøste deg og sånn.	

Figur 1.1 Meningsfortetting

3.10 Verifiseringsfasen

Verifiseringsfasen stiller krav til at forskeren gjør vurderinger rundt generaliserbarheten i det han i det foregående har funnet. Forskeren må også gjøre en kvalitetsvurdering av dataene gjennom å vurdere reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av rapportering må det også gjøres en systematisk og helhetlig validering på bakgrunn av en vurdering av hvilke valideringsprosedyrer som er hensiktsmessig for den bestemte studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Min analyse ble gjort på en slik måte at de originale uttalelsene fra elevene ble systematisert først etter en grovkategorisering på bakgrunn av temalisten og de første gjennomlesningene av transkripsjonene. Så ble de ulike meningsytringene sortert etter sentrale temaer gjennom en systematisk meningsfortetting. Gjennom denne måten å analysere på ble de originale intervjuene klippet far hverandre og koblet sammen i dokumenter som gjenspeilet helheten i intervjuene. For å sikre reliabiliteten i den forstand at resultatene som ble presentert ikke gjenspeilet enkeltuttalelser eller uttalelser kun var hentet ut fra et fåtall av intervjuene, gjorde jeg to kontroller. For det første fargekodet jeg intervjuene, slik at uttalelser fra et

intervju representerte en farge. Dermed kunne jeg gjøre en visuell kontroll av hvor mange av intervjugruppene som var representert i kategoriene og i de sentrale temaene i analysen. Da analysen var gjennomført gjorde jeg en sammenligning av de originale intervjuene og analysen for å kontrollere at analysen var representativ for de enkelte intervjuene. Dette var også viktig for å kunne si noe om generaliserbarheten i de empiriske funne.

Som ledd i å ivareta reliabiliteten ønsket jeg å undersøke om meningsfortettingen ga et representativt bilde av intervjuene. Jeg ville sikre at jeg ikke hadde fjernet meg fra intervjuenes egentlige innhold gjennom prosessen der jeg hadde isolert uttalelser på bakgrunn av kategori og sentralt meningsinnhold. Måten jeg gjennomførte denne reliabilitetssjekken på var at jeg med de sentrale meningene som utgangspunkt gikk systematisk igjennom de originale transkriberingene av intervjuene på nytt. Der jeg så at den sentrale meningen var representert i den originale transkripsjonen, haket jeg av den sentrale meningen med referanse til den originale transkripsjonen. I analysen synliggjør jeg hvilke funn som var representert i alle intervjuene og hvilke funn som hadde mindre representasjon.

3.11 Rapportering

Til sist kommer rapporteringsfasen. Forskeren må velge en form for rapportering som overholder vitenskapelige kriterier og som ivaretar de forskningsetiske vurderingene som er gjort undervegs (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen er rapporteringsformen i stor grad forhåndsdefinert. Oppgaven min blir å sørge for at formen ivaretar de vitenskapelige kriteriene som er satt for en masteroppgave. Jeg må også sørge for at den ivaretar de etiske hensyn jeg har forpliktet meg til å ta.

I rapporteringen har jeg lagt stor vekt på å sørge for gjennomsiktighet i forhold til metodiske valg, gjennomføring og analyse, for å legge til rette for at presentasjonen blir troverdig også for leseren. For å svare på problemstillingen har jeg å løfte frem de empiriske funnene som svarer på forskningsspørsmålene knyttet til elevenes forventninger og hvilken praksis som svarer til disse forventningene, og gjennom drøftingen satt empirien inn i en teoretisk kontekst. I det siste forskningsspørsmålet har jeg beskrevet anvendelsen av de empiriske funnene som knytter seg til konsekvenser for

praksis. Her er empirien også knyttet til ledelsesperspektivet som er det overordnede perspektivet for rapporten.

3.12 Forskerrollen

På tross av at kvalitative forskningsintervju bærer preg av en harmonisk samtale, er den likevel en spesifikk, profesjonell samtale der forsker har et klart, definert formål med samtalen. For forskeren er det ikke den gode samtalen som er målet, den er et middel til å hente ut den informasjonen han ønsker. Dermed blir også maktforholdet klart asymmetrisk. Et intervju er en enveisdialog der intervjuer definerer tema og stiller spørsmål, mens den som intervjues svarer. Det er også intervjuer som bestemmer hvilke elementer ved informasjonen den intervjuede gir som følges opp videre, og det er intervjuer som velger når samtalen skal avsluttes. Intervjuer har også monopol på fortolkning av informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I makten ligger slik jeg ser det et stort moralsk ansvar og etiske forpliktelser.

I moralsk ansvarlig forskningsadferd ligger det mer enn etisk kunnskap og kognitive valg. Det krever også kunnskap om forskerrollen og hvordan man i kraft av både rolle, valg og personlige egenskaper vil påvirke intervjusituasjonen og den som intervjues. Intervju kan bli en manipulerende dialog, der jeg som forsker bevisst eller ubevisst leder den som intervjues til å svare på en bestemt måte. Da vil informasjonen kunne bli misvisende eller feilaktig og jeg vil få utfordringer med reliabilitet. For meg som skal intervju barn vil dette være spesielt viktig å være oppmerksom på, da barn i mindre grad vil være i stand til å identifisere eller gjøre motstand mot å bli ledet i intervjusituasjonen. Det er spesielt viktig å unngå at barna assosierer meg med en lærer, da det lett kan føre til en oppfatning om at det finnes riktige svar på spørsmålene jeg stiller (Kvale & Brinkmann, 2015).

Personlige egenskaper knyttes også til moralsk ansvarlig intervjuadferd (Kvale & Brinkmann, 2015). Slike instrumentelle samtaler krever trening og ferdigheter. Både for å sørge for at den som intervjues føler seg komfortabel, trygg og likeverdig i samtalen, men også for å sørge for at informasjonen som innhentes gjenspeiler fenomenet slik det er sett av den som intervjues og reliabiliteten blir høy (Grønmo, 2016). Her vil min erfaring med samtaler med barn som er, eller kan ha vært, utsatt for vold og overgrep være nyttig. Slike samtaler har klare juridiske retningslinjer for hvordan informasjonen hentes inn dersom informasjonen skal kunne brukes som bevis i en eventuell rettssak

(Grønmo, 2016). I min jobb som sosiallærer er jeg ofte den første offentlige tjenestemannen som har slike samtaler med barnet. Det innebærer at dersom det foreligger indikasjoner på vold eller overgrep, vil jeg alltid måtte ta hensyn til to viktige prinsipper. For det første har jeg en etisk forpliktelse om å ivareta barnets beste gjennom å ikke fremprovosere feilaktig informasjon. Jeg må også ta høyde for at informasjonen skal være holdbar som bevis og må derfor sørge for at informasjonen ikke er påvirket av meg. Oversatt til forskerrollen må jeg alltid tilstrebe høy reliabilitet. Det er flere likhetstrekk med en slik samtale og et kvalitativt forskningsintervju. I en slik samtale vil jeg kontinuerlig tolke det barnet sier med mål om å få vite mest mulig om situasjonen. Jeg må altså tilkjempe en objektiv og åpen tilnærming, og ta på alvor at jeg ikke kan vite hvilken informasjon som kommer. Jeg kan ikke gå inn i en slik samtale med mål om å få barnet til å si noe bestemt. Jeg må altså, som i forskningen, være bevisst mine hypoteser og min forkunnskap, slik at dette ikke kommer frem og preger informasjonen jeg henter ut. Det vil være en fordel om jeg kjenner barnet fra før og har informasjon som kan hjelpe meg å velge de rette spørsmålene, men jeg kan ikke fritt stille direkte spørsmål knyttet til vold eller overgrep. Jeg må ta utgangspunkt i det barnet sier og la dette lede samtalen videre. Ofte bruker jeg teknikker som speiling eller parafrasering, for å få barnet til å utdype enkelte elementer. I forskningssammenheng vil dette gjenspeile forholdet mellom nærhet og distanse. Det er en fordel at jeg som forsker kjenner feltet jeg skal forske på, men jeg må unngå dominerende hypoteser eller en for sterk identifikasjon slik at jeg tolker all informasjon i kontekst av dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den vitenskapelige kvaliteten er et etisk ansvar knyttet til moralsk ansvarlig forskningsadferd. Resultatet som legges frem må være så nøyaktig og representativ for fenomenet som beskrives som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ansvaret må jeg ta på alvor. Denne studien skal brukes som utgangspunkt for å forbedre skolens tilsynspraksis. Resultatene vil presenteres for lærerkollegier og ledelse ved kommunens skoler. I det ligger det en forpliktelse om å sørge for at resultatene som presenteres, gjenspeiler elevenes virkelighet så riktig som mulig. Det betyr at prosedyrene for innhenting av informasjon og analyse av informasjonen, må designes slik at det gir best mulig forutsetninger for at resultatene som presenteres holder høy vitenskapelig kvalitet. Det krever at jeg må sørge for gjennomsiktighet i forhold til prosedyrene i presentasjonen, og at resultatene som kommer frem må kontrolleres så grundig som mulig i forhold til reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

4 Analyse og funn i empirien

Empirien jeg samlet inn ble spennende og gir brede beskrivelser som samlet sett gir fyldig informasjon om hvordan elevene har det ute i friminutt og hva de ønsker av de voksne. Samtidig byr de brede beskrivelsene på en utfordring. Jeg ønsket ikke å evaluere hverken skolens eksisterende tilsynsordning eller enkeltlærernes utførelse av tilsynsoppgaven. Jeg hadde heller ikke innhentet samtykker fra de ansatte ved skolen om at opplysninger om tredjeperson kunne brukes. Men for å kunne fortelle meg hva de ønsket av de voksne som har tilsyn med dem ute i friminuttene, var det ofte nødvendig for elevene å beskrive ved hjelp av opplevde historier. Og i disse historiene hadde enkeltvoksne en viktig rolle. Så enten jeg ville eller ikke, ble jeg sittende med mye informasjon om enkeltpersoner og situasjoner. Løsningen ble å sørge for at enkeltpersoner ikke ble eksponert i oppgaven hverken på godt eller vondt. Dette ble godkjent også fra NSD (Se vedlegg 1). Måten analysen ble gjort på, der enkeltuttalelser fra alle intervjuene ble koblet sammen i sentrale meninger, var et viktig ledd i å sørge for dette.

I det følgende vil jeg gå gjennom hovedtrekkene i empirien systematisert etter hovedkategoriene trygghet, forventninger, tilgjengelighet, regelhåndhevelse, relasjon og relasjonsbrudd. Relasjon ble en utfordrende kategori å presentere. Relasjon er tilstedeværende i alle kategoriene ved tilsyn jeg har belyst. Det er særlig konsekvenser av relasjonskvalitet som kom frem i de andre kategoriene. Jeg så det som hensiktsmessig å skille mellom konsekvenser av relasjonskvalitet og relasjonsbygging. For å unngå å gjenta meg selv, har jeg valgt å la empiri som viser konsekvenser av relasjonskvalitet stå sammen med den aktuelle kategorien. Empiri knyttet til relasjonsbygging presenteres under overskriften «Relasjon».

4.1 Trygghet

Tidlig i intervjuene snakket jeg med elevene om trygghet. I alle intervjuene var vi innom tre hovedområder innenfor begrepet trygghet; definisjon av begrepet, forutsetninger for trygghet og konsekvenser av utrygghet.

4.1.1 Definisjon

For det første ba jeg elevene fortelle meg hva de la i begrepet, slik at jeg kunne få innblikk i deres definisjon og forståelse. Den mest konkrete definisjonen elevene ga, og som ble

gitt av flere var «Å ikke være redd». Videre var de gjennomgående elementene i elevens definisjon av trygghet trivsel, fravær av trusler og beskyttelse. Disse elementene ble gjentatt i alle intervjuene.

I forhold til trivsel var samvær med medelever det elevene vektla tyngst. De inkluderte også deltagelse i positiv aktivitet. Når elevene snakket om fravær av trusler var de opptatt av at de ikke kunne utsettes for skader og ulykker, at uvedkommende ikke kunne komme til dem i skolegården og utsette dem for ubehageligheter, og at medelever ikke kunne utsette dem for krenkelser enten fysisk eller psykisk. I det siste elementet, beskyttelse, var elevene svært tydelige. I deres definisjon av trygghet i skolegården var det voksne til stede som beskyttet dem. Dermed blir fravær av fare og beskyttelse tett forbundet.

«Det betyr at vi vil at de voksne skal ta ansvar for oss barna og passe på at det ikke skjer noe med oss.»

4.1.2 Forutsetninger

Videre i intervjuene spurte jeg elevene hva som skulle til for at de skulle føle seg trygge i friminuttene, altså forutsetninger for opplevelse av trygghet. Empirien samsvarer godt med elevenes definisjon av trygghet, og kan oppsummeres i to forutsetninger som ser ut til å ha stor betydning for elevene; sosial inkludering og tilgjengelige voksne.

For det første er samvær med medelever svært viktig. Det å være sosialt inkludert og å ha en forutsigbarhet i at du har venner å være sammen med, gjentas i alle intervjuer, og også flere ganger i hvert intervju. Av elevene vektlegges dette aspektet tungt, og det kan synes som at for elevene er sosial inkludering en ufravikelig komponent i trygghet. I alle deres beskrivelser av trygge friminutt er de sammen med venner, eller vet de har venner å være sammen med.

For det andre har voksenrollen stor betydning når elevene å fortelle hva de forutsetter for å oppleve trygghet ute i friminutt. Enkelt kan det oppsummeres med at det må være voksne ute som er tilgjengelig for dem. Behovet for å vite at en kan få hjelp av en voksen og at hjelpen kan komme raskt, poengteres gjentatte ganger. Det er også mange fortellinger om hvor ubehagelig og utrygt det føles om de voksne er fraværende eller utilgjengelige. Når jeg spurte elevene hva som kunne vært annerledes med situasjonen

for at de skulle føle seg tryggere, svarer de gjennomgående at det skulle vært en voksen der. Hva elevene legger i tilgjengelig og utilgjengelig kommer jeg tilbake til.

4.1.3 Konsekvenser av utrygghet

Det siste elementet innenfor trygghet jeg ba elevene beskrive for meg var konsekvenser av utrygghet i friminuttene. Elevene forteller om negative følelser som sinne, tristhet, redsel og ensomhet. De konkluderer med at slike friminutt er negative opplevelser for eleven det gjelder.

Flere av elevene beskriver utrygghet som eksklusjon fra, eller manglende tilhørighet til fellesskapet. Igjen kobles trygghet opp mot sosial inkludering. Konsekvensen elevene forteller om kan betegnes som tap av selvfølelse.

«Du føler sikkert at ingen bryr seg om deg. Du begynner kanskje å ikke føle deg bra fordi du føler at ingen bryr seg, og kanskje du føler at du er et stort null.»

I empirien er elevene entydige på at mangel på trygghet i friminutt har konsekvenser for undervisningssituasjonen for eleven i form av tapt konsentrasjon.

«Du holder på med noe annet. Du sitter og gruer deg. Tenker på hva som kan skje i friminuttet oppe i hodet ditt.»

4.2 Forventninger

I intervjuene spurte jeg elevene hva de mener er oppgavene til den voksne som har tilsyn og hva elever typisk trenger hjelp til. Gjennomgående i alle intervjugruppene har elevene høye og sammensatte forventninger til de voksne som har tilsyn. Det er spesielt fire funn jeg ønsker å trekke frem. Disse funnene har bred oppslutning i alle intervjugruppene, og de oppsummerer elevenes forventninger godt. Elevene forventer at de voksne ute skal bidra til deres trivsel og sosiale inkludering, beskytte dem mot fare og bistå i vanskelige situasjoner, de voksne skal opptre proaktivt og de voksne skal være tilgjengelige.

4.2.1 Trivsel og sosial inkludering

Elevene i alle intervjugrupper har forventninger om at de voksne ute skal bidra til, og ta ansvar for, elevenes trivsel. Dette gjelder særlig sosial inkludering. Det var mange utsagn som gikk på at de ønsket at de voksne skulle være oppmerksomme på om de har det bra, at de gjør morsomme ting, og at alle har noen å leke med. Elevene forutsetter sosial inkludering som del av sin definisjon på trygghet. De er også tydelige på at de voksne har ansvar for elever som faller utenfor. Jeg tolker det slik at skal elevene føle seg trygge forventer de også beskyttelse mot ekskludering. Elevene tar medansvar, men det er et uttalt ønske fra elevene at de voksne skal ha hovedansvaret.

«Og så er det også viktig at det ikke er barna som har ansvaret, for eksempel trivselslederne. Det er jo ikke bare trivselslederne som skal passe på oss, men også de voksne.»

4.2.2 Beskyttelse mot fare og bistand i vanskelige situasjoner

Det er hovedsakelig i samvær med medelever at elevene ønsker den voksnes beskyttelse. Dette går for eksempel på at de skal få hjelp til å løse opp i vanskelige konflikter, at voksne skal gripe inn om noen blir plaget, eller sørge for at reglene blir fulgt dersom noen ødelegger i lek eller lignende. Herunder kommer også forventning om omsorg og trøst dersom elevene har behov for det.

4.2.3 Proaktive voksne

En tredje forventning er at den voksne skal opptre proaktivt. De ønsker at den voksne skal oppsøke elever de ser går alene, de skal gå nær elevaktivitet de er usikre på slik at de får innsikt i hva det er som skjer og de skal oppsøke elevkonflikter så tidlig som mulig. Både for å kunne forhindre at konflikten eskalerer og for å kunne forstå og bedømme konflikten riktig. Et oppfølgende poeng elevene trekker frem her er at dersom konflikten eskalerer slik at medelever ser seg nødt til å hente hjelp fra voksne vil det være eleven som først snakker med den voksne som får mulighet til å prege den voksnes inntrykk av konflikten. Elevene selv kobler dette både mot relasjon mellom elev og lærer og mot elevens omdømme eller status.

4.2.4 Tilgjengelige voksne

Overordnet forventes tilgjengelige voksne. Slik elevene beskriver det forventer de at de skal være lett å oppnå kontakt med voksne og at hjelp fra voksne kommer raskt. De ønsker seg voksne som ser og forstår det som skjer og som aktivt oppsøker utfordringer elevene står i. Som nevnt vil tilgjengelighet utdypes som egen hovedkategori.

4.3 Tilgjengelighet

Tilgjengelighet er en sammensatt kategori. Gjennom analysen avledet jeg underkategorier på bakgrunn av sentrale meninger eller fra tematikken der flere sentrale meninger berørte samme felt. For å systematisere funnene bruker jeg underkategoriene som overskrifter.

4.3.1 Tid, sted og bevegelse

Empirien tyder på at det viktigste for elevene at de voksne samlet sett har oversikt over hele skolegården, at det er lett tilgang på hjelp fra voksne og at hjelpen kommer raskt når det er behov for den. I elevens fortellinger er det ikke avgjørende om den voksne beveger seg eller ikke, men at de voksne er tilgjengelige for dem. Elevenes svar tyder på at en kombinasjon av voksne som står stille på bestemte plasser og voksne som beveger seg rundt kan bidra til økt opplevelse av tilgjengelighet.

«Kanskje litt begge deler. At noen går rundt så alle ser dem. Og at noen står stille der du kan komme om det skjer noe.

Så dere sier egentlig -Ja takk, begge deler?

Ja! (unisont)»

Elevene ser fordeler ved at den voksne står stille. Det vil for eksempel være lett å finne den voksne om det er behov. De forteller også at det bør være voksne som holder seg i nærheten av utsatte områder, det vil si områder der det lett kan oppstå konflikter eller farlige situasjoner. De poengterer også at det kan være godt for elever som føler seg utrygge eller i en utsatt posisjon at den voksne står på bestemte plasser. Da kan elevene leke på et sted de vet det er en voksen som ser dem og som lett kan komme til og hjelpe. Ulempene er for eksempel at den voksne bare kan holde oversikt over et mindre område

og at det er lett for elever som ønsker det å stikke seg bort på områder der den voksne ikke kan se dem.

Elevene ser også fordeler ved voksne som beveger seg rundt. Da vil den voksne for eksempel kunne holde oversikt over et større område, og kunne ha bedre innsikt i hva elevene foretar seg i området den voksne beveger seg i. Det vil bli vanskelig for elever som gjør ting de ikke skal å stikke seg bort. Her nevnes mobbing som eksempel. Ulemper som nevnes er at de voksne kan være vanskelig å finne og at det er lite forutsigbart for elever som ønsker å holde seg i nærheten av voksne hvor de voksne er.

Videre ble elevene spurt om det var områder der det var viktigere at det var voksne og om det var tidspunkter i friminuttene da det var spesielt viktig at de voksne var der. Denne delen av intervjuene var både enhetlig å analysere og enkel å oppsummere. Elevene mener at der det er elever bør det være voksne. De voksne bør samlet dekke hele skolegården. De ønsket også at det skulle være voksne tilgjengelige på plasser hvor det ofte oppsto konflikter eller farlige situasjoner. Områder som skogen og fotballbanen er hyppig nevnt.

Elevene var samstemte på at i tidsrommet det er elever ute, bør de voksne også være ute. De poengterer at den første som kommer ut og den siste som går inn bør være en voksen. Elevene ser utfordringene dette kan by på i forhold til lærers forpliktelser i undervisningsøktene. Deres forslag til løsning på dette er at de voksne har klærne sine i klasserommet eller sammen med elevene, og at de går ut og inn de samme dørene som elevene.

4.3.2 Antall voksne og voksnes plassering

Når elevene mener at det er for få voksne forteller de at det ikke er mulig å finne en voksen, eller at det ikke er voksne nok til å dekke elevene med behov for hjelp. Fortellingene går på at elever må vente «i kø» for å få hjelp eller trøst ved skade, eller at de voksne er for travle til å hjelpe ved konflikt eller de som går alene. I forhold til plassering og opplevelse av utilgjengelighet forteller mange elever at de voksne ikke er der barna har behov for dem.

«Det er mange voksne som bare er der det ikke er så mange barn. Det er jo litt dumt. Og så står de ofte midt i skolegården og snakker sammen.»

Elevene beskriver voksne som tilgjengelige når de kan se en voksen fra der de er i skolegården, at de voksne er strategisk plassert i forhold til utsatte områder, at det er lett å få den voksnes oppmerksomhet og at det går raskt å få hjelp.

4.3.3 Observerbar adferd

Av observerbar adferd er elevene opptatt av den voksnes blikk. En voksen med et fastlåst eller bortvendt blikk, eller som det er vanskelig å få øyekontakt med, beskrives som utilgjengelig. Mens en voksen som ser seg rundt, er søkende i blikket og som det er lett å oppnå øyekontakt med beskrives som tilgjengelig.

Elevene forteller også at den voksnes kroppsspråk har betydning for om de oppleves tilgjengelig eller ikke. De sier at du kan «se det». Voksne som smiler, som «er hyggelige i ansiktet» og som ser glade ut oppleves mer tilgjengelige enn voksne som viser misnøye med å være ute.

«De går rundt og er glade. De går ikke rundt og viser at jobben er kjedelig. At de gleder seg til å komme hjem. De smiler. De snakker med elevene. De går ikke bare og ser i bakken. Eller virker sure og spiser maten sin liksom. Man må se at de er glade og ler og snakker med andre barn som er glade. Som ler og sårne ting. At de viser elevene at de er glade og snille.»

Elevene er også opptatt av at den voksne skal ha på seg vest, gjerne med navnet sitt på. De begrunner dette med at det er vanskelig for de minste eller for nye elever å vite hvem som jobber på skole om de ikke har vest. Da kan de lett forveksles med en mamma eller en pappa, noe som vil gjøre at elever ikke oppsøker dem. De forteller også at voksne med vest blir tydelige og lette å se.

4.3.4 Opplevd adferd

Voksne i samtale er den situasjonen som i hovedsak nevnes i underkategorien opplevd adferd. Voksne i samtale er også den situasjonen som nevnes absolutt flest ganger i kategorien tilgjengelighet. Undervegs i det første intervjuet forsto jeg at elevene skiller mellom en voksen i samtale med en voksen, og en voksen i samtale med et barn.

Voksen i samtale med barn

De aller fleste elevene som ble intervjuet hadde stor motstand mot å avbryte en samtale mellom en voksen og et barn. Elevene viser respekt for samtalen og de identifiserer seg med eleven som er i samtale med en voksen. Dette gjaldt samtaler der barnet åpenbart var lei seg eller de var usikre på hva samtalen dreide seg om. Det var kun unntaksvis at elever uttrykte at det var greit å avbryte slike samtaler. Dersom de mente det var greit var det fordi hjelpebehovet et annet sted var prekært, for eksempel ved skade. Det ble beskrevet som uproblematisk avbryte samtalen for å be om hjelp dersom det er tydelig at den voksne og barnet morer seg. Det var også en tendens til at slike samtaler gjorde at den voksne opplevdes som mer tilgjengelig.

«Det er ikke så gøy at andre ser at du gråter og spør hele tiden hva det er og sånn. Da vil jeg helst at de skal gå og spørre en annen voksen. Men det er annerledes om de ler og prater om helt andre ting.»

Voksen i samtale med voksen

Voksne i samtale med voksne bestegnes også som utilgjengelige. Elevene forteller at voksne i samtaler flytter oppmerksomheten vekk fra elevene og at de dermed ikke får med seg det som skjer i skolegården. De konkretiserer dette med at de står vendt mot den de snakker med og fokuserer oppmerksomheten på samtalepartneren. Elevene sier at det kan være vanskelig å få kontakt med voksne når de snakker med en annen voksen. Motsatt beskriver elevene adferdstrekk som kan bidra til at voksne i samtale oppleves mer tilgjengelig. Dette gjelder dersom den voksne i samtale står med siden til den de snakker med og har oppmerksomheten vendt ut mot elevene og det som skjer i skolegården. Flere elever forteller om motstand mot å avbryte og at de har lært hjemme at en ikke skal forstyrre voksne som snakker sammen. Samtidig er det en tendens til at de har mindre motstand mot å avbryte voksen i samtale med en annen voksen enn om den voksne er i samtale med en elev. Dette forsterkes dersom hjelpebehovet er stort. Begrunnelsene ligger i kjennskap til den voksnes mandat.

«De har jo som jobb å passe på ute da. Det er ikke jobben deres å stå og prate med hverandre.»

Passive voksne

Voksne oppleves som utilgjengelige når de er lite kontaktsøkende ovenfor elever, er passive eller skyver ansvaret for elevene over på andre voksne eller tilbake på elevene selv. Dette blir særlig tydelig når elevene forteller at de avvises. De bruker begrepet «gidder ikke» i flere av fortellingene der voksne ikke hjelper. Elevene respekterer å bli avvist med fillesaker, men de er tydelig på at de prøver selv før de ber om hjelp, og at når de ber om hjelp opplever de at det er behov for hjelpen. Fortellingene om avvisning kan tyde på at de opplever dette som både skuffende og problematisk. Elevene uttrykker seg særlig oppgitt når de beskriver at voksne ber de vente eller ikke vil hjelpe fordi de er i samtale med en annen voksen.

«Det er som å spørre en politimann. At du for eksempel sier at du har blitt ranet, ikke sant. Og så sier de -Vent litt, vent litt... Jeg skal bare drikke opp kaffen min først. Det er sånn jeg opplever det.»

Aktive, oppsøkende voksne

Voksne som oppleves lyttende, som engasjerer seg i det elevene holder på med eller forteller, og som tar elevenes forespørsler om hjelp på alvor, betegnes som tilgjengelige. Det samme gjelder voksne som er oppsøkende og heller spør om alt er ok enn å regne med at det er det. Elevene er også opptatt av at den voksne skal komme raskt om de ber om hjelp.

«De må skynde seg til saken, ikke komme i den vanlige sneglefarten sin»

4.3.5 Relasjon

Relasjon har også betydning for om den voksne oppleves som tilgjengelig eller ikke. Elevene forteller at dersom de har tilstrekkelig negative erfaringer med, eller negativ relasjon til den voksne som er ute i tilsyn, ønsker de ikke å henvende seg til den voksne.

«Det er noen det ikke er noe vits å spørre. Jeg ville heller løpt en hel skolegård for å finne en det var vits i å spørre enn å løpe fem meter.»

I motsatt fall vil positive erfaringer eller etablert relasjon med voksne styrke opplevelsen av at de er tilgjengelig. Elevene foretrekker å henvende seg til voksne de kjenner godt. Mange nevner kontaktlærer eller tidligere lærere. Men det samme gjelder for voksne de vet er «hyggelig mot alle barn». De forteller også at voksne de vet bryr seg oppleves som lette å oppsøke. Elevene refererer også til positive erfaringer og etablert relasjon de gangene de opplever at de kan gå til en voksen for å fortelle at de føler seg alene.

4.4 Regelhåndhevelse

I hovedvekten av uttalelsene ønsker elevene konsistent håndhevelse av reglene på skolen. De beskriver det for eksempel som svært irriterende å se på at voksne overser åpenbare regelbrudd. Samtidig kan det virke som de skiller mellom regler de selv opplever som viktige og regler de opplever som mindre viktige. Dersom elevene opplever regelen som viktig ønsker de tydelig regelhåndhevelse av de voksne. Dette gjelder regler som går på elevenes sikkerhet, både med tanke på potensielle farer, men også regler som skal beskytte elevene mot krenkelser. I forhold til regler som oppleves som mindre viktige sier elevene at de både godtar og setter pris på fleksibilitet fra den voksne. De gir eksempler som å hente ballen når den går utenfor skolegrensa, å kaste snøball når det er nysnø og ikke fare for steiner og is i snøballen eller å hente en skikkelig bra pinne rett utenfor skolegrensa. Elevene knytter også regelhåndhevelse opp mot relasjon. Dersom de kjenner den voksne godt nok til at det blir forutsigbart, kan det virke som det er mindre viktig at de voksne opptre likt.

«Om den ene læreren har de reglene og den andre de reglene så må en bare venne seg til at den ene liker det og den andre liker det. Da kan det funke ganske fint. Lærere er forskjellige. Det funker fint for vi skjønner forskjellen.»

4.4.1 Konsistent håndhevelse

Uavhengig om elevene opplever regelen som viktig eller uviktig er det gode argumenter for at reglene og oppfølging av reglene skal være forutsigbare og like for elevene. De forteller at utydelige regler fører til usikkerhet knyttet til hva som egentlig er lov. De sier også at utydelige regler eller inkonsekvente voksne fører til konflikter mellom elevene og mellom elever og voksne, og at det gir grobunn for manipulering av voksne. Elevene vet godt hvilke voksne de bør spørre om hva. Et fenomen som elevene er samstemte om er at regler som ikke følges opp av voksne raskt mister sin betydning.

Når elevene forteller om voksne som overser krenkelser, blir det tydelig at denne type regelhåndhevelse ikke bare går på forutsigbarhet for elevene, men også direkte inn på elevenes opplevelse av trygghet og relasjonen til den voksne.

«Når de ikke hjelper til så er de jo også med på å gjøre krangelen større. Gjøre problemet større, Akkurat som at hvis man ser noen bli mobbet og ikke gjør noe så er man også med på å mobbe eller med på at mobbingen fortsetter. Det er en regel vi har. Og de voksne burde også følge det! At hvis ikke de hjelper så er de med på å gjøre problemet større.

Er det verre at det skjer noe og voksne ser det uten å gjøre noe, enn at en voksen ikke er der og ser det?

JA! (Alle)

Da føler du at liksom ingen vil hjelpe deg. Da føler man seg ikke trygg.

Da føler man seg ikke trygg i det hele tatt.

Man tenker sånn «Den kan jeg hvertfall ikke tro på lenger for den gidder ikke hjelpe oss eller meg»

4.4.2 Konsekvenser ved regelbrudd

I forhold til konsekvenser uttrykker flere av elevene frustrasjon over at de voksne er dårlige til å følge opp regelbruddene på en slik måte at det forhindrer nye regelbrudd. Flere forteller at det å få tilsnakk eller en advarsel sjelden er tilstrekkelig. Flere elever etterlyser at det brukes konsekvenser som også involverer regelbryterens foreldre. Elevene sier at det er større sannsynlighet for at regelbruddene ikke gjentar seg om foreldrene får vite om det. Involvering av foreldre ser ut til å kunne ha dobbel funksjon for elevene. For det første vil det være flaut å ubehagelig for den som bryter regler. For det andre, og særlig i forbindelse med elever som krenker andre, hevder de at elever som lett kommer unna med denne typen regelbrudd ofte har ulik rolle ovenfor voksne og ovenfor medelever.

«De ringer jo aldri hjem!

Tenker dere at det er viktig at man snakker med de hjemme også for å stoppe det, ikke bare der og da, men sånn at det ikke skjer igjen?

Ja! At foreldrene også blir oppmerksom. Veldig mange er jo veldig snille og flinke hjemme hos foreldrene sine, men på skolen er de med på å gjøre sånn at andre blir skikkelig, skikkelig lei seg.»

4.5 Relasjon

Som beskrevet innledningsvis har empiri knyttet til konsekvenser av relasjonskvalitet tett tilknytning til de andre kategoriene jeg har belyst i analysen. Jeg så det som mest hensiktsmessig å la disse elementene av kategorien stå sammen med kategorien de opptrådte i tilknytning til. I det videre vil jeg presentere den resterende empirien knyttet til kategorien relasjon, empirien som handler om relasjonsbygging. I analysen får jeg i hovedsak får svar på to spørsmål. Hvordan de voksne disponerer sin oppmerksomhet i friminuttene og hva ved de voksnes adferd som fremmer og hemmer relasjonsbygging.

4.5.1 Hvordan prioriterer de voksne oppmerksomheten mellom elevene

Med noen unntak, forteller elevene at de voksne fordeler oppmerksomheten fint mellom elevene. I følge elevene i mine intervjuer oppsøker de voksne oftest elever som lett blir sinte eller som viser stor aggresjon ved sinne. Selv om de gir tydelig uttrykk for at elever med utfordrende atferd får overvekt av oppmerksomhet, beskriver de det ikke som problematisk.

«Jeg mener at de som trenger oppmerksomhet får det, men de som ikke trenger det får det ikke. Men de har det jo helt fint.»

Det første unntaket er elever som kan være sosialt ekskludert. I alle intervjugruppene kom det frem at elevene opplever at de voksne ikke er flinke nok til å ta kontakt med elever de ser går alene. Som nevnt tidligere er det å være ensom det elevene beskriver som det vanskeligste å gå til en voksen med. Elevene er tydelige på at de ser det som et delt ansvar mellom medelever og lærere å oppsøke barn som går alene. Her nevnes Trivselslederne som en viktig medspiller for de voksne. I flere av intervjugruppene dukket vennebenk opp som en mulig forklaring på at de voksne ikke er flinke nok til å oppsøke disse barna. Elevene forteller at vennebenken kan fungere som en falsk trygghet for de voksne da de forventer at elever som ønsker oppfølging på at de er alene, vil gå og sette seg på vennebenken. Elevene selv sier at å sette seg på en vennebenk kan være vanskelig.

«Når man setter seg på den benken får man mye oppmerksomhet og det er ikke alle som vil det.

Ja, det er nesten som at da kommer de andre til tro at «Å, hu der har jo ingen venner, da kan vi erte henne.»

Kan det være litt flaut?

Ja. Det som er dumt med den er at om noen går alene så tror de voksne at den har det bra for den har jo ikke satt seg på vennebenken.»

Den andre elevgruppen elevene mener får for lite oppmerksomhet ute, er elevene de voksne oppfatter som sosialt velfungerende, samtidig som de oppleves problematisk for medelever.

4.5.2 Hvilken elevadferd prioriterer de voksne å gi sin oppmerksomhet

Empirien tyder på at elevene er mindre tilfredse når det kommer til hva de voksne velger å gi oppmerksomhet. Overvekten av oppmerksomheten gis, slik elevene beskriver det, til negativ adferd i form av korrigeringer og adferdsregulering. Elevene forteller at de savner positiv respons fra lærere på ting de gjør i den sosiale konteksten som de selv mener lærerne burde satt pris på. I følgende sitat er det snakk om elever som bidrar til konfliktløsning.

*«Er det sånn at de som er flinke og hjelper til ikke blir sett av lærerne?
Nei, de får ikke noe ros for det. Det er bare voksne som gir skjenn til de som er slemme. Om noen sier fra at noen har hjulpet kan de rose. Om ingen sier fra gjør de det ikke. Da bare går de videre.»*

Ut ifra det elevene forteller bruker de voksne mindre tid på forebygging enn de gjør på å rette opp i konflikter og situasjoner som har kommet ut av kontroll. Elevene uttrykker et ønske om at de voksne skal være mer proaktive og ta initiativ ovenfor elevene på et tidligere tidspunkt. De sier for eksempel at om den voksne var litt tettere på situasjonen ville de ha innsikt i hva som egentlig skjedde, og de ville også hatt mulighet til å gripe inn i situasjonen slik at den ikke eskalerte.

I flere ulike sammenhenger kommer det frem at den voksne bør bruke sin rolle og sine relasjoner til å bidra til å få utenforstående barn inn i lek. Elevene sier blant annet at dersom voksne deltar i lek, bør deres fokus være rettet mot å fange opp elever som er alene og som de kan invitere inn i leken.

«Men læreren må ikke bli for opptatt i leken. Sånn at han glemmer helt å se seg rundt og se om det er noen som ikke har noe å gjøre nå. Er det noen som kanskje jeg kan spørre om å være med i leken? At læreren er med og også får andre med seg inn i leken. At eleven føler at de også blir passet på i leken. Og at læreren passer på at eleven passer inn i leken og blir en del av den. At den ikke står utenfor.»

4.5.3 Relasjonsfremmende voksenadferd

I intervjuene ønsket jeg å få vite hva ved de voksnes adferd var med på å fremme og hemme god relasjon mellom de voksne og elevene. Den voksnes innstilling til samvær med elevene var viktig. Elevene forteller at det har betydning at de kan merke at den voksne er glad og engasjerer seg i det elevene er opptatt av. Her var elevenes beskrivelser i stor grad sammenfallende med det de opplevde som synlige tegn på tilgjengelighet.

Elevene forteller at det fremmer relasjon når den voksne er god på å hjelpe med konfliktløsning. Konkret beskriver de at dette inntreffer når de opplever å bli tatt på alvor, at den voksne setter seg inn i og forstår deres situasjon, når den voksne klarer å se helheten i en konfliktsituasjon, og at den voksne klarer å hjelpe de å finne gode og rettferdige løsninger på konflikter. Det fremmer også relasjon at den voksne viser gjennomslagskraft og kan beskytte mot ubehagelige situasjoner med medelever.

Lekne og deltagende voksne ser også ut til å fremme relasjon mellom den voksne og elevene. Elevene betegner det som positivt med voksne som deltar noe i lek uten å bli for opptatt av leken slik at de mistet helhetsblikket. Det var også positivt med voksne som turte å dumme seg litt ut ved å prøve seg i elevaktiviteter de ikke nødvendigvis var så gode på.

4.5.4 Relasjonshemmende voksenadferd

Elevene betegner det som hemmende for relasjon når de voksne lar seg manipulere av medelever slik at bedømmingen av en situasjon blir urettferdig, eller når den voksne misforstår eller velger kjappe, feilaktige løsninger på en konflikt. Det hemmer også relasjon når den voksne er forutinntatt ovenfor elever eller elevgrupper slik at de forskjellsbehandler eller er passiv og avvisende ovenfor elever som trenger eller ber om hjelp.

«Men jeg synes på en måte det er litt sånn... Hva skal jeg kalle det? Rasistisk på en måte. På grunn av at man ikke liker noen gidder man ikke hjelpe dem. Det synes jeg ikke er noe hyggelig.»

Det kan også synes som tidligere erfaringer med den voksne eller eksisterende relasjon har stor betydning for videre relasjonsbygging. Der erfaringene er gode eller relasjonen alt er etablert som positiv kan det se ut som elevene oppsøker nye interaksjoner.

«Det er noen du vet bryr seg. Du har opplevd eller sett det før. At de bryr seg om barna. De er det lett å gå til.»

Det motsatte blir tilfellet når erfaringene er dårlige eller relasjonen alt er negativ. Til en viss grad kan det også virke som om andre elevers erfaringer med den voksne som er kjent blant elevene, altså den voksnes omdømme, har betydning for videre relasjonsbygging.

«Hvis du har opplevd en situasjon med den voksne før da, at den har vært slem, eller at du har følt at den ikke har gjort det rette for eksempel. Og at den ikke har sagt noe på det, at den bare har latt det gå. Da er det jo ikke like greit å gå bort til den voksne med problemene sine akkurat. For du føler liksom at den voksne bryr seg ikke om akkurat deg.»

I noen tilfeller er enkeltstående opplevelser med voksne av en slik art at eleven senere vil unngå interaksjoner med den voksne. Det er disse situasjonene jeg har valgt å presentere som underkategorien «Relasjonsbrudd».

4.6 Relasjonsbrudd

Med relasjonsbrudd mener jeg, i denne sammenhengen, situasjoner eller hendelser som gjør at eleven mister tilliten til den voksne eller ikke ønsker nye interaksjoner. Konsekvensen er, utfra det elevene forteller, at de slutter å henvende seg til den voksne når den har tilsyn, på tross av at de har behov for voksenstøtte. Beskrivelsene og historiene elevene forteller i denne delen av empirien skiller seg fra de andre på flere måter. For det første er det ikke fortellinger som gjentar seg i de ulike intervjuene. Hver av disse fortellingene er unike for den enkelte intervjugruppa og eleven som forteller. For det andre skiller historiene seg ut i at de fortelles med stort emosjonelt engasjement. Ved alle tilfeller var eleven som fortalte følelsesmessig aktivert av negative følelser som sinne, frustrasjon eller tristhet. Felles for disse historiene var at de fantes ved alle skolene i sin egen variant, og at samtlige på den aktuelle intervjugruppa kjente historien fra før og kom med tilleggsopplysninger og erklærte støtte til eleven som fortalte. Disse hendelsene dukket også opp som tilbakevendende tema ved flere anledninger gjennom intervjuene, og da historiene ble gitt plass i intervjuet ga eleven som fortalte uttrykk for at det var viktig å fortelle. Et annet fellestrekk er at disse historiene nok er identifiserbare for mange, og at de ikke kan gjengis uten en tydelig generalisering. Funnene kan oppsummeres som syv typer voksenadferd.

4.6.1 Ufeilbarlige og urettferdige voksne

Det var flere historier om voksne som gjorde åpenbare og urettferdige feil uten å ordne opp i dette etterpå. Effekten ble beskrevet som forsterket dersom det var tydelig at den voksne fikk vite at den hadde gjort feil og fortsatt ikke gjorde noe for å ordne opp. I noen av disse historier virket det hemmende på relasjonen, som over. I andre fremsto opplevelsen som ødeleggende for relasjonen mellom elev og lærer. Eksempler elevene ga var å bedømme en konflikt urettferdig, legge skyld på elever som var uskyldig eller å ta parti med en av elevene i konflikt.

*«Noen blir straffet når de ikke har gjort noe. Noen elever blir fortere sinte enn andre, og da får de ofte skylda om det skjer noe bare fordi de var med i leken. H*n tar oftest og legger skylda på de som har vært i krangler før. Legger skylda ekstra på dem. Bare fordi de har vært i krangel før. Det har kanskje vært en litt stor krangel, men det betyr ikke at de har gjort det denne gangen, men så tar h*n den som har gjort det oftest.»*

4.6.2 Voksne som krenker

Elevene forteller også om voksne som krenker enkeltelever. Krenkelsene kommer både i form av nedsettende kommentarer til eleven, generaliserende, negative beskrivelser av medeleven til andre som eleven hører, himling med øynene, risting på hode og lignende. Empirien tyder på at elevene ikke skiller på om krenkelsen skjer i undervisning eller i friminutt. I intervjuene beskriver elevene friminutt der krenkende voksne har tilsyn som utrygge friminutt. Dette gjelder både om de har hørt om at den voksne har krenket, eller selv har opplevd at den krenker.

*«Hva skjer med leken deres når den voksne har tilsyn der dere leker?
Vi blir litt redde for å gjøre noe feil.
Det blir ikke noe gøy. Du er litt redd. Det er ikke noe lett å leke.
Blir du mindre trygg da?
Ja. Når den voksne er ekkel.»*

4.6.3 Voksne som latterliggjør

Et annet eksempel på krenkelser som går igjen ved flere skoler, er voksne som ler av elevene på en slik måte at elevene opplever det ubehagelig eller at de blir latterliggjort. Elevene forteller at dette påvirker tilliten til den voksne og at det føles utrygt.

*«Da er det noen voksne som står og ler. Det er ikke noe bra!
Kan det kjennes litt ertete? At den voksne er med å erte?
Ja! På en måte erte, ja. Litt sånn ekkelt. At de bare synes det er gøy å irritere deg
og litt sånn erte.
Da kan det hende at en mister litt sånn... At en ikke tør å gå til den voksne, da.
Siden den har ledd av deg. Ledd av noe du har gjort eller noe sånn. Noe du ikke
mente skulle være morsomt. Da går du heller til en annen voksne. Som du er mer
trygg på.»*

4.6.4 Voksne som fraskriver seg ansvar

Elevene beskriver ved flere anledninger at de opplever enkelte voksne som ikke ønsker eller vil ta tak i utfordringer og som skyver ansvaret vekk og over på andre voksne eller tilbake til eleven som ba om hjelp. I empirien er det eksempler på at ansvarsfraskrivelse hemmer opplevelse av tilgjengelighet og relasjonsbygging, men også trekk som tyder på at slike situasjoner kan oppleves så alvorlig for eleven at eleven ikke lenger har tillit til den voksne og at relasjonen brytes ved at eleven ikke lenger ønsker å henvende seg til den voksne. Konsekvensen for relasjonen ser ut til å korrespondere med hvor alvorlig eleven opplevde hendelsen han ba om hjelp til. Elevene gir uttrykk for at disse voksne ikke tar ansvar og at de heller ikke oppleves nyttige for elevene.

*«De prøver å skyve ansvaret over på noen andre.
Eller om det er et stort problem så prøver de å -Åh.. jeg orker ikke det! Så bare gå bort
til noen andre voksne eller noe sånt.
De bare ikke gidder å hjelpe, liksom.
Eller at de fortsetter å prate med de andre voksne.
Det synes jeg på en måte er litt egoistisk. På grunn av at de tenker -åh..Jeg gidder ikke!
Men selv så er man ikke voksen. For de som er ute friminuttet skal gjøre den jobben så
hvis ikke de er der eller ikke gidder. Hvorfor er du ute da?
Ja! Da kan du bare sitte inne.
Ja, da er det jo bare å sitte inne på en måte.»*

4.6.5 Voksne som ikke griper inn når elever krenkes

Elevene hadde flere historier der voksne observerte krenkelser uten å gripe inn i situasjonen. De forteller at slike hendelser svekker tilliten til den voksne. De beskriver at den voksnes mangel på inngripen kan oppleves som en forsterking av krenkelsen.

Elevene peker også på at mangel på voksen inngripen kan bidra til å legitimere krenkelsesatferd.

«...Det er på en måte en dårlig følelse at de ikke gjør noe. At de voksne som er ute ikke gjør noe de bare...

-Ser på!

Tenk om det var meg som ble slått, eller mobbet, og så står det bare voksne og ser på. Det synes jeg er... Da er jo den voksne på en måte med på å mobbe den personen.

-Ja!

De står jo ikke og erter, men den gjør ikke noe med det og det er ikke særlig hyggelig. De prøver ikke å stoppe det heller

Ja, også når de gjør det blir elevene mer sånn, ja de gjør det, da kan jeg i hvert fall gjøre det.»

4.6.6 Voksne som ikke beskytter mot utagering

I den ene intervjugruppen kom det frem en hendelse der en medelev i utagering både fikk ødelegge noe de andre elevene hadde laget og brukt lang tid på og å slå, sparke og dytte medelevene uten at den voksne grep effektivt inn. I følge det elevene fortalte var den voksnes manglende evne til å beskytte dem skremmende. Elevene uttrykker mistillit og har ikke ønske om å søke hjelp hos den voksne på et senere tidspunkt. Sitatet er redigert for å ivareta anonymiteten.

*«Så begynte den eleven å sloss med en elev jeg var sammen med. Og så gjorde ikke den voksne noe. Så begynte eleven å rasere vi hadde laget. Og vi hadde faktisk brukt ganske lang tid på den. Og den voksne bare sto og så på. Så fikk den voksne eleven bort, men h*n bare kom tilbake. Og den voksne gjorde nesten ingenting for å stoppe det.*

Hvordan kjentes det ut for dere?

*Vi sto jo å så på at H*n ene ble jo dyttet ned en kant med masse stein. H*n hadde prøvd å stoppe eleven, men ble dytta ned. Vi sto jo med h*n, men voksne gjorde nesten ingenting.*

Er det en voksen du kunne ha spurt om hjelp en annen gang?

Nei!»

4.6.7 Voksne som oppleves som urimelige

Det er ikke bare medelever som kan ødelegge ting elevene har laget. Ved en annen skole forteller elevene at en voksen ødela noe de hadde laget og lekte med. I følge elevenes fortelling lå det de hadde laget på skolegrensa eller rett over, og den voksne brukte en krangel rundt dette de hadde laget som påskudd for å ødelegge det. I elevens fortelling kommer det frem at de mener den voksne gikk langt utover det elevene opplevde ville vært en rimelig reaksjon, og den voksnes handling var både uforståelig og krenkende. I elevenes karakteristikk av denne voksne mangler den omsorg for elever og innsikt i hvordan det er å være elev. Elevene viser også sinne og frustrasjon.

«Man skulle tro de ikke hadde gått på skole selv. At de ikke husker hvordan det føles når voksne gjør sånn. Kanskje de tenker – Læreren mine gjorde sånn mot meg. Da kan jeg gjøre sånn mot elevene på min skole?

Er det en voksen som man ikke vil snakke med mer, eller...?

Ja!

Jeg føler at det er sånne voksne som bare er ute etter å finne noe bra de kan ødelegge. Bare finne noe de kan ødelegge om det skjer noe.

Er det sånne voksne på alle skoler tror du?

Det er kanskje en sånn på alle skoler. Men det er sikkert ikke like ille på alle skoler. Men det er sikkert en lærer som ikke er så glad i elever på alle skoler.»

Elevene forteller at denne situasjonen er kjent for de fleste elevene på skolen. Det kan virke som slike hendelser ikke bare er ødeleggende for relasjonen mellom den voksne og elevene som var involvert, men at det også preger den voksnes omdømme hos elevene generelt.

«Er det sånn at denne voksne vet alle hvem er, eller er det bare noen som synes at denne voksne er sånn?

Alle vet nok hvem den voksne er...»

5 Drøfting

Trygghet er det overordnede begrepet i både problemstilling og formålet med denne studien og vil drøftes innledningsvis. Videre vil drøftingen systematiseres med forskningsspørsmålene som overskrift. Den indre strukturen under forskningsspørsmålene, vil beskrives under hver overskrift.

Drøftingen av de to første forskningsspørsmålene vil ikke ha en kritisk og vurderende tilnærming. Min hensikt er å løfte frem elevenes stemme for å belyse hva de forventer og hvilke aspekter ved tilsynsordningen de opplever møter deres forventninger. Det vil ikke være hensiktsmessig å stille seg kritisk til dette. Det jeg heller gjør er å løfte frem elevens stemme og belyse og gi den tyngde ved å knytte elevestemmen opp mot teori og forskning. Jeg kan problematisere hva som er årsaken til at elevene sier det de gjør, ikke det de sier.

5.1 Trygghet

For å kunne gjøre en god drøfting av mine forskningsspørsmål, som alle dreier seg rundt elevenes opplevde trygghet, ser jeg det som hensiktsmessig å først gå inn i hva trygghet er i denne konteksten. For å operasjonalisere begrepet ønsker jeg å se på hvordan elevene definerer trygghet opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg har brukt en tredelt tilnærming i intervjuene for å få en bred forståelse av hva elevene legger i begrepet; definisjon, forutsetninger og konsekvenser av utrygghet.

Når elevene bes å definere trygghet i friminutt, svarer de fleste elevene at det er «Å ikke være redd». Når de utdyper, handler det om å trives, noe som i stor grad knyttes mot å være sosialt inkludert, om at de ikke skal kunne utsettes for fare i form av ulykker, ubehagelige opplevelser og krenkelser, og at de skal beskyttes av voksne. Når jeg ber de beskrive hva som forutsettes for at de skal føle seg trygge i friminutt, trekker de frem sosial inkludering og tilgjengelige voksne. I forhold til konsekvenser løfter elevene fram tap av selvfølelse. For dem er trygghet uløselig knyttet til sosial inkludering, demed blir utrygghet knyttet til det å stå utenfor det sosiale fellesskapet. Dette knyttes til tap av selvfølelse. De poengterer også tap av konsentrasjon i undervisning og negative følelser.

Fravær av fare stemmer godt med den teoretiske definisjonen av trygghet. Her handler det om å være uten uakseptabel risiko og at det ikke kan skje alvorlige hendelser som kan medføre skade (Aven, 2016). Selv om elevene er inne på fare i form av ulykker og skader, omdefinerer de begrepet til først og fremst å inneholde fare påført av medelever. Det er ikke fysisk skade elevene vektlegger, men psykisk skade ved for eksempel eksklusjon eller krenkelser. I elevenes begrep om trygghet er det slik jeg tolker det en tydelig sosial dimensjon. Dette kommer også frem når elevene beskriver sosial inkludering som forutsetning for trygghet og at en konsekvens av utrygghet er tap av selvfølelse forårsaket av sosial eksklusjon. De inkluderer sosial eksklusjon i utrygghet. Går man inn på begreper som sosial eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014) vil elevenes utsagn finne god støtte. Dette vil jeg komme grundig tilbake til senere i drøftingen. Behovet for beskyttelse og tilgjengelige voksne korresponderer godt med psykologisk teori. Elevens tilknytning til den voksne og deres indre arbeidsmodeller som tilsier at den voksne kan beskytte skaper trygghet (Hertz & Glomnes, 2011). At utrygghet har tap av konsentrasjon som konsekvens bekreftes også i psykologisk teori. Her forutsettes trygghet for at eleven skal være i stand til å utforske, altså lære. Det samme gjelder konsekvenser i form av negative følelser. Når eleven blir utrygg kan den bli redd, sint, lei seg osv. Da vil den voksne og tryggheten denne representerer kunne bidra til å sortere og bearbeide følelser slik at tryggheten gjenoprettes (Bru et al., 2016).

5.2 Hvilke forventninger har elevene til de voksne ute i tilsyn?

I analysen løfter jeg frem fire funn jeg mener er vesentlige for å forstå elevenes forventninger til de voksne; Trivsel og sosial inkludering, Beskyttelse mot fare og bistand i vanskelige situasjoner, Proaktive voksne og Tilgjengelige voksne. Disse overskriftene vil danne strukturen i den videre drøftingen. Funnene er konsistente og gjennomgående representert i alle intervjuene, og jeg kan dermed si at reliabiliteten er høy. Validiteten bestemmes av om empirien er egnet til å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. I intervjuene stilte jeg åpne spørsmål med målsetting om at det var elevene som skulle definere forventningene. Konsistensen mellom intervjuene ser jeg også som en begrunnelse for at validiteten er høy. Jeg ser det også som en bekreftelse på validitet at elevenes forventninger får støtte i anerkjent forskning på feltet. Dette vil fremkomme i drøftingen.

5.2.1 Trivsel og sosial inkludering

Elevene har en forventning om at de voksne skal bidra til, og ta ansvar for deres trivsel, spesielt uttrykt som sosial inkludering. Jeg har beskrevet det slik i analysen at jeg forstår det som at elevene ønsker beskyttelse også mot sosial eksklusjon. Elevene forteller at de ønsker at den voksne skal bruke sin posisjon og sine relasjoner til å inkludere utenforstående barn inn i lek. Denne forventningen berører flere felt innenfor den teoretisk rammen. I den operasjonaliserte definisjonen av trygghet, har elevene innbefattet sosial inkludering. Med denne innfallsvinkelen vil psykologisk teori kunne brukes til å belyse hvorfor eleven ønsker denne formen for støtte fra den voksne. I tilknytningsteori vil voksne som opptrer i barnets hverdag kunne gå inn ved siden av barnets aller nærmeste og komplettere deres relasjonelle tilknytning. Med økende alder vil barnets tilknytninger i større grad preges av personer utenfor barnets næreste. Dette gjelder også venner (Bru et al., 2016). Når eleven opplever motstand eller utfordringer, som her kan ses som ekskludering eller strev med sosialt innpass, vil eleven søke trygghetsrelasjoner for støtte, veiledning og oppmuntring, for å gjenopprette følelsen av trygghet. Et barn med normale og sunne tilknytningserfaringer vil ha etablert indre modeller der voksenpersoner kan hjelpe og støtte i slike situasjoner.

Dersom vi skal se på hvorfor elevene opplever sosial inkludering som så vesentlig for å oppleve trygghet, ser jeg det som hensiktsmessig å se dette i lys av sosial eksklusjonsangst. Sosial eksklusjonsangst likestilles med eksistensiell angst, og kan av elever oppleves som å være eller ikke være. Sosial eksklusjon oppleves svært alvorlig av elever og har eksistensiell viktighet for deres trygghet. I beskrivelsen av sosial eksklusjonsangst oppstår dette i kontekst av fremforhandlede kulturer og normer for inkludering. Har du ikke tilgang på, eller forståelse for, disse normene, vil du heller ikke kunne oppnå tilhørighet. Dermed blir det også et selvforsterkende aspekt i sosial eksklusjon. Står du utenfor har du ikke tilgang på normene, og veien inn blir dermed stengt (Schott & Søndergaard, 2014). Dette beskrives også i Bråten som snakker om legitim deltagelse. Han beskriver legitim deltagelse som enn tilhørighet som sikrer nettopp tilgangen på felleskapets erfaringer og fortrolighet med en sosial praksis (Bråten, 2002).

I krysningen mellom tilknytningsteori og fortolkningsrammen sosial eksklusjonsangst slik jeg har beskrevet det over, ser jeg også håp og optimisme på vegne av voksenrollen

i skolen. Elevene har en forventning om at de voksne skal og kan beskytte mot eksklusjon og i sin rolle bidra til at elever inkluderes og får tilgang på fellesskapets normer. Skal en voksen komme i posisjon til å kunne bidra positivt ved å svekke eksklusjonsangst og fremme inkludering, må den voksne, i følge Søndergaard (2014), evne å oppnå tillit hos elevene som en sosial, emosjonell og akademisk sparringspartner. I denne posisjonen vil den voksne få reell medvirkning i fremforhandlingen av normene for inkludering. Skal den voksne oppnå en slik tillit hos elevene, vil det kreve at den voksne evner å se og forstå kulturen og normene for aksept, og ta på alvor den eksistensielle angsten elevene knytter til eksklusjon. Den voksnes sensitivitet ovenfor de gjensidig transformerende effektene som skaper konteksten for sosial eksklusjonsangst, avgjør om den voksne av barna regnes som en som forstår og dermed kan hjelpe (Schott & Søndergaard, 2014). Denne formen for tillit, vil slik jeg ser det, forutsette en kvalitativt god relasjon. Relasjonsbygging som forutsetning for den voksnes posisjon kommer jeg tilbake til når jeg drøfter hvilke aspekter ved tilsynsordningen som møter elevenes forventninger.

5.2.2 Beskyttelse mot fare og bistand i vanskelige situasjoner

Den neste forventningen jeg ønsker å drøfte er forventningen om at den voksne skal beskytte mot fare og bistå i utfordrende situasjoner. Som tidligere beskrevet regner elevene i hovedsak fare som mulighet for psykisk skade påført av medelever. I beskrivelsen av utfordrende situasjoner er det gjennomgående ulike former for konflikter med medelever som nevnes, altså potensiell fare i elevenes operasjonalisering. I psykologisk teori har jeg allerede vært inne på den voksnes rolle som trygg havn. I følge teorien forutsettes det trygge relasjonelle tilknytninger (Bru et al., 2016). Jeg ser det som svært positivt at elevene beskriver at de forventer denne formen for tilknytning til skolens voksne. Dersom de har et ønske om at de voksne skal beskytte, må det også kunne i en tro på at de voksne kan fylle denne funksjonen. Dette vil selvfølgelig avhenge av den voksnes ferdigheter innenfor relasjonsbygging. Om man går konkret inn i denne ferdigheten vil det blant annet kreve at den voksnes evner positiv perspektivtanging. Den voksne må ta del i barnets livsverden på en slik måte at barnet opplever den voksnes interesse og engasjement som troverdig. Det vil også dreie seg om den voksnes evne til sensitivitet i kommunikasjon med eleven. Det vil si at den voksne klarer å fange opp barnets signaler og å bruke denne informasjonen til å forstå barnets livsverden (Robert C. Pianta & Steinberg, 1992). Dette korresponderer godt med det som forutsettes for at elevene skal få den tilliten som kreves for at den voksne skal ha påvirkning på

fremforhandlingen av normer for inkludering i kontekst av sosial eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014).

Når det kommer til bistand i utfordrende situasjoner, da særlig konflikt med medelever, ligger det et stort potensiale i form av sosial læring. I følge Gjems (2002) er det avgjørende at elever lærer å se og forstå andres tenkning for at de skal aksepteres og inkluderes av sine medelever. En av de viktigste arenaene for trening av denne ferdigheten er voksnes tilstedeværelse i elevenes friere sosiale omgang, der den voksne får mulighet til å veilede og utfordre elevens måte å forstå gjennom å stille spørsmål og bidra med alternative perspektiver. Spesielt er voksnes bidrag i konfliktløsning virkningsfullt (Gjems, 2002). Den voksnes inngripen i situasjoner der det forekommer krenkelser kan også være avgjørende for å stanse mer systematisk krenking som mobbing. I følge Vaillancourt (2010) uttaler elever som mobber at de stanser når voksne griper inn. Dette settes i sammenheng med at mobbing vedlikeholdes av at den eller de som mobber tjener på mobbingen i form av goder som dominans, oppmerksomhet, underholdning eller lignende. Når den voksne griper inn forsvinner fortjenesten og mobbingen stanser (Swearer et al., 2010). I en mer helhetlig og systemforankret forståelsesramme av mobbing, vil en slik tilnærming kunne ses som for enkel. Men også i denne fortolkningsrammen vil den voksnes håndtering av konfliktsituasjoner kunne bidra til modellering av gyldige relasjonspraksiser for hvordan elever selv kan løse lignende situasjoner. Dersom den voksne som griper inn eller bistår har tilliten som kreves for å ha reell påvirkning på elevenes normer, vil en slik bistand over tid bidra til tryggere sosial forankring og svekket sosial eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014).

5.2.3 Proaktive voksne

Videre forventer elevene proaktive voksne som ser etter og oppsøker ensomhet og konflikt. Motivasjonen bak denne forventningen vil, slik jeg ser det, sammenfalle med det ovenstående. Samtidig vil oppsøkende voksne kunne oppleves som mer troverdige og oppriktige i sitt ønske om å forstå og hjelpe elevene. Den voksnes evne til positiv perspektivtakning kan oppleves mer troverdig. Det er også viktig å se dette i kontekst av elevenes begrunnelser for hvorfor de selv ikke oppsøker voksne på tross av at de har behov for hjelp. Elevene begrunner dette med skam, og også med at det bryter med elevenes normer å ikke kunne ordne opp selv. Brudd på slike normer vil øke sannsynligheten for eksklusjon (Schott & Søndergaard, 2014). Dersom elevene ønsker

hjelp, men av redsel for å bryte normer og for eksempel oppleves som en «sladrehanke» ikke oppsøker voksne, vil det være avlastende for eleven at den voksne oppsøker situasjonen. I analysen kommer det også frem at dersom den voksne er tettere på situasjonen, vil den ha større innsikt og bedre forutsetninger for å bedømme situasjonen riktig. Kombinert med den voksnes evne til sensitivitet i sin kommunikasjon med elevene vil dette gi høyere sannsynlighet for et utfall der elevene opplever at den voksne klarer å forstå kompleksiteten i situasjonen. Dette igjen vil styrke elevenes tillit til den voksne som sosial, emosjonell og akademisk sparringspartner (Schott & Søndergaard, 2014).

5.2.4 Tilgjengelige voksne

Den siste forventningen som inkluderes i drøftingen, er elevenes forventning om tilgjengelige voksne. Denne forventningen er en forutsetning for at de tre andre forventningene kan møtes. Skal den voksne kunne bidra med veiledning og alternative fortolkninger (Gjems, 2002), kunne være en trygg base å utforske fra eller henvende seg til ved motstand (Jacobsen) eller kunne bidra i elevenes fremforhandling av normer (Schott & Søndergaard, 2014) forutsetter det at de voksne er tilgjengelige for elevene. Tilgjengelige voksne løftes også frem i all litteratur jeg kjenner til om arbeid med elevenes psykososiale miljø for eksempel (Eriksen & Lyng, 2015; Lewis et al., 2000; Midthassel, 2003), som forutsetning for opplevelse av trygghet i psykologisk litteratur (Bru et al., 2016) og av elevene som en vesentlig forutsetning for trygge og positive friminutt. I elevenes forventning er tilgjengelighet uttrykt som lett tilgang på hjelp fra voksne og at hjelpen kommer raskt. Det innebærer blant annet at elevene skal kunne se den voksne fra der de er i skolegården, at det skal være lett å oppnå kontakt med den voksne, at den voksne vil og kan hjelpe osv. Jeg vil komme utdypende inn på hva elevene legger i tilgjengelige voksne når jeg drøfter hvilke aspekter ved tilsynsordningen som møter elevenes forventninger.

I elevenes forventninger ligger det invitasjoner til de voksne om å delta på de arenaene og i den formen som nyere forskning om mobbing og skolemiljø forteller at de voksne bør delta på. Forskingen jeg referer til ser mobbing i en systemisk kontekst der alle aktørene på elevenes arenaer har sin rolle og sin påvirkning blant andre (Schott & Søndergaard, 2014; Vaillancourt et al., 2010).

Forventningene gjenspeiler helheten i det empiriske materialet jeg samlet inn. Elevene ble bedt om å beskrive sine forventninger til de voksne som det første temaet i intervjuene. Det var god korrespondanse mellom temalisten for intervjuene og elevenes forventninger. Jeg ser dette som positivt for validiteten for empirien jeg presenterer i analysen.

5.3 Hvilke aspekter ved tilsynsordningen møter elevenes forventninger?

Under dette forskningsspørsmålet skiller min empiri seg fra det jeg har funnet av litteratur og teori om voksenrollen i tilsyn. I den teoretiske referanserammen er det beskrevet i ulike varianter hva man ser som viktig om skolen skal sørge for en tilsynsordning som ivaretar elevene i kontekst av et godt psykososialt miljø. Beskrivelsene varierer rundt en forsterket, en utvidet og en bedret tilsynsordning. Det som i stor grad er fraværende er konkret kunnskap om hvordan dette skal oppnås. Dette forskningsspørsmålet gjenspeiler også hovedformålet jeg har hatt for studien. Jeg har ønsket å innhente konkret informasjon om hvordan tilsynsordningen kan ivareta elevenes opplevelse av trygghet. Jeg har også satt som forutsetning at dersom vi skal finne frem til kunnskap som har betydning for gruppen som eier behovene vi skal dekke, elevene, er det de som må inviteres til å gi oss informasjonen. Denne motivasjonen henger også sammen med transformativt lederperspektiv, der det å hente frem kunnskap om hvilken rolle praksis har og hvilke konsekvenser det har for den som utsettes for praksisen, kan brukes som drivkraft for å endre praksis (Yukl, 2013).

I denne delen av drøftingen vil jeg se på tre ulike dimensjoner ved tilsynsordningen som i stor grad er med på å avgjøre om elevenes forventninger møtes; tilgjengelighet, regelhåndhevelse og relasjon. Disse dimensjonene er i noen grad sammenfallende, men samtidig utfyllende i det å beskrive hvilke aspekter ved tilsynsordningen som møter elevenes forventning. I analysen tilsvarende dimensjonene hovedkategoriene som ble utledet i forberedelsesfasen på bakgrunn av problemstilling, forskningsspørsmål og den teoretiske rammen. Kategoriernes validitet er vurdert på bakgrunn av empirien som kom frem gjennom elevenes forventninger. Jeg har særlig lagt vekt på at forventningene til voksenrollen bekreftet kategoriernes betydning når jeg har vurdert validiteten som høy. Årsaken til at jeg har latt empirien i stor grad ligge til grunn for validitetsvurderingene, er erkjennelsen av at kunnskapen jeg ønsket å finne var vanskelig å predefinere. Kjernen i denne studien er å få tilgang til hva elevene ser som betydningsfullt, gjennom å la

elevene definere hva som har betydning. Drøftingen er strukturert etter inndeling i hovedkategorier og tilhørende underkategorier som ble utledet i analysen.

5.3.1 Tilgjengelighet

En forventning og en forutsetning for alt av opplevd voksenstøtte, er at elevene ser de voksne som tilgjengelig. I det videre vil jeg drøfte trekk ved voksenrollen og tilsynspraksisen som bidrar til at elevene opplever tilgjengelighet.

Tid, sted og bevegelse

Elevene ønsker kontinuerlig tilgjengelige voksne. Det vil si at det er voksne ute i det tidsrommet det er elever ute. De voksne skal samlet sett dekke hele skolegården slik at der det er barn, skal det være voksne. I empirien kommer det frem at elevene ofte opplever at selv om det i utgangspunktet er mange voksne ute, har de voksne en tendens til å samle seg i grupper, slik at de er overrepresentert på noen områder og fraværende på andre. Grunnleggende for at elevene skal oppleve de voksne som tilgjengelig, er at de kan se en voksen fra der de selv er i skolegården.

Analysen tyder på at en kombinasjon av voksne som har ansvar for sin sone og beveger seg rundt på denne sonen, og voksne som står stille på strategiske plasser, kan øke elevenes opplevelse av de voksnes tilgjengelighet. Strategiske plasser beskriver som utsatte områder der det lett oppstår konflikt eller kan skje ulykker. Elevenes argumenter for at den voksne skal bevege seg rundt samsvarer med begrunnelsen av «kontinuerlig bevegelse» og «skanning» slik vi finner den i «systematisk tilsyn». Her er målsettingen at den voksne ved å bevege seg rundt dekker et større område, får bedre innsikt i hva elevene foretar seg og at det gir en opplevelse av at de voksne er «over alt». Det beskrives også at dette er forebyggende for uønsket adferd og at det vil være lettere for den voksne å oppdage og adressere både ønsket og uønsket adferd (Steven Smith & Sprague). Elevene beskriver også at bevegelige voksne oppleves mer tilgjengelig i det at de ikke fremstår som låst til et område og dermed opptatt.

Når elevene ønsker seg voksne som står fast på strategiske plasser, er begrunnelsen todelt. For det første vil det være rasjonelt med tanke på responstid at den voksne allerede står der det kan oppstå situasjoner der elevene trenger hjelp. Dette knytter jeg til elevenes ønsket om at hjelpen skal komme raskt. Den voksne vil også ha bedre innsikt i

oppbygningen av en konfliktsituasjon, og ha større forutsetninger for å bedømme situasjonen riktig og oppleves troverdig i sin håndtering av elevene. Her støttes elevene av Søndergaard (2014) som beskriver dette som et viktig ledd i det å bygge tillit til elevene som kan gi den voksne reell innflytelse på elevenes normer, og av Gjems (2002) som hevder at voksen tilstedeværelse i barnas samhandling, spesielt i konfliktsituasjoner, vil bidra til å styrke deres forståelse av andres tenkning.

Den andre delen av argumentasjonen til elevene, handler om elever som opplever seg utrygge, eller ser seg selv i en utsatt posisjon. Elevene beskriver at gjennom å gi forutsigbarhet i hvor det er voksne, kan disse elevene plassere seg selv i nærheten av voksne. Slik gjør de seg selv synlig, og sannsynligheten for at den voksne vil oppdage at de strever øker. Det kan virke som elever som allerede er utsatt, for eksempel ved det at de er ensomme eller utsettes for krenkelser, har høy terskel for å si fra til voksne. Jeg bygger dette på at elevene flere steder i intervjuene beskriver at de har motstand mot å selv si fra til voksne om at de er alene eller plages. Dette gjelder særlig dersom de ikke har en trygg relasjon til den voksne fra før. Dette kan forstås i sammenheng med eksklusjonsangst og aksept. Elever som ikke har tilgang på normene for inkludering, eller som faller utenfor det de andre regner som akseptert, har ofte lav status. Det å «løpe til en voksen» vi sannsynligvis hverken øke aksept eller status (Schott & Søndergaard, 2014). Likevel vil eleven ønske å bli sett og få hjelp fra en voksen, slik at den voksne kan bidra til trygghet i situasjonen (Bru et al., 2016) og hjelpe eleven til å finne alternative løsningsstrategier (Gjems, 2002; Schott & Søndergaard, 2014).

Antall voksne og de voksnes plassering

Antall voksne er mye nevnt i litteratur om skolemiljø og tilsyn. Olweus (1992) beskriver blant annet at høyere lærertetthet gir færre situasjoner med mobbing. Økt voksentetthet trekkes også frem som et av kjennetegnene ved skoler som lykkes i sitt arbeid med skolens psykososiale miljø (Eriksen & Lyng, 2015). Samtidig beskriver både elevene og forskning at dette er et ideal det er vanskelig å oppnå. I NOVA rapport 14/20015 beskrives dette som en av hindringene av effekten av voksentilsyn og adferdsregulering. Det vil ikke være mulig å ha tilsyn på alle områder til enhver tid (Eriksen & Lyng, 2015). Elevene forklarer dette enkelt med at ting skjer på flere steder samtidig. Dersom en voksen blir opptatt med en hendelse på et område, vil andre hendelser på samme område få utspille seg uten at den voksne får det med seg.

Den voksnes adferd

Det er ikke tilstrekkelig at elevene kan se en voksen for at de skal oppleve den voksne som tilgjengelige. Den voksnes tilgjengelighet preges i stor grad av adferd. Elevene beskriver i intervjuene en rekke adferdstrekk som bidrar til opplevelsen. Jeg har skilt mellom observerbar og opplevd adferd. Opplevd adferd refererer til den voksnes adferd i friminuttene og hvordan adferden påvirker elevenes opplevelse av den voksnes tilgjengelighet.

I sammenheng med opplevd og observerbar adferd vil det være viktig å ha som grunnleggende forståelse at elevens eksisterende relasjoner til den voksne vil ha stor betydning, særlig for hvordan eleven tolker den voksnes handlinger (Bru et al., 2016; Emmer & Sabornie, 2015; Robert C. Pianta & Steinberg, 1992). Det er også betydelig sammenfall mellom det elevene sier fremmer opplevelsen av de voksnes tilgjengelighet, og det som fremmer relasjonsbygging. I analysen har jeg skilt mellom konsekvenser av kvaliteten i relasjon og relasjonsbygging. I drøftingen er det vanskelig å gjøre det samme skillet. Dette bygger særlig på at kvaliteten i eksisterende relasjon i stor grad er med å prege videre relasjonsbygging (Emmer & Sabornie, 2015). Med det betydelige sammenfallet mellom tilgjengelighet og relasjon, ser jeg det som hensiktsmessig å komme inn på relasjon der sammenfallet tilsier dette. Relasjon vil også drøftes som egen kategori. Her vil jeg fokusere på de elementene som ikke er belyst gjennom sammenfall med andre kategorier.

Observerbar adferd

Av observerbare trekk er elevene opptatt av blikk og kroppsspråk. De ønsker at den voksne skal ha et åpent, søkende blikk, slik at det skal være lett å oppnå øyekontakt. Dette kan ses i sammenheng med relasjonsbygging. Den voksne må invitere til interaksjon (Emmer & Sabornie, 2015). I forhold til kroppsspråk ønsker elevene at den voksne skal se glad ut, og de hevder at det går an å se om den voksne trives i tilsynsoppgaven eller ikke. Det øker også opplevelsen av den voksnes tilgjengelighet dersom elevene ser den voksne i interaksjon med andre barn som viser tegn på trivsel og glede som smil, latter osv. I følge Pianta (1992) er den første kvaliteten i relasjonsbygging god stemning. Han plasserer også ansvaret for den gode stemningen hos den voksne. Gjennomgående i intervjuene har relasjon stor betydning for barnas opplevelse av voksenstøtte ute. Den voksnes evne til å inngå i sosiale relasjoner med elevene løftes frem som en av tre

hovedkompetanser for å fremme elevenes læring i «Lærekompetanser og elevenes læring i førskole og skole» (Nordenbo, 2008).

Det bidrar positivt at de voksne har synlige vester på seg. Betydningen av at lærer gjør seg synlig med vester er dokumentert i tidligere forskning, for eksempel Olweus (1992) og Vaaland (2005). For elevene har ikke vesten kun verdi i å gjøre de voksne lettere å se, den gjør det også mulig for elevene å skille voksne som jobber ved skolen, fra voksne som er der av andre årsaker. Aller helst ønsker elevene at den voksne har vest med navn på. Elevene kobler dette opp mot voksne de ikke kjenner fra før, der navn på vestene vil gjøre det lettere for elevene å ta kontakt. Dette kan forstås i sammenheng med relasjon, der man ser at eksisterende relasjon fremmer nye interaksjoner (Emmer & Sabornie, 2015). Jeg tenker at dersom relasjon ikke eksisterer, kan det å vite at en person har tilknytning til samme kontekst som deg (skolen) bidra til en opplevd relasjon i kraft av felles tilhørighet, og det å kjenne en persons navn gjøre det lettere å invitere til den første interaksjonen.

Opplevd adferd

I analysen viser jeg at voksne som er engasjert i samtaler i hovedsak beskrives som utilgjengelige, men at noen adferdstrekk motvirker effekten. Elevene skiller mellom voksen i samtale med voksen, og voksen i samtale med barn. Med ett unntak vil voksen i samtale med barn oppleves som svært utilgjengelig. Hvordan den voksne responderer på henvendelser som kommer når den er i samtale, vil også påvirke elevens opplevelse av tilgjengelighet. I empirien beskriver elevene avvisning på bakgrunn av samtale med en annen voksen både som klart brudd på forventninger til voksenrollen og som svært ødeleggende for relasjonen til den voksne. Dette vil være knyttet til individuelle erfaringer eleven gjør med den enkelte voksne, men vil også i noen grad påvirke elevens generelle erfaringer med voksenrollen (Bru et al., 2016). Effekten samtaler har på opplevd tilgjengelighet og differensieringen elevene gjør mellom voksen-voksen og voksen-elev-samtaler er verdifull kunnskap i arbeid med skolens tilsynsordning. Særlig som ledd i å beskrive effekten praksis har for elevene (Yukl, 2013). Dette vil jeg belyse senere når jeg drøfter konsekvenser for tilsynspraksis. I denne drøftingen er mitt fokus å løfte frem aspekter som bidrar positivt til at tilsynsordningen møter elevenes forventninger. Dermed vil det være unntakene og det som motvirker opplevelsen av utilgjengelighet det er hensiktsmessig å løfte frem.

Dersom den voksne vender oppmerksomheten sin ut mot elevene og det som skjer i skolegården på tross av at den er i samtale, vil dette bidra til at den voksne oppleves mer tilgjengelig. Den voksne vil da signalisere større grad av invitasjon til interaksjon enn om den voksne har låst fokus mot samtalepartneren (Emmer & Sabornie, 2015). Om en elev henvender seg til en voksen i samtale med en voksen og den voksne straks avbryter samtalen og gir oppmerksomheten til eleven, bekrefter den voksne elevens forventning om at deres jobb er å ivareta elevene. Da vil interaksjonen oppleves mer positiv av eleven, og elevens forventning om at nye interaksjoner med den voksne vil være positive øker. Dermed vil eleven også være mer innstilt på å søke nye interaksjoner med den voksne (Emmer & Sabornie, 2015). Elevens indre arbeidsmodeller om voksenrollen utvikles og preges av de erfaringene elevene gjør med voksne. En positiv erfaring med å avbryte en voksen i samtale med voksen, der den voksne vender oppmerksomheten mot eleven, bygger oppunder tiltroen bl.a. om at voksne prioriterer å hjelpe elevene og at det er uproblematisk å henvende seg til voksne selv om de er i samtale. På den måten vil positive erfaringer med enkeltvoksne kunne bidra til at elevens indre arbeidsmodell om voksenrollen på skolen preges positiv. Slike erfaringer vil øke sannsynligheten for at eleven opplever voksne i samtale med voksne som mer tilgjengelige (Bru et al., 2016).

Voksen i samtale med barn oppleves i hovedsak som svært utilgjengelige. Dette gjelder dersom eleven åpenbart står i utfordringer eller medelevene er usikre på hva samtalen dreier seg om. Som vist i analysen forklarer elevene dette med at de har respekt for samtalen mellom eleven og den voksne, og at de identifiserer seg med eleven og selv ikke villa ha ønsket å bli avbrutt. I dette ligger det et paradoks. Det er positivt at den voksne inngår i interaksjoner med elever i friminuttene og at den voksne ser friminutt som en anledning til å bygge relasjoner (Emmer & Sabornie, 2015; Eriksen & Lyng, 2015). Det er også en uttalt forventning fra elevene at den voksne skal hjelpe elevene dersom de har behov for det. Skal den voksne kunne forstå klassens indre liv på en slik måte at den vil kunne identifisere dynamikken i krenkende adferd som ikke nødvendigvis er åpenbar, må kjennskapen inkludere flere aspekter enn det er mulig å utvikle i undervisningssituasjonen (Eriksen & Lyng, 2015). Det samme gjelder om den voksne skal ha oversikt nok til å ha innsikten og troverdigheten som forutsettes for at den voksne skal ha reell påvirkning på elevenes normer og kultur for inkludering (Schott & Søndergaard, 2014). Det betyr at det er nødvendig at den voksne investerer tid og inngår i interaksjoner med elevene i

friminutt. Samtidig er det da de andre elevene opplever den voksne som mest utilgjengelig.

Unntaket er dersom samtalen mellom elev og lærer er åpenbart positiv, for eksempel ved at eleven viser synlige tegn på glede som smil, latter og lignende. Da vil den voksnes interaksjon bidra positivt til de andre elevenes tillit til den voksnes tilgjengelighet, og til ønske om interaksjoner med den voksne. Dette kan for eksempel forklares med at god stemning ses som en kvalitet i relasjonsbygging (Robert C. Pianta & Steinberg, 1992). Blide positive voksne som evner å gjøre andre elever glade øker også den generelle opplevelsen av at voksenrollen er positiv for elevene, og kan bidra til positiv forståelse av voksenrollen i elevenes indre arbeidsmodeller (Bru et al., 2016).

Voksne som oppleves som lyttende, som engasjerte i det elevene holder på med og forteller, og som tar elevenes forespørsler om hjelp på alvor, samtidig som de evner å sette seg inn i situasjonen slik at de bedømmer den riktig, oppleves som tilgjengelige for elevene. Dette styrkes dersom den voksne aktivt søker positiv kontakt med elevene for eksempel ved å skryte av dem når de gjør noe bra, eller bidrar til positiv aktivitet mellom elevene. Det samme gjelder dersom de uoppfordret kommer bort om de observerer konflikt eller utfordrende situasjoner. Alle disse beskrivelsene samsvarer med relasjonskompetente voksne og det vi vet om hva som fremmer den voksnes innpass på elevenes sosiale arenaer (Emmer & Sabornie, 2015; Eriksen & Lyng, 2015; Robert C. Pianta & Steinberg, 1992). Som beskrevet tidligere er denne formen for innpass avgjørende for om den voksne skal kunne ha reell medvirkning på elevenes opplevelse av trygghet gjennom å kunne påvirke blant annet normer for inkludering (Schott & Søndergaard, 2014).

Relasjon

Gjentatte, positive erfaringer med den voksne og etablert, positiv relasjon bidrar til elevens helhetlige opplevelse av den voksnes tilgjengelighet. På mange områder vil denne typen relasjon kompensere for mange av faktorene som gjør at eleven kan oppleve voksne som utilgjengelig. Eleven blir mindre avhengig av at den voksne oppleves som inviterende til interaksjon, det er mindre problematisk å avbryte om den voksne er i samtale med en annen voksen, eleven vil tørre å henvende seg til den voksne selv om den tilsynelatende er opptatt og lignende (Bru et al., 2016).

5.3.2 Regelhåndhevelse

Skolens regler vil fungere som strukturell ramme og felles referanse for elever og lærere til hva som er forventet og akseptert. Reglene vil danne grunnlaget for praksis og også i noen grad styre de voksnes oppmerksomhet og adferd i det at det vil være krav om oppfølging av visse typer elevadferd (Ogden, 2009). Ideelt vil skolens regler også styre hvordan de voksne skal respondere på regelbrudd i form av konsistente konsekvenser (Steven Smith & Sprague; Thomas Nordahl et al., 2009). I empirien viser elevene i hovedsak at de ønsker en konsistent håndhevelse av reglene. Det vil si at de voksne håndhever de samme reglene, med den samme forståelsen, og at konsekvensene for regelbrudd er forutsigbare for elevene, og følges opp likt av de voksne (Thomas Nordahl et al., 2009). Elevene skiller mellom regler de opplever som viktige og regler de opplever som uviktige. Gjennomgående beskrives regler som skal beskytte elevene fra fare, forstått både som reell fysisk fare og fare for psykisk skade påført av medelever, som viktige. Forutsetningen er at elevene opplever faren som fare. Regler som har uklar funksjon for elevene, eller som skal beskytte mot fare elevene opplever som ufarlig, oppleves som uviktige. Skal reglene få betydning, bør de i størst mulig grad appellere til elevenes empati og ansvarsfølelse (Ogden, 2009). Regler som elevene ikke ser hensikten av, eller som ikke oppleves som nødvendige eller viktige, appellerer ikke til dette.

Innenfor regelledelse tar man utgangspunkt i at adferdsreglene etableres av lærer, men at elevene gradvis involveres i og overtar ansvaret for utviklingen av reglene. Den voksnes rolle vil være å opptre som tydelig leder og sørge for at elevene følger reglene. Gjennom veiledning skal den voksne gradvis overføre dette til egenledelse, slik at elevene selv sørger for at de følger reglene (Eriksen & Lyng, 2015). Disse perspektivene er hentet som kjennetegn ved skoler som har lyktes i arbeidet med sitt psykososiale miljø. Det er dermed ikke sikkert at det i alle sammenhenger vil være hensiktsmessig å overføre dette ansvaret til elevene. Skal det være hensiktsmessig må elevenes fremforhandling av normer hovedsakelig bygge på inkludering og bred toleranse. I motsatt fall vil en slik overføring bidra til ekskluderende adferd og eksklusjonsangst (Schott & Søndergaard, 2014). Samtidig vil en involvering av elevene i arbeidet med å utvikle reglene bidra til opplevelsen av relevans, slik at elevene er mer motivert til å følge dem og i større grad vil innrette seg etter den voksnes håndhevelse av reglene (Eriksen & Lyng, 2015).

Konsistent håndhevelse

Elevenes argumenter for konsistent håndhevelse går på at utydelige regler medfører usikkerhet knyttet til hva som er akseptert. Denne usikkerheten fører til konflikter mellom elever og mellom elever og voksne. Den gir også grobunn for manipulering av voksne. Elever med regelbrytende eller utprøvende adferd har ofte høy kompetanse i å spille de voksne opp mot hverandre (Ogden, 2009). Et annet viktig argument er at regler som ikke følges opp av voksne raskt mister sin betydning. Den voksne vil gjennom tilstedeværelse på elevenes sosiale arenaer modellere adferdseksempler og gyldige relasjonspraksiser som elevene kan overføre til lignende situasjoner. Fravær av dialog og veiledning fra den voksne vil bidra til utrygghet hos elevene og overlater dem alene til å utvikle normer for hva som regnes som akseptert. Den samme effekten vil det ha dersom de voksne oppleves som likegyldige. I ytterste konsekvens vil inkonsekvent eller fravær av regelhåndhevelse kunne bidra til eksklusjonsangst og destruktive prosesser mellom elevene (Schott & Søndergaard, 2014). Dette vil i særlig grad gjelde regler som skal beskytte elevene mot krenkelser og annen psykisk skade fra medelever.

Konsekvenser ved regelbrudd

Elevene etterlyser en håndhevelse av regler som sørger for at regelbruddet ikke bare stanses der og da, men som bidrar til at regelbruddet ikke gjentar seg. I empirien kommer det frem at elevene tidvis opplever dette som fraværende. Skal reglene fungere på en slik måte at de bidrar til trygghet og positivt skolemiljø, må reglene følges konsistent av alle voksne. Slik jeg forstår det forutsetter en konsistent håndhevelse at den regelbrytende adferden stanses. I skoler hvor regeloppfølgingen er mangelfull, inkonsekvent eller lite virksom, gis det rom for utprøving av negativ adferd (Ogden, 2009). Strengere konsekvenser er virkemiddelet elevene i hovedsak nevner, og da særlig involvering av regelbryterens foreldre. Elevenes motivasjon for dette ønsket er både å gjøre det tilstrekkelig ubehagelig for regelbryteren, og å sørge for at det er samstemthet mellom hvordan jevnaldrende opplever enkeltelever og hvordan de voksne opplever eleven. Denne formen for samstemthet vil være viktig for at elevene skal oppleve at de voksne forstår situasjonen og ses som troverdige av elevene (Schott & Søndergaard, 2014). Dette kommer jeg tilbake til når jeg drøfter de voksnes prioritering av oppmerksomhet.

Jeg mener det vil hensiktsmessig å se denne formen for foreldreinvolvering i et perspektiv der en også ivaretar regelbryteren. En av hovedstrategiene som nevnes ved skoler som

lykkes i arbeidet med elevenes psykososiale miljø, er at skolen prioriterer relasjoner både mellom skolen og eleven, men også mellom skolen og hjemmet. Kjennetegnene ved relasjonsbyggingen til hjemmet er blant annet et positivt elevsyn, at det tas tak i både positiv og negativ adferd og at det er skolen som tar ansvaret for relasjonen. Med en slik tilnærming vil elevenes ønske om at regelbryterens foreldre involveres støttes. I psykologisk teori vil skolens voksne kunne være med å komplettere elevens relasjonstilknytning, og være viktige voksne for elevens trygghet i sin utforskning og læring. Sosial læring er ikke nødvendigvis enkel, og eleven vil oppleve situasjoner med motstand og utfordringer der han vil ha behov for støtte fra sine trygge relasjoner (Bru et al., 2016). Dersom vi tøyer denne forståelsesrammen noe, vil regelbrytende adferd være utfordrende både for eleven selv og for elevens omgivelser. En type adferd kan ikke bare fjernes, den må erstattes av annen adferd. Dette vil i seg selv være utfordrende for eleven. Da kan det være hensiktsmessig å involvere større deler av elevens trygghetspersoner for å hjelpe eleven til å bygge nye adferdsmønstre.

5.3.3 Relasjon

Voksne som ser friminutt som arena for relasjonsbygging løftes frem som positivt ved flere anledninger, blant annet i NOVA Rapport 14/2015 (Eriksen & Lyng, 2015). I empirien som dekker relasjonsbygging svarer elevene i hovedsak på hvem eller hva de voksne prioriterer å gi sin oppmerksomhet i friminutt og hva de opplever ved læreradferden som fremmer og hemmer relasjonsbygging.

Prioriterte elever

Som beskrevet i analysen, er elevene i hovedsak tilfredse med hvordan de voksne fordeler og prioriterer oppmerksomheten mellom elevene. Det som er interessant å løfte frem i drøftingen, er unntakene elevene peker på. Det første unntaket er elever som går alene. Elevene påpeker at det kan være vanskelig for de voksne å vite om en elev går alene fordi den ønsker det, eller om eleven går alene fordi den i en eller annen grad er ekskludert fra fellesskapet. Elevene beskriver at de voksne i for liten grad oppsøker disse elevene og at de voksne alltid bør undersøke årsaken til at eleven er alene. Dette vil være viktig både for å kunne avdekke og avhjelpe elever som marginaliseres eller ekskluderes (Midthassel, 2003; Roland, 2007). Hvorfor den voksnes initiativ ovenfor disse elevene er viktig, har jeg vært inne på tidligere i drøftingen, særlig i forbindelse med elevenes forventninger. Der knytter jeg dette mot at elevene har motstand mot å selv be om hjelp fra voksne når

de føler seg alene, i kontekst av normer for aksept og ekskludering (Schott & Søndergaard, 2014).

Elevene ønsker også at de voksne vier mer av sin oppmerksomhet til elever som av voksne oppleves som sosialt velfungerende, men som av medelever oppleves som ekskluderende og krenkende. Denne elevgruppen er hyppig forekommende blant elever som mobber, samtidig som de mestrer den sosiale konteksten på en slik måte at det er vanskelig for de voksne å oppdage (Vaillancourt et al., 2010). Denne mangelen på samstemthet mellom hvordan de voksne og medelever opplever enkeltelever kan virke negativt inn på elevenes opplevelse av den voksnes troverdighet (Schott & Søndergaard, 2014), og det vil kreve stor grad av sensitivitet og tilstedeværelse av den voksne for at de skal kunne fange opp disse elementene (Hamre et al., 2014). I seg selv vil behovet for inngående kjennskap til den sosiale konteksten elevene inngår i være et viktig argument for voksen tilstedeværelse på elevenes friere sosiale arenaer som friminutt er. Forståelse av den sosiale dynamikken krever en kjennskap til klassens indre liv som går utover det som er mulig å opparbeide i klasseromskontekst (Eriksen & Lyng, 2015).

Prioritert elevadferd

I forhold til hva de voksne prioriterer å gi sin oppmerksomhet tyder empirien på at elevene er mindre tilfredse. De forteller at de voksne i hovedsak vier sin oppmerksomhet til irettesettelse og regulering av negativ adferd. Elevene ser dette som nødvendig, men de etterlyser at de voksne fokuserer mer på forebygging ved å oppsøke situasjoner på et tidligere tidspunkt og ved å være tettere på elevaktivitetene slik at de har innsikten som skal til for å kunne gå inn og avverge at situasjoner eskalerer i negativ forstand. Elevene etterlyser også ros og positiv oppmerksomhet fra de voksne ute. Begge disse elementene ses som viktig i litteratur som beskriver relasjonsbygging (Emmer & Sabornie, 2015).

Relasjonsfremmende voksenadferd

Pianta (1992) vektlegger både god stemning og positiv perspektivtaking som kvaliteter i relasjonsbygging. Han påpeker at det å skape god stemning er den voksnes ansvar. Positiv respons fra voksne vil være et viktig bidrag. Elevene beskriver for eksempel at de setter stor pris på voksne som kan delta noe i elevaktivitetene. De setter spesielt pris på voksne som skryter av dem, som er lekne, har humor og som viser med mimikk og kroppsspråk at de trives sammen med elevene. Positiv perspektivtaking krever av den voksne at den

evner å sette seg inn i elevens situasjon og livsverden i en slik grad at eleven kjenner at den voksne bryr seg. Dette krever både oversikt, tilstedeværelse og innsikt, og kan ikke oppnås uten at den voksne er tett på elevaktivitetene, oppsøker både positiv og negativ atferd og viser stor sensitivitet ovenfor situasjonene elevene står i. Den mest virksomme formen for adferdsregulering er positiv oppmerksomhet. Her vil skryt av ønsket adferd spille en viktig rolle (Ogden, 2009).

Den voksnes involvering i elevaktivitetene kan også gis betydning ved å se på Wubbels (2015) sin systemiske tilnærming til relasjonsbygging. Slik jeg har anvendt denne forståelsesrammen vil relasjonsbygging være en evigvarende lineær prosess der alle nåtidige interaksjoner danner byggesteinene i relasjonen mellom elevene og den voksne. Relasjonen vil på et gitt tidspunkt være en generalisert sum av alle tidligere interaksjoner mellom eleven og den voksne, som i tillegg til å prege den nåværende interaksjonen også vil kunne forutsi i noen grad om fremtidige interaksjoner blir gode eller ikke (Emmer & Sabornie, 2015). Med dette perspektivet vil det være helt avgjørende at den voksne ser alle interaksjoner som en mulighet til å spille positivitet inn i relasjonene til elevene. Da blir det også åpenbart at det er hensiktsmessig at den voksne både er oppsøkende og prioriterer positive interaksjoner med elevene. Dersom også nåværende relasjon vil kunne påvirke fremtidige interaksjoner, vil en slik investering fra den voksne telle positivt dersom det på et senere tidspunkt er behov for en kvalitativt god relasjon. Dette vil for eksempel gjelde dersom den voksne på et senere tidspunkt har behov for elevenes tillit eller å bli hørt av elevene for å stanse en eskalerende situasjon.

Relasjon får også en selvforsterkende funksjon med både positivt og negativt fortegn. Eksisterende, positiv relasjon bidrar til ønske om nye interaksjoner som gir mulighet for å spille inn mer positivitet i relasjonen. Motsatt vil en negativ, eksisterende relasjon føre til motstand mot nye interaksjoner og færre muligheter til å spille positivitet inn i relasjonen. Analysen peker mot at dette også kan gjelde for andre elever enn den som direkte inngår i relasjonen med eleven. Jeg ser dette i sammenheng med elevens indre arbeidsmodeller (Bru et al., 2016). Dersom beskrivelsen av en voksen preges av negative historier, vil tilliten til den voksne svekkes, motstanden mot interaksjon øke, og muligheten for den voksne til å komme i posisjon til å bygge relasjon vil svekkes (Emmer & Sabornie, 2015).

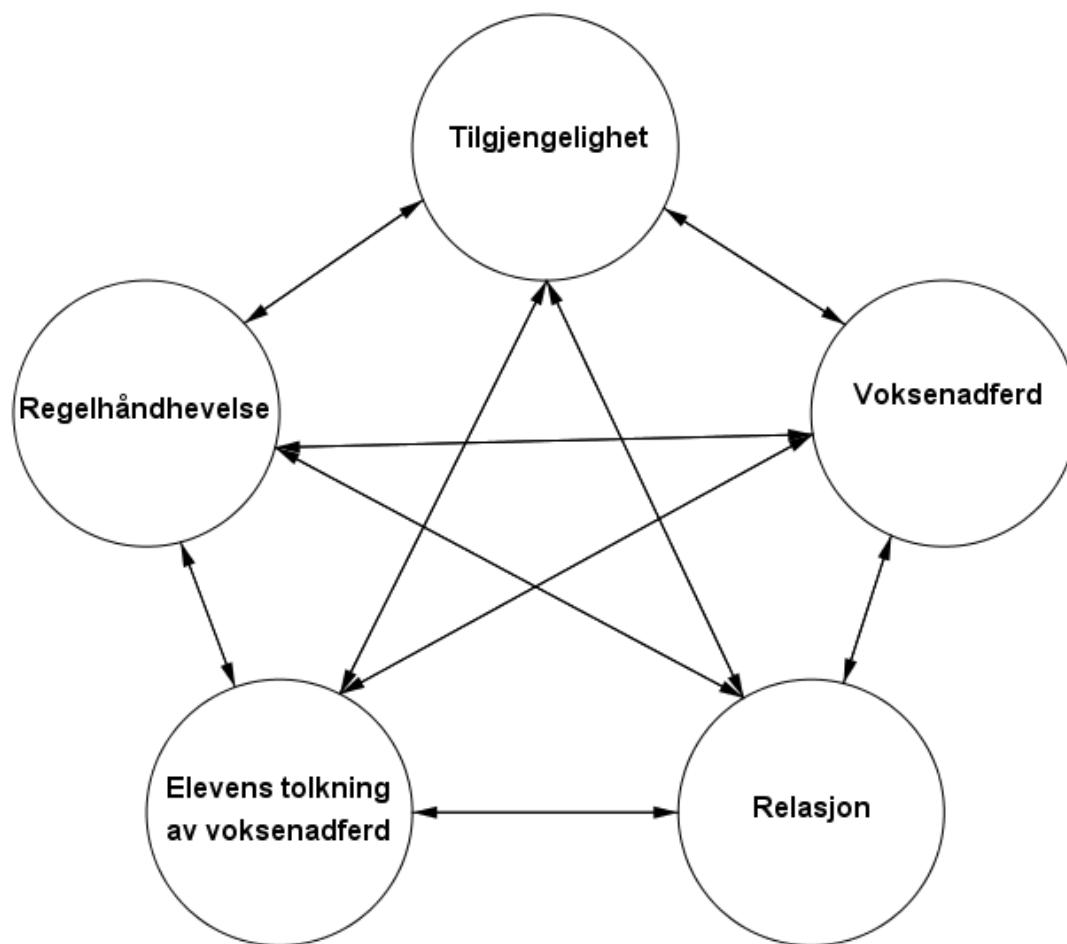
I min empiri kom det frem en rekke eksempler på enkelterfaringer elevene hadde hatt med voksne som gjorde at elevene ikke lenger ønsket nye interaksjoner. I analysen er disse fortellingene presentert som egen kategori, relasjonsbrudd. Empirisk ble det riktig, men i forhold til drøftingen som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, er det mest hensiktsmessig å inkludere dette i drøftingen av relasjon. Ut i fra historiene elevene fortalte og min erfaring både med observasjon og veiledning av lærere, som lærer selv og som sosiallærer og inspektør i skolen, tør jeg anta at de færreste voksne i disse historiene har forståelse for hvor ødeleggende disse enkeltepisodene er. Ikke bare for deres relasjon til elevene, men også for elevenes opplevelse av trygghet og for de sosiale normene mellom elevene. Jeg bygger denne antagelsen på at den voksne aldri ville gjort det den gjorde dersom den visste. Det blir da svært viktig å erkjenne at effekten av den voksnes handlinger i sin helhet avhenger av hvordan elevene tolker handlingen, ikke hva intensjonen med handlingen var (Emmer & Sabornie, 2015).

Dette empiriske materialet ekskluderes egentlig av mitt forskningsspørsmål som fokuserer på hva som møter elevenes forventninger. Samtidig er det svært relevant til å utdype voksenrollen når den bidrar til normer som bygger på forakt, snever aksept, aksept for krenkelser, krenkelser som middel for å søke innpass og annen ekskluderende adferd. En slik voksenrolle vil bidra til økt eksklusjonsangst og destruktive prosesser mellom elevene. Elevene overlates til seg selv i å fremforhandle normene for aksept og inkludering da den voksne ikke vil ha tilliten eller autoriteten som behøves for å kunne fungere som elevenes sosiale sparringspartner (Schott & Søndergaard, 2014). Denne kunnskapen blir derfor svært viktig i det videre arbeidet med skolens tilsynsordning, spesielt når det kommer til å gi læreren innsikt i konsekvenser av deres praksis.

5.4 Hvilke konsekvenser har elevenes forventninger for tilsynspraksis?

Når jeg nå skal gå inn i drøftingen rundt hvilke konsekvenser denne kunnskapen vil ha for tilsynspraksis, er det viktig å løfte frem igjen formålet med studien, som er å sørge for at den voksenstøtten elevene gis ute i friminutt fremmer elevenes opplevelse av trygghet. I drøftingen av de to foregående spørsmålene har jeg vist at det er fem elementer som inngår i, og preger, elevenes opplevelse av trygghet; tilgjengelighet, voksenadferd,

relasjon, elevenes tolkning av voksenadferd og regelhåndhevelse. Hvert av elementene gir selvstendig informasjon som vil ha betydning for elevenes opplevelse av trygghet. Samtidig er de utfyllende og står i en gjensidig påvirkningsrelasjon til hverandre. Elementenes relasjon kan uttrykkes med følgende modell:



Figur 1-1 Trygghetsfremmende tilsyn

Når voksenrollen i tilsyn skal møte disse forventningene, avhenger dette av hvordan de gjør seg tilgjengelige for elevene, hvordan de håndhever regler og hvor relasjonskompetente de voksne er. Konsekvensene for tilsynspraksis er både praktiske, verdibaserte og knyttet til organisasjonskultur. Det gir føringer for organisering av tilsynsordningen, regelhåndhevelse, voksenadferd og relasjonsarbeid. Det er også nødvendig at friminutt anerkjennes som en betydningsfull læringsarena, og at tilsynsordningen i helhet bygges opp på en slik måte at den motvirker sosial eksklusjonsangst. Disse hovedpunktene vil brukes som overskrifter i den videre drøftingen. Til sist vil jeg komme inn på en oppsummerende drøfting av ledelsesperspektivet. Drøftingen av hvordan denne kunnskapen skal omsettes til praksis,

avdekker ledelsesutfordringene i arbeidet med en tilsynsordningene som skal møte elevenes forventninger.

5.4.1 Organisering av tilsynsordningen

De praktiske konsekvensene vil referer til den strukturelle rammen ved skoleledelse (Bolman & Deal, 2009). I lovverket legges ansvar for systemer som sikrer både tilstrekkelig tilsyn, og tilsyn som bidrar til å møte forpliktelsene i Opplæringslovens kapittel 9a, hos skolens ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2003). Det vil være nødvendig at en ser på skolegårdens topografi, bygningsmasse og lignende når man deler skolegården inn i soner. Dette for å sikre at elevene skal kunne se en voksen fra der de leker. I tillegg bør det gjøres en kartlegging av hvilke områder elevene opplever som utsatte områder, der det vil være behov for en stasjonær voksen. I mitt empiriske materiale var det uproblematisk for elevene å plukke ut disse områdene. Det var også stor samstemthet blant elevene fra samme skole hvilke områder det gjaldt. Dette bekreftes i arbeidet gjort av Vaillancourt (2010) der hennes forskerteam har bedt elever om den samme typen informasjon. Antall soner og antall områder med behov for stasjonær voksen vil i sum gi antall voksne som bør inngå i grunnbemanningen i tilsynsordningen. Denne formen for systemsikring vil være enkel for ledelsen å innføre ved å gi tydelige beskrivelser av soner og stasjonære områder, og å sikre bemanning gjennom tilsynsplan. Ved å endre strukturelle forutsetninger endrer ledelsen praksis (Bolman & Deal, 2009). Samtidig er den rene strukturelle tilnærmingen ofte for enkelt. At skoleledelsen har bestemt hvor og når de voksne skal være ute, betyr ikke nødvendigvis at så skjer. Parallelt vil det være nødvendig å fokusere på de ansattes verdisyn som vil være med å prege deres valg for hvordan de utfører tilsynsoppgaven (Yukl, 2013).

Det vil også være nødvendig at skoleledelsen sikrer et system der det er mulig for de voksne med tilsynsoppgaver å rekke ut samtidig som elevene. Det betyr blant annet at tidspunkt for friminutt må overholdes av alle skolens elever og ansatte. Det kan også være nødvendig å se på hvor de voksne har sine garderobeplasser slik at de ikke må bruke unødvendig tid på å hente klær. I empirien foreslår elevene at de voksne har sine klær sammen med elevene. En annen fordel ved dette er at det også er rasjonelt med tanke på at de voksne er til stede i garderobene og bruker de samme utgangsdørene som elevene. Det vil ikke være mulig at de voksne er over alt til enhver tid (Eriksen & Lyng, 2015),

men med enkelte omstruktureringer kan vi minke på tidsrom og områder elevene er uten tilsyn.

5.4.2 Regelhåndhevelse

Skal elevenes trygghet ivaretas og skolens tilsynsordning utføres på en hensiktsmessig måte, er det vesentlig at skolen har et implementert adferdsreglement med tilhørende logiske og kjente konsekvenser. Kjente regler og konsekvenser og konsekvent håndhevelse styrker i seg selv elevenes opplevelse av trygghet gjennom forutsigbarhet (Thomas Nordahl et al., 2009). Skolens adferdsregler vil også være grunnlaget for den strukturelle rammen både elever og voksne forholder seg til i friminuttene. Det må tilstrebes en lik forståelse hos elever og voksne av både regler og konsekvenser, og en gjennomgående, konsistent håndhevelse av reglene (Ogden, 2009). Dette kan høres enkelt ut. Alle skoler er forpliktet til å ha slike regler, men det betyr ikke at håndhevelsen er god ved alle skoler (Ogden, 2009). Konsekvent oppfølging krever lojalitet og forpliktelse fra alle skolens voksne. Det forutsetter at skolen har brukt tid i hele organisasjonen på arbeidet både med utvikling av reglene, og diskusjoner rundt konsekvensene (Abusland et al., 2011). Det må også arbeides systematisk med de ansattes erkjennelse av konsistensens betydning (Yukl, 2013). For å gi reglene relevans for elevene er det nødvendig at de i størst mulig grad appellerer til elevenes empati, ansvarsfølelse og samarbeidsevne (Ogden, 2009). Dette igjen taler for at hele skoleorganisasjonen involveres i prosessene rundt skolens adferdsregler.

Av de mer synlige konsekvensene bekrefter elevene at de voksne bør ha vest (Vaaland, 2005), aller helst med navn.

5.4.3 Voksenadferd

Det er også nødvendig at de voksne i tilsynsoppgaver er bevisst sitt eget kroppsspråk og hva de kommuniserer. I min analyse kommer det frem at kroppsspråket til lærer har stor betydning for om de oppfattes tilgjengelig eller ikke. Den voksnes kroppsspråk bør signalisere at den voksne søker interaksjoner med elevene (Emmer & Sabornie, 2015), gjennom å være åpent og vendt ut mot det som skjer i skolegården. Den voksne må også bruke blikket aktivt, og vite at elever som kvier seg litt for å gå til en voksen, ofte søker blikkontakt først. Dette vil også henspille på den voksnes evne til å være sensitiv i sin kommunikasjon med elevene, da mye av kommunikasjonen er nonverbal (Robert C.

Pianta & Steinberg, 1992). Elevene søker seg helst også til et blidt ansikt og en voksen som viser glede over å være ute sammen med elevene. Elevene tiltrekkes av god stemning (Robert C. Pianta & Steinberg, 1992). Mange vil kanskje hevde at en persons kroppsspråk ikke kan være gjenstand for en standardisering eller instruks. Samtidig bør kunnskapen om hvor stor betydning dette har, gi rom for å tenke annerledes (Yukl, 2013). Kroppsspråk vil slik jeg har vist også ha betydning for relasjonsbygging.

5.4.4 Relasjonsarbeid

Det er gjennomgripende nødvendig både for at den voksne skal oppleves tilgjengelig, at den voksne skal kunne bidra til sosial læring og for at den voksne skal kunne bidra til et sosialt inkluderende skolemiljø, at de voksne som utfører tilsynsoppgaven er både relasjonskompetente og relasjonsbevisste. For elevenes trygghet er dette avgjørende, men de voksne er likeverdig avhengig av relasjonen til elevene for å være i posisjon til å fylle oppgaven. Med utgangspunkt i empirien vil jeg trekke frem tre prinsipper for hva jeg mener vil være en hensiktsmessig relasjonspraksis.

Relasjon er en kontinuerlig lineær prosess

For elevene er sosiale, emosjonelle, og akademiske læringsprosesser sammenvevde (Schott & Søndergaard, 2014). Dermed skiller ikke elevene på om interaksjonene de har med den voksne skjer i klasseromskontekst eller ute i frilek. Tilliten elevene har til den voksne, og den voksnes påvirkningskraft på elevmiljøet, avhenger også av at de kan se den voksne som sparringspartner på alle disse arenaene. Dermed vil relasjonsbyggingen mellom den voksne og elevene være en pågående prosess fra elever og voksne møtes om morgenen, til de forlater hverandre om ettermiddagen. Det betyr også at tilfeldige møtepunkter på andre arenaer enn skolen vil inkluderes i prosessen (Emmer & Sabornie, 2015; Schott & Søndergaard, 2014). De voksne ved skolen bør se enhver interaksjon med skolens elever som en mulighet til å prege relasjonen positivt.

Relasjon er den voksnes ansvar

Den voksne har ansvaret for relasjonen han har til elevene. Jeg bygger dette blant annet på Piantas kvaliteter for relasjonsbygging. Disse beskriver kvaliteter hos den voksne. Den voksne skal sørge for god stemning, den voksne skal evne positiv perspektivtaking, og den voksne skal være sensitiv i sin kommunikasjon med elevene. Jeg bygger dette også på teori om tilknytning og den voksnes rolle i barnets læring. Gjennom sin relasjon til

barnet skal den voksne representere tryggheten som forutsettes for utforskingen. På et teoretisk plan vil dette være selvsagt, men i praksis ser man at voksne har en tendens til å tilbringe mer tid med elever de liker godt og har en eksisterende relasjon til (Emmer & Sabornie, 2015). Når man vet at summen av interaksjonene skaper relasjonen, er det helt nødvendig at de voksne har et bevisst forhold til å oppsøke elever de har en svak eller negativ relasjon til.

Interaksjonens paradoks

Det er nødvendig at de voksne er bevisste paradokset som ligger i interaksjoner i friminuttene. Relasjonsbygging krever den voksnes genuine tilstedeværelse i interaksjonene, samtidig som interaksjonene gjør den voksne utilgjengelig for de andre elevene. Kompensasjonsfaktorene er, ifølge elevene, positivitet i interaksjonen og evnen til å balansere oppmerksomheten mellom enkeltelever og det som skjer ellers i skolegården. Den voksne må altså evne å gå ut og inn av interaksjoner uten at elever føler seg avvist eller oversett. Hvorvidt en interaksjon fremmer relasjonen avhenger ikke av lengden, men av kvaliteten i interaksjonen (Emmer & Sabornie, 2015).

5.4.5 Friminutt som læringsarena

En annen viktig konsekvens er at friminutt må anerkjennes av de voksne som en viktig læringsarena for sosial kompetanse. Dersom en regner ut tid avsatt til friminutt ved skolene der jeg har gjort intervjuer, tilbringer elevene rundt fem timer pr uke ute i friminutt med voksentilsyn. Til sammenligning har elever på 6. trinn i kommunen fire timer norsk og tre timer matematikk pr uke. Skal man ta den generelle delen av læreplanen på alvor, har skolen et stort ansvar for elevenes sosiale kompetanse. Sosiale ferdigheter læres best i reelle sosiale situasjoner. Det bør også være voksne til stede i situasjonene som kan veilede og bidra til å utfordre elevenes forståelse (Gjems, 2002). Den voksnes tilstedeværelse kan også sørge for den tryggheten eleven trenger for å delta i utforske den sosiale arenaen, forutsatt at relasjonen er god (Bru et al., 2016). Elevenes læring skjer kontinuerlig. De skiller ikke på om erfaringen gjøres i klasserommet eller i skolegården. Jeg har tidligere vært inne på at elevene ikke skiller på sosiale, emosjonelle og akademiske læreprosesser (Schott & Søndergaard, 2014). Da bør også de voksne se helhetlig på rollen og ansvaret de har som sparringspartner.

5.4.6 Voksenrollens betydning for sosial eksklusjonsangst

Til sist vil jeg løfte frem den for meg viktigste konsekvensen. Tilsynsordningen må bidra til å svekke sosial eksklusjonsangst. Jeg har tidligere i drøftingen beskrevet betydningen den voksne kan og bør ha innenfor dette perspektivet. Grunnleggende må man erkjenne at dersom den voksne er fraværende, likegyldig eller ikke fungerer i rollen som veileder og sparringspartner, vil den voksen heller ikke gis innpass i fremforhandlingen av hva som regnes som akseptert og ikke, selve kjernen for inkludering og ekskludering. Voksenrollen deltar både indirekte ved å ha parallelle forhandlinger om normer for aksept og inkludering, men bør være i posisjon til å påvirke fremforhandlingen mellom elevene. Er ikke de voksne til stede på denne arenaen, legger det til rette for destruktive prosesser mellom elevene der stor grad av eksklusjonsangst, smal aksept og eksklusjonsadferd ofte blir konsekvensen. I drøftingen av elevenes forventninger har jeg uttrykt optimisme over at elevene ønsker de voksne inn nettopp på denne arenaen. Invitasjonen ligger der. Det avgjørende blir å se på hvordan skolen kan ta imot denne invitasjonen.

Den første forutsetningen for at den voksne skal være i posisjon til å påvirke fremforhandlingene av normene som ligger til grunn for grad av sosial eksklusjonsangst, er den voksnes tilstedeværelse over tid. Ved de aller fleste skoler vil tilsynsoppgaven være en fellesoppgave som fordeles mellom skolens ansatte. Kun unntaksvis har skoler gjort forsøk med å opprette egne tilsynsteam der spesielt motiverte og engasjerte lærere har oppgaven (Eriksen & Lyng, 2015). Dermed vil forutsetningen om tilstedeværelse over tid bli en utfordring. For å kunne løse dette mener jeg at det er helt nødvendig at de voksne ved skolen i stor grad støtter det samme elevsynet, har de samme verdiene og at skolens kultur er tydelig nok til at det gir føringer sterke nok til at elevene opplever voksenrollen som konsistent (Kirkhaug, 2013). Dette stiller ikke bare krav til at kontaktflaten mellom elever og de voksne ved skolen er konsistent, det stiller også krav til at kontaktflaten er preget av helt spesifikke verdier. Disse verdiene har jeg utdypet i det ovenstående i drøfting av konsekvenser for opplevd tilgjengelighet og for relasjon/relasjonsbygging. Dersom elevene gjør gjentatte erfaringer med at skolens voksne møter de på rett måte, at de tas på alvor, at de voksne evner å se og forstå, at de voksne genuint ønsker å hjelpe, kan dette generaliseres til en indre arbeidsmodell som sier at skolens voksne fortjener tilliten som ikke bare akademisk, men også som emosjonell og sosial sparringspartner (Bru et al., 2016; Schott & Søndergaard, 2014).

Et bevisst valgt og tydelig verdisyn som får prege de voksnes valg og handlinger (Yukl, 2013) er nødvendig også for det som regnes for den andre forutsetningen for voksenrollens påvirkning i kontekst av sosial eksklusjonsangst. Her er det snakk om den voksnes autoritetsutøvelse. Jeg har tidligere vært inne på konsekvenser av negativ autoritetsutøvelse, gjennom å vise eksempler fra elevene der voksne krenker eller latterliggjør. Det er godt dokumentert at dette bidrar til at forakt som norm og ekskluderende adferd får grobunn hos elevene. At voksne som krenker forekommer er udiskutabelt. Ved alle skolene jeg gjorde intervjuer var det minst en voksen alle elevene kjente til, og historier om konkrete krenkelser som også var kjent blant elevene uavhengig av om de hadde vært der da det skjedde eller ikke. Jeg vil også anta at lærere som opptrer på denne måten enten ikke har forståelse for hva de gjør, eller så gjør de det uten at de løfter dette frem som praksiseksempler ved skolen. Denne formen for samspill med elever blir derfor oftest skjult for ledelsen. Jeg kan ikke se at skoleledelsen kan sikre dette på annen måte enn gjennom systematisk innarbeidelse av verdier som sørger for en for elevene god autoritetsutøvelse.

5.4.7 Ledelsesperspektivet

Ledelsesperspektivet har implisitt vært til stede gjennom hele denne oppgaven. Dette begrunner jeg med at innenfor transformasjonsledelse er den første forutsetningen for å skape endring at organisasjonens medlemmer kjenner til konsekvensene av praksis (Kirkhaug, 2013; Yukl, 2013). Jeg har også hatt som mål å avdekke lederutfordringer som vil ligge i arbeidet mot en tilsynsordning som i større grad vil sikre elevene et godt psykososialt miljø. Som skoleleder med spesielt ansvar for skolens psykososiale miljø, hadde jeg lite konkret kunnskap om hvilke konsekvenser voksenrollen hadde for elevenes opplevelse av trygghet ute, som for meg er den viktigste forutsetningen for både deltagelse på den sosiale arenaen og for sosial inkludering. Her får jeg god støtte hos teoretikerne på feltet (Bru et al., 2016; Gjems, 2002; Schott & Søndergaard, 2014) Det var også så godt som umulig å finne litteratur om dette. Det jeg hadde kunnskap om var at tilsynsoppgaven var avgjørende. Derfor er hele denne studien ledd i en ledelsesprosess som har som formål å løfte skolens tilsynspraksis med målsetting om trygge elever. Felles for alle konsekvensene jeg trekker frem er nettopp at det kreves en robust verdiforankring i skolen.

Som leder ønsket jeg for det første å opparbeide meg kunnskap om hva som har betydning, slik at jeg med stor trygghet kunne stå i de forventningene jeg vil måtte stille til de voksne ved skolen. Dette er både en forutsetning for de verdivalgene jeg må forfekte, og den praksisen jeg må be om og praktisere. Begge disse elementene er avgjørende for min troverdighet innenfor et verdibasert ledelsesperspektiv (Kirkhaug, 2013). Dernest er kunnskapen om konsekvensene tilsynsordningen har for elevene, som jeg kan presentere som resultat av denne studien, nødvendig for å kunne motivere de voksne til å ta tilsynsoppgaven på alvor og prioritere dette fremfor dårlig vær, en etterlengtet kaffekopp eller opplevelsen av at det er viktig å gjøre klart til neste undervisningsøkt. Yukl (2013) kobler dette til å gå ut over egne interesser for fellesskapets skyld, og ser det som viktig på veien mot endring. Dette kan også knyttes tilbake til den moralske forpliktelsen jeg ser at jeg har som forsker på dette feltet. Jeg har måttet sørge for å gi en dekkende beskrivelse av den kvalitative virkeligheten jeg undersøkte, gjennom å komme så tett som mulig på fenomenet og sørge for at presentasjonen av det jeg fant så godt det er mulig er kvalitetssikret gjennom validering og reliabilitetskontroll. Først da vil kunnskapen som kommer frem kunne brukes som hjelp til å utvikle et felles verdisyn som vil styre de voksnes valg og handlinger i utførelsen av tilsynsoppgaven og vil samsvare med å aktivere høyere ordens behov (Yukl, 2013).

I en slik endringssprosess, som er knyttet til de ansattes verdier, og kollegiets holdninger og handlinger, vil det også være hensiktsmessig å trekke frem og verdsette verdier, holdninger og handlinger som bidrar til å møte elevenes forventninger. Gjennom kunnskapsbasert bruk av verdsetting kan en skape oppslutning om holdninger og verdier i eksisterende tilsynspraksis som vil fremme utviklingen av en kvalitativt bedre praksis. Når ledelsen ser og verdsetter de som tar tilsynspraksisen på alvor, vil det også motvirke frustrasjon og slitasje på kollegiet over de som ikke gjør det (Skrøvset & Tiller, 2015).

6 Avslutning

For at denne studien skal kunne brukes som grunnlag for et vellykket utviklingsarbeid, vil det være helt nødvendig å ha kunnskap om de voksnes holdninger til tilsynsoppgaven. Jeg har en hypotese om at flere av skolens voksne fortsatt ser denne oppgaven som en belastende og lite meningsfylt oppgav (Evans, 1990). Hypotesen bygger jeg for det første på praksiserfaringer gjennom for eksempel elevenes beskrivelser av motvillige voksne, på empirien der elevene beskriver det samme, på sykemeldinger som fritar fra tilsynsoppgaver, fra ansattes frustrasjon over kollegaer som sluntrer unna og på observasjoner av lærere som tilsynelatende har «glemt» at de har tilsyn fordi det regner. Jeg bygger den også på studier gjort av skolemiljøarbeid, der det fremheves som en spesifikk kvalitet ved skoler som lykkes, at de voksne ved skolen helhetlig tar tilsynsoppgaven på alvor (Eriksen & Lyng, 2015). De voksnes holdninger til tilsyn bør undersøkes sammen med verdisynet som preger de voksnes håndtering av tilsynsoppgaven, før en igangsetter et utviklingsarbeid for å bedre tilsynsordningen.

Avslutningsvis ønsker jeg å vende tilbake til elevstemmen i skoleforskning. Tradisjonelt gis elevene plass kun i formative vurderinger av skole gjennom å avgi resultater på for eksempel nasjonale prøver og i elevundersøkelsen. Jeg har et brennende ønske om at jeg gjennom denne studien kan gi et bidrag til at elevstemmens gyldighet tas på alvor i skoleforskning der man ikke bare vurderer eksisterende kvalitet, men også hva kvalitet kjennetegnes av og hvordan kvalitet kan oppnås. I flere nye rapporter om skole, som Djupedalutvalget (2015) «Å høre til» og Barneombudets (2017) «Uten mål og mening?» vises det spesifikt til at elevens rett til medvirkning ikke ivaretas. Jeg kan ikke forstå hvordan vi kan arbeide med kvalitetsutvikling i skolen, uten å spørre dem vi utvikler kvaliteten for. Dette gjelder særlig når det kommer til områder som defineres av subjektive opplevelser, som det psykososiale skolemiljøet.

Elevenes betydning som bidragsytere i skoleforskning har jeg vist gjennom å slippe til deres stemme på et felt de kan mye om; elevmiljø, trygghet og sosial inkludering. De gir fylldig og reflektert empirisk materiale, og perspektivene elevene løfter frem får god støtte i det som regnes som den fremste forskningen på feltet, blant andre (Emmer & Sabornie, 2015; Schott & Søndergaard, 2014; Swearer et al., 2010; Vaillancourt et al., 2010)

Nettopp Djupedalutvalget (2015) «Å høre til» ligger til grunn for lovendringene i Opplæringslovens kapittel 9a vedtatt 22.05.17, og som etter planen skal tre i kraft 01.08.17. Her innføres det nulltoleranse mot mobbing, og fokuset på elevens rett til et godt psykososialt miljø styrkes. Det innføres aktivitetsplikt for skolen, slik at det ikke lenger vil være mulig å hevde at man ikke visste. Det gis også rom for sanksjonering av skolen i form av pålegg om å utbedre situasjoner og å gi dagsbøter dersom skolene ikke etterkommer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med det vi nå vet om den viktige rollen skolens tilsynsordning har for elevenes psykososiale miljø, ser jeg den nylige lovendringen som en bekreftelse på at det er behov for økt kunnskap om hva som skal til for å gi elevene trygghet gjennom tilsynsordningen. Jeg ser det også som en bekreftelse på at denne studien vil være en viktig kunnskapsbase for at kommunen jeg arbeider for skal være best mulig rigget for å møte kravene som ligger i lovendringen.

7 Referanser/litteraturliste

- Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2011). *Utdanningsledelse* (Vol. 4). Oslo: Cappelen Forlag.
- Aven, T. (2016, 08.09.2016). Sikkerhete - risiko Retrieved from [https://snl.no/sikkerhet - risiko](https://snl.no/sikkerhet_-_risiko)
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Retrieved from http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltider.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Biggs, B. K., Vernberg, E. M., Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Dill, E. J. (2008). Teacher adherence and its relation to teacher attitudes and student outcomes in an elementary school-based violence prevention program.(Report). *School Psychology Review*, 37(4), 533.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap : mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2002). *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Djupedal, Ø. (2015). Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt miljø. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd. ed. ed.). New York: Routledge.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Vol. 14/2015). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Evans, J. (1990). The teacher role in playground supervision. *Play & Culture*, 3(3), 219-234.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization: Universitätsbibliothek Tübingen.
- FN. (1989). FNs Konvensjon om barnets rettigheter. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gjems, L. (2002). Hvordan lærer barn å forstå andres tenkning? (pp. s. 213-230). Oslo: Cappelen akademisk forl., cop. 2002.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain - Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. doi:10.1111/cdev.12184
- Hertz, S., & Glomnes, J. J. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri : nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hetland, H. (2008). Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 45(3), 6.

- Kallestad, J. H., Olweus, D., & Seligman, M. E. P. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(1). doi:10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse : betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Mer effektivt regelverk mot mobbing. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-effektivt-regelverk-mot-mobbing/id2554156/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The Effects of Pre-Correction and Active Supervision on the Recess Behavior of Elementary Students. *Education and Treatment of Children*, 23(2), 109-121.
- Midthassel, U. V. (2003). *Skolens handlingsplan mot mobbing : introduksjon og mal* (1. utg. ed.). Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership : theory and practice* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robert C. Pianta, & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationship and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parents: The role of other adults in childrens lives*. San Francisco.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School Bullying : New Theories in Context*: Cambridge University Press.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Steven Smith, & Sprague, J. Systematisk tilsyn og veiledning (Atferdssenteret, Trans.). In Atferdssenteret (Ed.), *Iris Media*. Oslo: Iris Media.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools : what it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Corwin Press.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done about School Bullying? Linking Research to Educational Practice.(Report). *Educational Researcher*, 39(4), 38.
- Thomas Nordahl, Sigrun Ertesvåg, Ann Gustavsen, Svein Nergaard, Anne-Karin Sunnevåg, & Tveit, A. (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Retrieved from https://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2003). Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipper for opplæringen. Retrieved from http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Vaaland, G. S. (2005). *"I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov" : rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOslo 2002-2005*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., . . . Cunningham, L. (2010). Places to Avoid: Population-Based Study of Student Reports of Unsafe and High Bullying Areas at School. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 40-54. doi:10.1177/0829573509358686
- Weinstein, C. S., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (2006). *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed., Global ed. ed.). Boston, Mass: Pearson.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger



Inge Vinje
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 28.02.2017

Vår ref: 52224 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52224 Hva kreves av skolens tilsynsordning/inspeksjonsordning for å gi elever tilstrekkelig opplevelse av voksenstøtte i friminutt?

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Inge Vinje

Student Kaja Vintervold Asmyhr

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kaja Vintervold Asmyhr kaja.asmyhr@gmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52224

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (skoleelever og deres foresatte) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Imidlertid er det slik at en ikke skal aktivt måtte resevere seg mot deltagelse i forskning, setningen "Nei, jeg samtykker ikke til at ... kan delta i gruppeintervju" må derfor fjernes fra informasjonsskrivet.

Deler av utvalget i prosjektet er barn, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

FORSKNING I SKOLEN

Mens skole er en obligatorisk arena for barn og foreldre, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Personvernombudet legger til grunn at frivillighet og konfidensialitet ivaretas ved rekruttering av elevene til masterprosjektet.

TREDJEPERSONER

Dere har krysset av for at dere skal behandle enkelte opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner vil, i følge meldeskjemaet, være lærere. Om personer som ikke deltar direkte i prosjektet, og som ikke informeres om prosjektet, skal det kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt

personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan dere unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet/informasjonskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om samtykke til deltagelse i gruppeintervju

Gruppeintervjuet gjøres som ledd i informasjonsinnhenting til en masteroppgave om hva som skal til for at elever opplever tilstrekkelig voksenstøtte ute i friminuttene. Se informasjonsskriv.

Deltagelse i intervjuet er frivillig. Samtykket kan når som helst trekkes tilbake, og eleven kan når som helst si at de ikke ønsker å delta. Dersom samtykket trekkes tilbake etter at intervjuet er gjort, vil informasjonen gitt fra eleven trekkes ut av studien.

Deltagelse i intervjuet vil gi et viktig bidrag til at elevens stemme om hva de ønsker og trenger fra de voksne ute i friminutt blir løftet frem. Med denne kunnskapen kan vi forbedre tilsynsordningen ute, som et viktig ledd i å sikre elevene et godt psykososialt skolemiljø.

Informasjon som fremkommer intervjuet bli behandlet anonymt.

JA, jeg samtykker til at _____ kan delta i gruppeintervju.
(elevens navn)

(Signatur foresatt)

Vedlegg 3: Temaliste til intervju

Temaliste

1: Hva legger elevene i begrepet «Trygghet»

- Definisjon
- Forutsetninger
- Konsekvenser av utrygghet

2: Hvilke forventninger har elevene til de voksne i tilsyn

- Hvilke oppgaver har den voksne
- Hvilket ansvar har den voksne
- Hva trenger elevene hjelp til

3: Tilgjengelighet

- Når opplever elevene den voksne som utilgjengelig
- Når opplever eleven den voksne som tilgjengelig

4: Tid og sted

- Når i friminuttet er det viktig at de voksne er ute
- Hvor i skolegården er det viktig at det er voksne

5: Bevegelse

- Er det hensiktsmessig at den voksne står stille på avtalte plasser
- Er det hensiktsmessig at den voksne beveger seg rundt

6: Regelhåndhevelse

- Må alle regler håndheves likt
- Må alle voksne håndheve reglene likt

7: Relasjon

- Hvilke elever får oppmerksomhet ute
- Hvilken elevadferd får oppmerksomhet ute
- Hvor viktig er den voksnes sensitivitet
- Hvor viktig er relasjonen
- Hva fremmer og hemmer relasjonsbygging

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til elever og foresatte

Informasjonsskriv til foreldre og elever om deltagelse i gruppeintervju

I uke 6 og 7 skal jeg gjennomføre gruppeintervjuer med elever på 6. trinn i forbindelse med min masteroppgave om voksenrollen og skolemiljø. Med studien ønsker jeg å undersøke hva de voksne kan gjøre ute i friminuttene for å bidra til et godt skolemiljø. Alle skoleelever har etter loven rett til et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel og sosial inkludering. Skolens tilsynsordning med elevene ute i friminuttene er et viktig virkemiddel for å få til dette. Her skal de voksne sørge for at elevene opplever sin skolehverdag som trygg, at alle opplever sosial inkludering, samt å forhindre at elever kommer i konflikter eller blir utsatt for krenkelser.

Deltagelse i intervjuene er frivillig, og jeg håper dere tar dere tid til å lese denne informasjonen og gir deres samtykke til at deres barn kan delta.

For å få kunnskap om hva elevene selv ønsker og trenger fra de voksne som holder tilsyn, må elevenes stemme løftes frem. Denne kunnskapen er viktig for å kunne forme den tilsynsordningen som på best mulig måte gir elevene den voksenstøtten de ønsker ute i friminuttene. I denne studien ønsker jeg å intervjuer elevgrupper om hva de mener skal til for at de voksne som holder tilsyn i friminuttene skal gi tilstrekkelig voksenstøtte, slik at elevene opplever seg trygge og får den hjelpen de trenger til å komme inn i lek og bygge gode vennskap til sine medelever.

Det som kommer frem i intervjuene brukes som bakgrunn for å skrive min masteroppgave i utdanningsledelse. Det som kommer frem i masteroppgaven er tenkt som et grunnlag slik at skolene kan få større kunnskap om hva elevene ønsker fra de voksne ute i friminuttene, slik at skolene kan forbedre sine tilsynsordninger.

Intervjuet vil foregå i elevgrupper på fem elever fra 6. trinn. Blant de elevene hvor det er gitt samtykke til å delta, trekkes det ut fem elever fra fem barneskoler i Nøtterøy kommune. Elevene som tilhører samme skole, vil danne en intervjugruppe. Intervjuet

arrangeres som en åpen samtale mellom elevene og meg, og samtalen struktureres rundt ulike temaer om den voksnes rolle ute i friminutt. Intervjuet vil vare i omtrent 60 min og vil foregå i skoletiden. Tidspunkt for intervjuet avtales med kontaktlærer slik at det ikke går unødig utover annet skolearbeid.

Intervjues skal tas opp ved hjelp av en diktafon. Når intervjuet er gjennomført vil lydopptaket transkriberes og anonymiseres. Det vil si at hver elevs navn byttes ut med et nummer. Kjennskap til hvilken elev som kobles til hvilket nummer er det bare jeg som gjennomfører studien som har. Når masteroppgaven leveres 1. juni-17, vil listen med elevnavn og nummer, samt samtykkeerklæringene, makuleres. Lydfilen vil slettes etter transkribering. Når det senere refereres til det som kommer frem i intervjuene, vil det refereres til «eleven» eller elevens nummer. Hvilken skole eleven kommer fra, vil ikke komme frem. På denne måten sikres elevene full anonymitet.

Det er frivillig å delta i studien. Siden elevene som skal intervjues er under femten år, kreves det også skriftlig samtykke fra foresatte. Samtykket kan når som helst trekkes tilbake, og eleven kan når som helst si at de ikke ønsker å delta. Dersom samtykket trekkes tilbake etter at intervjuet er gjort, vil informasjonen gitt fra eleven trekkes ut av studien. Både eleven og foresatte vil ha mulighet til å lese det transkriberte intervjuet før informasjonen brukes i studien. Temalisten til gruppeintervjuet ligger vedlagt.

Dersom dere har spørsmål finner du kontaklinformasjon til meg og til prosjektansvarlig ved Høgskolen i Sørøst-Norge under.

Kaja Vintervold Asmyhr Kaja.Asmyhr@notteroy.kommune.no 92481955	Inge Johnny Vinje Inge.Vinje@usn.no 31009238
--	---

Med vennlig hilsen

Kaja Vintervold Asmyhr

