

Anna Tomine Halsvik Rønningen

Kandidat nr. 9016

# **Fra lov til praksis: Hvordan tolker lærere plikten til å følge med i aktivitetsplikten?**

En kvalitativ studie om hvordan lærere tolker delplikt 1 i § 9A-4.

**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Anna Tomine Halsvik Rønningen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

I 2013 ble en ekspertgruppe kalt Djupedalsutvalget satt sammen, med mål om å vurdere virkemidler som da var i skolen for å skape et godt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2). Utvalget løftet blant annet frem at flere skoler ikke arbeidet godt nok med å stoppe krenkelser i skolen. På bakgrunn av dette kom Djupedalsutvalget med forslaget om en aktivitetsplikt, bestående av fem delplikter. Selv om lærere er forpliktet til å følge med på elevers skolemiljø, ønsket utvalget å presisere dette i en egen delplikt. Plikten til å følge med er den første delplikten i aktivitetsplikten (Prop. 57 L (2016-2017: Opplæringsloven, 2017, § 9A-4).

Målet med aktivitetsplikten er at skoleansatte skal sikre at elever har det trygt og godt på skolen. Alle ansatte skal handle raskt når de får mistanke om mobbing (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Delplikt 1 i aktivitetsplikten pålegger et ansvar hvor skoleansatte plikter å følge med på elevers trivsel og miljø. Delplikt 1 kan defineres som overvåkningsdelen av aktivitetsplikten. Den skal bidra til at skoleansatte får nødvendig informasjon, for videre vurdering av hendelser (Gusfre, 2018).

Å undersøke delplikt 1 i aktivitetsplikten er relevant for å kunne få en bedre forståelse av hvordan lærere tolker delplikt 1. I denne masteroppgaven intervjuet jeg fire lærere i skolen for å se på hvordan de tolker delplikt 1. Ved bruk av kvalitativt intervju, og tematisk analyse av de transkriberte intervjuene, kartla jeg hvordan lærerne tolker delplikt 1 i aktivitetsplikten.

Resultatene viser for det første at lærerne har ulike tolkninger av plikten til å følge med. For det andre tyder resultatene på at det er uklarheter hos lærerne ellers, og flere av lærerne snakker om aktivitetsplikten som om det bare var en handlingsplikt som gjør seg gjeldende når mobbing eller krenkelser har forekommet. Dette er et viktig funn fordi det handler om forståelsen av aktivitetsplikten som proaktiv plikt, hvor særlig delplikt 1 blir viktig. For det tredje kommer det fram at flere lærere opplever samarbeidet med ledelsen som utfordrende, mens andre lærere har motsatt opplevelse. Forskjeller her er også et viktig funn da dette gir innsikt i potensielt problematiske variasjoner i håndtering av varsler rundt mobbing og krenkelser ved ulike grunnskoler.

# Abstract

In 2013, an expert group called the Djupedal committee was set up, with the aim of evaluating the tools that would create a good psychological school environment (NOU 2015:2). The committee argued among other things, that several schools did not work well enough to stop harassments. Based on this, they came up with a suggestion for an activity obligation, consisting of five-part duties. Although teachers are obliged to monitor pupils' school environment, the committee wanted to specify this in a separate duty. The duty to monitor is the first part in the activity obligation, duty 1 (Prop. 57 L (2016-2017: Opplæringsloven, 2017, § 9A-4).

The goal with the activity obligation is that school employees ensures that pupils feel safe and well at school. All employees are to act promptly when they suspect bullying (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). The first duty in the activity obligation imposes a responsibility where school employees are obliged to follow up on pupils' well-being and the environment (Gusfre, 2018). Duty 1 is there to help the employees catch up necessary information for further assessment of bullying or harassment (Gusfre, 2018).

Researching duty 1 in the activity obligation is relevant to gain a better understanding of how teachers interpret this duty. In this master's thesis, I interviewed four teachers to examine how they interpret duty 1. Using qualitative interviews and thematic analysis of the transcribed interviews, I charted how the teachers interpret duty 1 in the activity obligation. Firstly, the results show that teachers have different interpretations of duty 1. Secondly, the results indicate uncertainties among the teachers, with some discussing the activity obligations as if it were merely a duty to act when bullying or harassment has occurred. This is an important finding because it concerns the understanding of the activity obligation as a proactive duty, where duty 1 is particularly important. Thirdly, it appears that several teachers find cooperation with the school administration challenging, while others have the opposite experience. These differences are also important findings as they provide insight into potentially problematic variations in handling reports of bullying and harassment across different primary schools.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALITET .....	8
1.2 FORMÅL MED STUDIEN .....	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.4 BEGREPSAVKLARING .....	10
1.5 MASTEROPPGAVENS STRUKTUR.....	12
<b>2 AKTIVITETSPLIKTENS BAKGRUNN OG INNHOLD, OG ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ VEIER FRA INTENSJONER TIL PRAKSIS</b> .....	<b>13</b>
2.1 BAKGRUNNEN FOR AKTIVITETSPLIKTEN.....	13
2.1.1 <i>Handlingsplikt og vedtaksplikter som forløper til aktivitetsplikt</i> .....	15
2.1.2 <i>Djupedalsutvalget</i> .....	16
2.2 KLARGJØRING AV NØKKELBEGREPER I OPPLÆRINGSLOVEN PARAGRAF 9A .....	17
2.2.1 <i>Mobbing</i> .....	17
2.2.2 <i>Krenkelse</i> .....	17
2.3 AKTIVITETSPLIKTEN .....	18
2.3.1 <i>Når gjelder aktivitetsplikten?</i> .....	18
2.3.2 <i>Plikten til å følge med</i> .....	19
2.3.3 <i>Plikten til å gripe inn</i> .....	20
2.3.4 <i>Plikten til å varsle</i> .....	21
2.3.5 <i>Plikten til å undersøke saken</i> .....	21
2.3.6 <i>Plikt til å sette inn tiltak og følge opp</i> .....	22
2.4 ET UTVALG RAPPORTER OG STUDIER SOM HAR UNDERSØKT MULIGE VIRKNINGER AV INNFORINGEN AV AKTIVITETSPLIKTEN .....	23
2.4.1 <i>Deloittes evalueringsrapport fra 2019</i> .....	23
2.4.2 <i>Loven som rettesnor</i> .....	24
2.4.3 <i>Lavere terskel, raskere på</i> .....	25
2.5 ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ VEIEN FRA INTENSJONER TIL PRAKSIS .....	26
<b>3 METODE</b> .....	<b>31</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	31
3.2 VALG AV FORSKNINGSDSIGN .....	32

3.3	INTERVJUGUIDE OG PILOTERING .....	32
3.3.1	<i>Intervjuguide</i> .....	32
3.3.2	<i>Pilotering</i> .....	33
3.4	INNSAMLING AV DATA.....	33
3.4.1	<i>Deltakere</i> .....	34
3.4.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	35
3.5	DATAANALYSE.....	35
3.5.1	<i>Transkribering</i> .....	35
3.5.2	<i>Analyse av intervjudata</i> .....	36
3.6	FORSKNINGSKVALITET .....	39
3.6.1	<i>Validitet</i> .....	39
3.6.2	<i>Reliabilitet</i> .....	41
3.6.3	<i>Generaliserbarhet</i> .....	41
3.7	ETISKE REFLEKSJONER.....	41
3.7.1	<i>Konfidensialitet</i> .....	42
3.8	OPPSUMMERING .....	43
<b>4</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING.....</b>	<b>44</b>
4.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVILKE TANKER HAR LÆRERNE OM OBSERVASJON I EN HEKTISK SKOLEHVERDAG? .....	44
4.1.1	<i>Oppsummering av funn</i> .....	44
4.1.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	48
4.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVORDAN OPPLER LÆRERE SAMARBEIDET MED SKOLELEDEREN I HÅNTERINGEN AV VARSLE KNYTTET TIL ELEVERS TRIVSEL? .....	52
4.2.1	<i>Oppsummering av funn</i> .....	52
4.2.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	54
4.3	KONKLUSJON .....	57
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>59</b>
5.1	SVAKHETER VED OPPGAVEN .....	59
5.2	VIDERE FORSKNING .....	59
5.3	STUDIENS BETYDNING FOR EGEN PROFESJONSUTVIKLING .....	60
<b>6</b>	<b>REFERANSER/LITTERATURLISTE.....</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER.....</b>	<b>65</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>66</b>
8.1	GODKJENNELSE FRA SIKT.....	66
8.2	INFORMASJONSSKRIV .....	68
8.3	SAMTYKKESKJEMA .....	71

8.4	INNLEDNING TIL INTERVJU .....	72
8.5	INTERVJUGUIDE.....	73
8.6	INFORMASJONSSKRIV FRA SAMARBEIDSPARTNER .....	75

# Forord

Da er fem år som student over og jeg sitter igjen med mange erfaringer og ny kunnskap. Våren 2020 var starten på en pandemi som påvirket studenthverdagen på flere måter, men gode medstudenter og flinke forelesere holdt motivasjonen oppe. Gjennom studiene har jeg fått lære om mange ulike spennende temaer, men mobbeproblematikk har engasjert meg spesielt.

Proessen med å skrive masteroppgaven har vært krevende og lærerik på samme tid. Den har bidratt til kunnskapsutvikling for meg som student, og belyser elementer jeg tror vil være sentrale i min hverdag som kommende lærer.

Jeg vil sende en stor takk til de fire lærerne som tok seg tid til å stille til intervju og refleksjon rundt egen praksis. De ga meg innsikt i deres arbeidshverdag, noe som var til stor nytte for studien. Uten dere ville ikke studien min vært mulig å gjennomføre. Jeg vil også gi en takk til Ombudet for barn og unge i Viken, ved Hilde Arntsen og Andreas Nilsson, for deres bidrag og samarbeid.

Videre vil jeg takke mine medstudenter som har bidratt til latter, gode faglige diskusjoner og hjelp til pilotintervjuet. Jeg vil også takke samboeren min for all støtten. Du har bidratt til mye latter under masterskrivingen, samtidig som du har motivert meg til å gjøre mitt beste. Familien min fortjener også en stor takk for deres tålmodighet og forståelse for at jeg har hatt mye å gjøre det siste halvåret.

Til slutt vil jeg gi en spesielt stor takk til veilederen min, Jo Inge Frøytlog. Takk for at du har kommet med gode tilbakemeldinger og råd, og takk for at du har svart raskt når jeg hadde spørsmål. Jeg hadde ikke klart dette uten deg! Denne masteroppgaven markerer slutten på et innholdsrikt, femårig utdanningsløp.

Tusen takk alle sammen!

Tønsberg, 01.06.2024

Anna Tomine Halsvik Rønningen



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

På bakgrunn av egen erfaring fra jobb som lærervikar i skolen og praksis i lærerutdanningen, har jeg utviklet en særlig interesse for det viktige arbeidet lærere gjør med forebygging og tiltak opp mot det psykososiale læringsmiljøet blant elevene. Gjennom grunnskolelærerutdanningen har jeg dessuten lært teori om mobbing og hvordan man i praksis burde arbeide med slik tematikk i skolen. Her la jeg spesielt merke til aktivitetsplikten i opplæringsloven (2017), som handler om skolens profesjonelle ansvar når det gjelder å arbeide systematisk og kunnskapsbasert med forebygging og tiltak opp mot det psykososiale læringsmiljøet (Roland, 2020).

Det var med andre ord en tematikk jeg ønsket å skrive masteroppgave om, og i den forbindelse tok jeg kontakt med Ombudet for barn og unge i Viken i mai 2023 for å få inspirasjon til interessant innfallsvinkler. Jeg oppdaget tidlig at det er skrevet en hel del om aktivitetsplikten, men var det mulig å finne en innfallsvinkel som kunne gjøre mitt arbeid til et viktig bidrag? Resultatet fra diskusjoner med Ombudet for barn og unge, men også mine medstudenter, var at jeg kunne rette oppmerksomheten mot delplikt 1 i aktivitetsplikten i opplæringsloven. Delplikt 1 handler om plikten til å følge med – og det var da læreres tolkninger av denne delplikten jeg ønsket å se nærmere på.

Man kan hevde at delplikt 1 i aktivitetsplikten er den viktigste delplikten fordi alle andre delplikter forutsetter et våkent og profesjonelt personale ved skolen, som følger med på det som skjer mellom elever, og som vet hva de skal følge med på. Der hvor opplæringsloven (2017) er veldig tydelig på innholdet i en aktivitetsplan som blir til der hvor mistrivsel og utrygghet blant elever har kommet til uttrykk, mener jeg at man kan stille spørsmål ved om retningslinjer er like tydelige når det gjelder plikten til å følge med. Det er interessant fordi det betyr at læreres profesjonelle tolkning blir desto viktigere. Hva betyr det egentlig å følge med? Hvordan bør man følge med? Hva skal man egentlig følge med på? Hva kan det bety å jobbe systematisk og kunnskapsbasert med å følge med?

Det er økende bekymring rundt elevers trivsel og trygghet i skolen i dag. Dette gjør at aktivitetsplikten er blitt ytterligere aktualisert. Når man ser på tall fra elevundersøkelsen de tre siste årene blir dette tydelig. Her ser man for eksempel urovekkende økning i elevers opplevde mobbing. I skoleåret 21-22 var det for eksempel en andel på 5,7 prosent av elevene som rapporterte at de ble mobbet på 10. trinn, og dette tallet har faktisk doblet seg på bare tre skoleår. Elevundersøkelsen fra skoleåret 23-24 viser at det nå er en andel elever på 10,9 prosent som rapporterer at de har blitt utsatt for mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2021-2023). Dette er urovekkende tall. Skolene kan ikke stå alene med ansvaret for elevers trivsel på skolen. Men slike funn bidrar likevel til å understreke hvor viktig det er at skolen tar sin del av ansvaret. Aktivitetsplikten og de fem delpliktene den består av er ikke bare et juridisk dokument, men et styringsverktøy som skal hjelpe ansatte i skolen med å håndtere de utfordringer som er knyttet opp mot elevers trivsel. Målet er at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017, § 9A-2).

Basert på mine erfaringer gjennom jobb, møter med teorier og kunnskaper jeg har blitt presentert for på universitetet, har jeg lyst til å se nærmere på hvordan lærere tolker delplikt 1; Plikten til å følge med. I denne studien håper jeg på å kunne bidra med å belyse viktigheten av denne delplikten, og samtidig bidra til økt bevissthet hos fremtidige kollegaer, og meg selv om hva denne plikten kan innebære i praksis.

## 1.2 Formål med studien

Mitt formål med denne studien er å finne ut hvordan et utvalg lærere tolker delplikt 1 i aktivitetsplikten, og hvordan lærerne forstår delplikt 1 i sammenheng med aktivitetsplikten.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Aktivitetsplikten er sentral i opplæringsloven og skal bidra til å sikre elever et godt skolemiljø. Denne består av fem delplikter. Den første delplikten handler om plikten til å følge med. Den overordnede problemstillingen lyder: Hvordan tolker et utvalg lærere delplikt 1 i aktivitetsplikten? To forskningsspørsmål belyser ulike aspekter av relevans for denne problemstillingen. Forskningsspørsmål 1 er tettere koblet til hovedproblemstillingen enn forskningsspørsmål 2.

1. *Hvilke tanker har lærerne om observasjon i en hektisk skolehverdag?*
2. *Hvordan opplever lærere samarbeidet med skoleledelsen i håndteringen av varsler knyttet til elevers trivsel?*

## 1.4 Begrepsavklaring

I min oppgave benytter jeg sentrale begreper som for eksempel «aktivitetsplikt», «delplikt» og «mobbing». Jeg velger å gjøre en kort begrepsavklaring innledningsvis for å bidra til klarhet rundt hva jeg legger i slike sentrale begreper. Noen av begrepene vil bli ytterligere nyansert senere i oppgaven.

Tabell 1. Begrepsavklaring

Begrep	Definisjon
Opplæringsloven	Opplæringsloven (2017) er et rettslig rammeverk for norske skoler, og er en av landets viktigste lover. Den offentlige skole skal legge til rette for at alle barn får lik utdanningsmulighet uavhengig av kjønn, bosted og sosial- eller kulturell bakgrunn. Opplæringsloven regulerer skolehverdagen til over 820 000 elever og arbeidshverdagen til over 95 000 lærere (Utdanningsdirektoratet, 2023). Loven er en juridisk ramme som sikrer elever og læreres rettigheter, og er avgjørende for å fremme god utdanning og trygt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017, § 1-1). Samtidig er opplæringsloven nært knyttet til læreplanene, som beskriver hva slags kompetanse elevene skal tilegne seg, og gir retning for organisering av undervisning. Læreplanene konkretiserer lovens målsettinger ved å spesifisere hva elevene skal kunne etter endt skoleår på gjeldende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017).
Aktivitetsplikt	Aktivitetsplikten er en skriftlig spesifisering av forventningene til hvordan ansatte i skolen skal arbeide med det psykososiale læringsmiljøet i skolen (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Det handler om at skolen skal sørge for barn som ikke har et trygt og

	<p>godt skolemiljø, skal bli hørt når de sier ifra. Barnets beste skal være i fokus under vurderinger og eventuelle handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2022).</p>
Delplikt	<p>Aktivitetsplikten består av fem delplikter, hvor det er en forventning om at det jobbes systematisk og kunnskapsbasert inn mot hver delplikt. Innenfor opplæringsloven referer delpliktene til det ansvaret ansatte og skolen har for å sikre trygt og godt skolemiljø for elever, innenfor aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 2017, §9A-4).</p>
Krenkelse	<p>Krenkelse er enhver handling eller atferd som oppfattes av en elev som sårende for deres følelse av trygghet og inkludering. Elevenes subjektive opplevelse er avgjørende. Opplevelsen av å føle seg krenket kan variere fra elev til elev. Krenkelser er hendelser som kan være utfordrende å oppdage. Det kan være hatytringer eller mer indirekte handlinger som baksnakking eller utestenging (Utdanningsdirektoratet, 2022).</p>
Mobbing	<p>Det finnes ulike perspektiver på hva mobbing er, men i følge Gusfre (2018) kan mobbing beskrives som systematiske krenkelser som foregår over tid. Ofte forekommer mobbing mellom personer hvor den ene har mer makt enn den andre (Gusfre, 2018). Man kan også knytte mobbing til fravær av opplevd fellesskap, altså barn og unge som over tid blir ekskludert fra et sosialt fellesskap i realiteten blir utsatt for en type mobbing (Lund et al., 2017).</p>

## 1.5 Masteroppgavens struktur

Jeg har nå presentert bakgrunnen for valg av tema og temaets aktualitet, formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har også presentert en innledende begrepsavklaring (kapittel 1). Masteroppgaven min består av fire hoveddeler: I kapittel 2 redegjør jeg først for bakgrunnen for aktivitetsplikten og hva den faktisk handler om. Dette er viktig fordi aktivitetsplikten er en ganske nylig presisering i opplæringsloven. Jeg vier spesiell oppmerksomhet til delplikt 1, siden denne er så sentral for min problemstilling. I min gjennomgang vil jeg vise til både relevante politiske prosesser og dokumenter, i tillegg til empiriske studier som kan belyse hva vi vet om læreres perspektiver på denne viktige tematikken. Til slutt i kapitlet har jeg valgt å samle trådene ved å bruke Goodlads læreplanteori hvor veien fra intensjoner og ideer til formaliserte dokumenter og oppfatninger, blir illustrert og problematisert. Videre kommer metodekapitlet (kapittel 3), hvor jeg beskriver og begrunner hvordan jeg har gjort min undersøkelse. Dette omhandler også etiske refleksjoner, vurderinger og tiltak som er gjort for å sikre god forskningskvalitet. Resultater og drøfting blir presentert i sammenheng i kapitel 4. I kapittel 5 drøfter jeg studiens betydning for egen profesjonsutvikling.

## 2 Aktivitetsplikten bakgrunn og innhold, og et teoretisk perspektiv på veier fra intensjoner til praksis.

I dette kapitlet begynner jeg med å klargjøre hva som er bakgrunnen for at aktivitetsplikten og de fem delpliktene er blitt en så sentral del av opplæringsloven, kapittel 9A. Dette er viktig for å forstå hvilke utfordringer aktivitetsplikten er ment å adressere, og for å gi bedre forståelse for de politiske intensjonene med aktivitetsplikten. I min klargjøring vil jeg blant annet trekke frem relevant forskning og vise til politiske prosesser. Så vil jeg ta for meg selve aktivitetsplikten slik den kommer til uttrykk i dagens opplæringslov. Her vil jeg vie spesiell oppmerksomhet til delplikt 1, som er mest sentral i min problemstilling. Videre vil jeg presentere relevant forskning som kan belyse hvordan aktivitetsplikten bli oppfattet og praktisert i skolen. Avslutningsvis tar jeg i bruk Goodlads læreplanteori for å illustrere hvordan vi kan tenke om forholdet mellom intensjoner, formelle lover, oppfatninger og praksis.

### 2.1 Bakgrunnen for aktivitetsplikten

Roland (2011) beskriver hvordan 1982 markerer et slags skille i Norge når det gjelder offentlig interesse rundt psykososialt læringsmiljø og mobbeproblematikk. Etter flere tragiske selvmord blant ungdom som var blitt utsatt for mobbing i skolen, ble en ekspertgruppe oppnevnt av regjeringen hvor blant annet Dan Olweus og Erling Roland var deltakere. Målet var å få redusert mobbing i grunnskolen i Norge. Siden den tid har rapporterte mobbetall variert en del i ulike undersøkelser (Roland, 2011). Roland (2011) viser for eksempel hvordan mobbetallene i Norge hadde en positiv utvikling fra 2002 til 2004, men hvor utviklingen igjen snudde i negativ retning i årene etter. Denne typen variasjon fortsetter utover 2000-tallet (Roland, 2011). Etter noen år med uheldig utvikling, kunne deler av Elevundersøkelsen fra 2013 (Wendelborg, 2013) tolkes som at opplevd mobbing var blitt et noe mindre problem enn hva tallene fra Elevundersøkelsen i 2012 antydte (Wendelborg, 2012). Men selv om det historisk sett har vært variasjon i elevers opplevde mobbing i skolen, var det likevel i perioden frem mot 2013 politisk enighet i Norge om at for mange elever i norsk skole opplevde å bli mobbet. Noe måtte med andre ord gjøres (Wendelborg, 2013). En av utfordringene som den

gang ble fremhevet var uklarheter rundt hvordan vi forstår mobbing og krenkelser. Dette skal vi nå se nærmere på.

Dalbakk (2010) undersøkte et utvalg grunnskolors tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing. Han gjennomførte en spørreundersøkelse blant et mindre utvalg enhetsledere (19 av 35 inviterte enhetsledere takket ja til å delta i studien). I studien spekulerte Dalbakk i om en årsak til lav interesse blant enhetsledere til å delta i spørreundersøkelsen kunne skyldes at det var lav interesse for mobbeproblematikk i skolene (Dalbakk, 2010). Dette mener jeg han ikke har grunnlag for å spekulere i. Dalbakk fant at enhetslederne som ble intervjuet kunne fortelle om en rekke tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing i skolen. Dette var viktig kunnskap i 2010, for målet med studien var blant annet å belyse hvorfor mobbing fremdeles var et problem i skolen. Det var altså ikke mulig å konkludere med at mangel på tiltak kunne være en mulig forklaring, basert på Dalbakk sine resultater (Dalbakk, 2010).

Husveg (2012) undersøkte om skolenes mobbedefinisjoner var gode nok til å fange opp alle sider ved mobbing mellom elever. Utgangspunktet for hennes studie var en uro knyttet til medieoppslag om at foresatte ikke opplevde å bli tatt på alvor i møte med skolen når det var mistanke om mobbing (Husveg, 2012). Husveg gjorde en kvalitativ dokumentasjonsanalyse av lovverk, diverse handlingsplaner, offentlige dokumenter, avisartikler og fagartikler. Hun fant for eksempel at mobbing som fysisk vold var mest fremtredende i skolors handlingsplaner mot mobbing. Selv om det også forekom beskrivelser av psykisk mobbing, mente Husveg at disse ofte var vagere (Husveg, 2012). Et veldig viktig funn var at elevenes subjektive opplevelse ikke var viet oppmerksomhet i skolors handlingsplaner, noe Husveg problematiserer. Når det kom til omtale i media, beskrev Husveg hvordan mange oppslag handlet om at eleven og foreldre ikke føler at de blir tatt på alvor, og at eleven selv derfor har liten innflytelse på hva som skal regnes for å være mobbing (Husveg, 2012)

Talåsen (2013) gjorde en kvalitativ studie som undersøkte hvordan lærere og handlingsplaner i skoler fremstiller mobbing. Bakgrunnen for denne studien var forfatterens personlige interesse for temaet, i tillegg til datidens heftige debatt om mobbing som begrep og fenomen. Talåsen gjennomførte kvalitative intervjuer ettersom hun argumenterte for at mobbing var et svært komplekst fenomen (Talåsen, 2013). Et viktig funn som kom frem, var knyttet til utydighet i handlingsplaner som gjorde behovet for profesjonelt lærerskjønn

viktigere. Når det gjelder hvordan lærere forstår mobbing, fant Talåsen at det var variasjoner og usikkerhet knyttet til dette. Samtidig var informantene i studien til Talåsen tydelig på at negative hendelser måtte skje med en viss systematikk over tid for å kunne beskrives som mobbing (Talåsen, 2013). Talåsen finner også at det er en grad av samsvar mellom hvordan lærere og handlingsplaner fremstiller mobbing. Et godt eksempel på dette er at både lærerne og planene vektlegger tidsaspektet (Talåsen, 2013). Lærerne i Talåsen sin studie viser også ansvarsfølelse når det kommer til å ta mobbing på alvor. Ansvarsbevissthet finner man også i følge Talåsen i handlingsplaner, i den forstand at disse planene fremhever læreres ansvar for forebygging og håndtering av mobbing (Talåsen, 2013).

La oss nå gå mer detaljert til verks og se på hvordan organiseringen av kapittel 9A var *før* innføringen av aktivitetsplikten. En sentral kilde her er et rundskriv som klargjør hvordan datidens opplæringslov kapittel 9A skulle tolkes (Utdanningsdirektoratet, 2010), og særlig den såkalte handlingsplikten og vedtaksplikten. Hva er egentlig forskjellen på en handlingsplikt og vedtaksplikt - og en aktivitetsplikt?

### **2.1.1 Handlingsplikt og vedtaksplikter som forløper til aktivitetsplikt**

I dagens opplæringslov (2017) kommer det tydelig frem hvilke plikter den enkelte ansatte har i skolen når det kommer til aktivitetsplikten. Her er også en paragraf som tydeliggjør foresattes rolle og hva de har krav på å få innsikt i (Opplæringsloven, 2022, § 20-3). Mer om dette siden. I nevnte rundskriv fra Utdanningsdirektoratet blir det imidlertid tydelig at mye lignet på det som i dag ligger under § 9A-4, aktivitetsplikten (se også Larsen & Austad, 2010: Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Retten til et trygt og godt skolemiljø var for eksempel gjeldende før aktivitetsplikten kom, men ble ordlagt på en annen måte (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hvis elevens rett til et godt psykososialt miljø ikke ble oppfylt, var det tidligere § 9A-3, tredje ledd som ble iverksatt. Her kommer det frem at den som har blitt utsatt for mobbing og dens foresatte, har rett til å be om tiltak. Det blir også understreket at det er elevens subjektive opplevelse som er utløsende faktor (Kunnskapsdepartementet, 2010). Særlig interessant er imidlertid rundskrivets klargjøring av hva som ligger i den såkalte handlingsplikten. Det var altså ikke aktivitetsplikt på denne tiden, men en plikt til å handle dersom skolen fikk kunnskap om eller mistenker krenkelser eller mobbing. Denne handlingsplikten bestod av tre plikter: Plikten til å undersøke, plikten til å



varsle rektor og plikten til å gripe inn. Interessant nok understrekes det også i rundskrivet at den ansatte må foreta en skjønnsmessig vurdering i hver enkelt sak – når det gjelder både hvilke plikter som utløses og i hvilken rekkefølge pliktene inntreffer. Vi kan merke oss at et betydelig ansvar for elevenes trygghet og trivsel dermed blir plassert på lærerens skjønnsmessige vurdering av hvert enkelt tilfelle.

Men sett i lys av de empiriske studiene jeg tidligere har presentert i delkapittel 2.1, ser man at det kunne stilles spørsmål ved om datidens lovverk var godt nok. Mobbeproblemet var betydelig og reelt i skolen. Resultatet på dette ble til slutt en politisk respons, nemlig opprettelsen av det såkalte Djupedalsutvalget. Dette utvalgets konklusjoner var svært avgjørende for endringene i opplæringsloven som førte til innføring av aktivitetsplikten i 2017. Jeg vil derfor presentere kort utvalgets mandat og viktige konklusjoner som er relevante for min problemstilling.

### **2.1.2 Djupedalsutvalget**

Djupedalsutvalget ble oppnevnt 9. august 2013. Målet med Djupedalsutvalget var at de skulle vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere uønskede hendelser i skolen (NOU 2015:2). I mars 2015 leverte Djupedalsutvalget sin NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø». Dette var en utredning som kritisk vurderte virkemidler for å gjøre det psykososiale skolemiljøet i Norge bedre. Utvalget presenterte en rekke tiltak basert på den kunnskapen de samlet inn og systematiserte om skolemiljø (NOU 2015:2). Særlig forslag til tiltak knyttet til aktivitetsplikt er relevant å trekke frem her.

Djupedalsutvalget fremhevet at skoler i en hel del tilfeller ikke gjorde noe for å stoppe krenkelser mot elever, selv om ansatte var klar over situasjonen. Utvalget foreslo derfor en aktivitetsplikt som skulle bestå av fem delplikter. Helt grunnleggende var plikten til å følge med. Utvalget foreslo altså at plikten til å følge med skulle skrives eksplisitt inn i opplæringsloven. Man kan naturligvis hevde at lærere alltid har hatt både en etisk og juridisk forpliktelse til å følge med på elevenes trygghet og trivsel. Men poenget nå var altså å få dette gjort tydelig i selve formuleringen av opplæringslovens aktivitetsplikt (Prop. 57 L (2016-2017)). Før jeg redegjør for selve aktivitetsplikten og særlig delplikt 1, slik disse er beskrevet i opplæringsloven som ble et resultat av blant annet Djupedalsutvalgets forslag, vil jeg

ytterligere klargjøre hva som ligger i to sentrale begreper som benyttes opplæringsloven paragraf 9A fra 2017. Disse er begrepene mobbing og krenkelser.

## 2.2 Klargjøring av nøkkelbegreper i opplæringsloven paragraf 9A

### 2.2.1 Mobbing

Mobbing kan være direkte eller indirekte hendelser, samtidig kan det foregå i både et fysisk og digitalt rom (Roland, 2020). Den som utsetter andre for mobbing, kan rette sin negative handling både direkte og indirekte mot den som blir utsatt for mobbingen (Roland, 2020). Videre presenterer Roland (2020) begrepet «skjult mobbing». Dette er en definisjon som rommer de hendelsene som er vanskelig for utenforstående og legge merke til. Det kommer også frem at mobbing ofte forekommer ved at flere utsetter en person for negative hendelser. Dette skaper en maktubalanse mellom de som er involvert (Roland, 2020).

En annen definisjon som har likheter med Roland (2020) sin definisjon, er definisjonen vi finner i analysen av elevundersøkelsen som ble gjort i 2017 (Wendelborg, 2017). Det kommer frem at mobbing handler om når et individ gjentatte ganger utsettes for negative handlinger fra en eller flere personer. Maktforholdet mellom de involverte er ujevnt, ofte til det negative for den utsatte (Wendelborg, 2017).

Videre finnes det ytterligere definisjoner på hva mobbing er. Mobbing kan være krenkelse, men krenkelse kan også være mobbing (Lund et al., 2017). Det er mange ulike forståelser av begrepet, og her vil en annen definisjon av mobbing presenteres. «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6). Tidligere forståelser av mobbing målte forekomster av mobbing, mens denne definisjonen setter fokus på menneskers handlinger. Det kommer frem at selv om definisjonen kan oppleves som vag, så vil den danne et bedre utgangspunkt for å avdekke og følge opp uønskede hendelser (Lund et al., 2017).

### 2.2.2 Krenkelse

I boka til Roland (2020) står det at begrepet krenkelse er et videre begrep enn mobbing. Krenkelser rommer ulike handlinger som for eksempel vold, trakassering, mobbing og

diskriminering (Roland, 2020). Begrepet kan tolkes som en bredere forståelse av mobbing. Eriksen og Lyng (2018) beskriver krenkelser som hendelser hvor en elev blir utsatt for noe som gjør den lei seg. De presenterer også ulike former for krenkelser: negative kommentarer, ryktespredning, erting, utestenging og plaging, for å nevne noen (Eriksen & Lyng, 2018). Videre kommer det frem at krenkelsesbegrepet kan fremstå som litt komplisert og vanskelig når det skal brukes av elever. Samtidig blir det også gitt uttrykk for at det er bra at krenkelesbegrepet ble innført i opplæringsloven (Eriksen & Lyng, 2018: Opplæringsloven, 2017, § 9A-3). Dette gir skolene et mandat til å gripe inn tidlig når det kommer til oppfølging av de utfordringer som har negativ innvirkning på elevers psykososiale miljø. Krenkelse som begrep gjør det lettere for skoler å ta tak i de sakene hvor det er vanskelig å bevise at alle kriteriene i mobbedefinisjonen har blitt oppfylt (Eriksen & Lyng, 2018).

## 2.3 Aktivitetsplikten

Formålet med aktivitetsplikten er å sikre at skolen handler umiddelbart og adekvat når en elev opplever ubehagelige situasjoner i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Skolens aktivitetsplikt er delt inn i fem delplikter. Alle ansatte i skolen har et overordnet ansvar når det kommer til å være oppmerksomme på elevers trivsel. Ansatte skal også gripe inn ved krenkelser eller vold, og varsle umiddelbart dersom de får mistanke eller kjennskap til, om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Herunder skal det presenteres når aktivitetsplikten gjelder, og de fem delpliktene skal beskrives.

### 2.3.1 Når gjelder aktivitetsplikten?

Når elever går til og fra skolen har ikke ansatte i skolen mulighet til å følge med eller gripe inn i uønskede hendelser, på samme måte som når elevene er på skolen. Kapittel 9A (Opplæringsloven, 2017, § 9A) gjelder derfor ikke automatisk på skoleveien eller fritiden. Det avgjørende er om hendelsene får betydning for elevens skoleliv. Hvis utrygghet og hendelser får betydning for livet på skolen, selv om hendelsene ikke fant sted på skolens område i skoletiden, gjelder likevel aktivitetsplikten. Vi kan derfor si at aktivitetsplikten rommer alle forhold som påvirker elevers skolemiljø. Det er mange elementer som kan påvirke skolehverdagen, for eksempel hendelser i sosiale medier.

Alle forhold som påvirker elevens opplevelse av å være på skolen, må altså håndteres etter de kravene som er i aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Det er samtidig viktig å være bevisst på at ikke alle hendelser *kan* håndteres med aktivitetsplikten. I noen situasjoner vil for eksempel ansatte i skolen kunne oppleve at en elev opplever omsorgssvikt i hjemmet. Da er skolen pliktig til å melde fra til barnevernet. Samtidig er det slik at skolen skal følge med dersom elever opplever fritidsmobbing (Roland, 2020). Dette understreker hvor viktig det er å være i dialog med elevene for å finne ut hva som er gjeldende og sant (Roland, 2020). Som tidligere nevnt består aktivitetsplikten av fem delplikter. Jeg beskriver nå i detalj hver delplikt.

### **2.3.2 Plikten til å følge med**

Plikten til å følge med gjelder alle som jobber i skolen på daglig basis (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Det omhandler assistenter, vaktmester, ledelsen, lærere og helsesøster. Alle har plikt til å følge med på at elevene har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017, § 9A-2). Ansatte i skolen bør ha lav terskel når det kommer til å bry seg om hva elevene gjør.

Delplikten innebærer alt fra observasjon i klasserommet, tilsyn i overganger og inspeksjonsordninger (Utdanningsdirektoratet, 2022). For at dette skal gjennomføres på best mulig måte, understreker Gusfre (2018) at det viktig at ledelsen og personalet er bevisstgjort på når, og hvor det kan oppstå situasjoner som skaper usikkerhet blant elevene. Skolen må ha rutiner for å undersøke risikosoner som befinner seg på skolens område. Skulle man oppdage hendelser er det viktig å sette inn ekstra tilsyn der det er behov.

Hvis man skal lykkes med plikten til å følge med er det også viktig at de voksne i skolen følger situasjoner som potensielt sett kan være utrygge for elever (Gusfre, 2018). På de fleste skoler finner man for eksempel elever som tør å si ifra når de selv ikke har det bra. Her kommer deres subjektive oppfattelse tydelig frem. Roland understreker at det er viktig at lærere i en slik situasjon lytter, men videre er objektiv i observasjonen for å innhente fakta rundt hva som faktisk skjer (Roland, 2020).

Skoler kan arbeide systematisk med hvordan de forholder seg til delplikt 1, for eksempel ved at det jevnlig diskuteres i personalet hvor utrygghet, krenkelser og vold kan oppstå. Det vil også være naturlig å snakke om hvilke elever som er utsatt for krenkelser eller som kan krenke medelever (Gusfre, 2018). Delplikten kan derfor tolkes som en overvåkning- og

observasjonsdel av aktivitetsplikten. Den skal være med på å gi de voksne relevant informasjon som gir videre grunnlag for aktivering av tiltak (Gusfre, 2018).

Har man oppdaget at et barn ikke har det trygt og godt, vil videre arbeid gå ut på å etterspørre informasjon fra eleven. Det å vise ekte interesse kan gjøre at man får informasjon man ellers ikke ville fått kun gjennom observasjon. I andre settinger vil også eleven kunne komme til en ansatt, og da plikter man naturligvis å være imøtekommende og å høre på hva eleven har å si (Roland, 2020). Hvis en elev gir uttrykk for at det er en spesifikk medelev som utsetter en for krenkelser, vil man kunne observere personbevegelser. Dette handler om at når en enkeltelev kommer inn i klasserommet eller inn i gangen, så forandrer stemningen i rommet seg (Roland, 2020). Et annet eksempel på dette kan være hvis man har en kollega som plutselig dukker opp i en samtale, vil samtalen og stemningen endre seg da? Hva skjer hvis to stykker blir stående igjen?

Elever legger merke til om en voksen faktisk bryr seg. God praksis blant ansatte vil være at man klarer å bekrefte og forstå elevens følelser, fremfor at man avviser det barnet sier. Dette vil være like sentralt når det kommer til samtaler med foresatte (Roland, 2020).

Plikten til å følge med handler ikke bare om at ansatte skal se etter om elever blir krenket av andre elever, dette gjelder også elever som blir krenket av ansatte. § 9A-5 er en skjerpet aktivitetsplikt som løfter utfordringer rundt situasjoner hvor voksne i skolen skaper utrygghet for elever (Opplæringsloven, 2017, §9A-5). Det er viktig at skolen drøfter også slike problemer før de oppstår. Dette er for at de ansatte skal ha kjennskap til hvilke plikter som slår inn når en voksen krenker en elev. Skjerpet aktivitetsplikt handler om at det er et individuelt ansvar blant ansatte for å varsle hvis man oppdager slike situasjoner. Videre er det skoleeier og ledelsen som har videre plikt til å følge saken og sette igang tiltak (Gusfre, 2018).

### **2.3.3 Plikten til å gripe inn**

Plikten til å gripe inn er den andre delplikten i aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 2017, §9A-4). Enhver ansatt i skolen har plikt til å avvikle truende eller farlige hendelser hvor elever er utsatt for fare. Nødrett og nødverge kan komme til anvendelse ved behov for dette (Roland, 2020). Det innebærer at en ansatt må gripe inn mot blant annet slåssing, utestengelser, baksnakking og nedsettende kommentarer (Gusfre, 2018). Før en voksen griper inn i en sak der en elev har blitt utsatt for krenkelser, er det imidlertid viktig at man har tenkt gjennom

hvordan det skal gjennomføres. For å lykkes med å stoppe negativ atferd er det sentralt å bevege seg mot hendelsen som har oppstått. Videre kan man bruke navn, utvalgte ord og blikk-kontakt. Fremfor å prate til hele elevgruppen, vil det kanskje være mer praktisk å henvende seg til en og en elev. Her får den ansatte muligheten til å gjøre en vurdering av om videre henvendelse bør skje offentlig eller diskret (Roland, 2020).

Noen negative situasjoner vil være lettere å oppdage, samtidig vil for eksempel utestenging eller baksnakking være utfordrende å observere. Ved å gripe inn, er man med på å forebygge lignende hendelser i fremtiden. Dette gir et tydelig signal til elevene om at de voksne på skolen ikke aksepterer slik atferd (Gusfre, 2018). Et godt skole-hjem-samarbeid vil også være sentralt her. Elever vil kunne fortelle om hendelser de har vært involvert i til foresatte, og utelate relevant informasjon. Ved at skolen kontakter foresatte og forteller om hendelsen, vil dette redusere risikoen for uoverensstemmelser mellom skolen og hjemmet (Gusfre, 2018).

#### **2.3.4 Plikten til å varsle**

Videre er neste steg i en nyoppstått sak at lærer må varsle rektor. Det er en individuell plikt for alle ansatte som jobber i skolen. Når varsel er mottatt, utløses det et formalisert saksarbeid (Roland, 2020). Dette er viktig slik at rektor til enhver tid har oversikt over hvordan miljøet er på den gjeldende skole. Dersom en skole har gode systemer for varsling av 9A-saker, vil det være lettere å fange opp mønster dersom en elev blir utsatt for krenkelser av medelever. Videre vil et godt skole-hjem-samarbeid være med på å bygge tillit mellom lærere og foresatte. Når lærere har lavterskel for å informere foresatte om enkelthendelser, vil det gi et inntrykk av at skolen tar uønskede hendelser på alvor, og arbeider for å løse dem (Gusfre, 2018).

#### **2.3.5 Plikten til å undersøke saken**

Delplikt 4 handler om plikten til å undersøke saken og gjelder for hele skolen (Gusfre, 2018). Å undersøke er en viktig del av arbeidet i 9A-saker, da det er nødvendig for å undersøke hendelsesforløp og om eleven som har blitt utsatt for krenkelsen, har det trygt og godt på skolen (Roland, 2020). Samtidig er det viktig å få frem at det ikke handler om å finne bevis, men det handler om å få frem fakta og elevenes rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Gusfre (2018) skriver at rektor ved den gjeldende skole er pliktig til å iverksette undersøkelsesprosessen umiddelbart. Rektor kan delegere det praktiske arbeidet til en lærer,

selv om det er rektor selv som har ansvar for gjennomføring (Gusfre, 2018). Under denne delplikten er skole-hjem-samarbeidet svært sentralt. Ved å kalle inn foresatte og elev til møte, vil foreldrene kunne oppleve at skolen tar saken på alvor og at de jobber aktivt for å løse saken (Roland, 2020). Dette vil kunne være viktig for den videre saksgangen, ettersom elev og dens foresatte vil kunne være en viktig kilde til informasjon om saken (Gusfre, 2018).

Skolen har plikt til å undersøke om eleven har et trygt og godt klasse miljø, om den har en vennekrets på skolen, i tillegg til om den blir utsatt for krenkelser (Roland, 2020). Når man skal undersøke, kan dette gjennomføres ved bruk av ulike fremgangsmåter. Eksempler på dette kan være samtale med elev og foresatte som nevnt tidligere, observasjon, relasjonskartlegging og sosiogram (Gusfre, 2018). Mobbing kan foregå i skjul, derfor vil observasjon av elevers atferd og oppførsel kunne være informativt i en undersøkelsesprosess. Når konklusjoner skal trekkes, er det viktig at en besluttende instans bruker konklusjonen til å sette føringer for hvilke tiltak som er best egnet i saken (Roland, 2020; Gusfre, 2018).

### **2.3.6 Plikt til å sette inn tiltak og følge opp**

Plikten til å sette inn tiltak og følge opp er delplikt 5, den siste delplikten i aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 2017, §9 A-4). Noen elever har kanskje et utrygt skolemiljø som følge av andre årsaker enn mobbing og krenkelse, her må det da settes inn tiltak i forhold til situasjonen. Ifølge barnekonvensjonen (1989) må det alltid gjennomføres en barnets beste vurdering rundt arbeidet med tiltakene i aktivitetsplanen (Barnekonvensjonen, 1998, art. 3). Hvis det oppdages for eksempel utestenging i undersøkelsesfasen, skal det settes inn tiltak som får utestengingen stoppet (Roland, 2020). God undersøkelse er derfor avgjørende for å vite hvilke tiltak som skal settes inn (Gusfre, 2018). Ifølge opplæringsloven (2017) § 9A-4 skal tiltakene være skriftlige, og videre utformes i det vi kaller for en aktivitetsplan (Gusfre, 2018).

I en aktivitetsplan skal det stå noe om når tiltak blir evaluert, derfor vil en evaluering av selve aktivitetsplanen være svært sentralt i den femte delplikten (Roland, 2020). Ifølge opplæringsloven § 9A-4 gjelder aktivitetsplaner ofte en enkeltelev (Opplæringsloven, 2017, §9 A-4). 9A-saker er individuelle, og vil være av ulik grad og størrelse. I de sakene hvor tiltakene og saksforhold er sammensatte, vil det være naturlig at aktivitetsplanen er mer utfyllende og detaljert. En aktivitetsplan skal formidle skolens vurderinger, beslutninger og videre planer. Skolen må passe på at det følger opplysninger under hvert punkt til den enkelte sak. Alle

aktivitetsplaner er levende dokument som til enhver tid skal være oppdatert, og ved endringer skal dette informeres om (Utdanningsdirektoratet, 2022).

## 2.4 Et utvalg rapporter og studier som har undersøkt mulige virkninger av innføringen av aktivitetsplikten

### 2.4.1 Deloitte's evalueringsrapport fra 2019

Rapporten skrevet av Deloitte AS (2019) er ganske omfattende og derfor har det blitt valgt ut enkelte temaer som blir sett på som relevante for denne studien. Jeg vil særlig se nærmere på hva rapporten sier om hvordan skolene oppfyller aktivitetsplikten og implementering av den. Jeg vil også gjøre rede for rapportens konklusjoner når det gjelder rutiner rundt delpliktene og opprettelse av aktivitetsplaner.

Rapporten beskriver for det første hvordan skoleansatte opplever at aktivitetsplikten systematiserer det skolene allerede praktiserer gjennom sitt forebyggende arbeid rundt skolemiljøaker. Men dette bildet er ikke entydig. Rapporten beskriver også variasjoner i det systematiske arbeidet for å sikre trygt og godt skolemiljø som en del av oppfølgingen av aktivitetsplikten. Noen skoler har for eksempel endret sine lokale handlingsplaner for å samsvare med lovverkets nye begreper og oppgaver relatert til aktivitetsplikten, men ikke alle. De fleste skoler har imidlertid endret på sine rutiner eller utviklet nye rutiner som sitt svar på lovendringen, to år etter at den trådte i kraft (Deloitte AS, 2019).

For å oppfylle delpliktene i aktivitetsplikten må alle ansatte på skolen være oppmerksomme, gripe inn og varsle dersom de har kjennskap til at elever opplever et utrygt skolemiljø. I rapporten kommer det frem at flere ansatte i skolen opplever at plikten til å følge med er spesielt krevende. Det er fordi delplikten oppleves som utydelig når det kommer til hva som kreves for å følge med. En respons på lovendringen er at mange skoler har tatt i bruk nye inspeksjonsrutiner, samt systemer for dokumentasjon når det blir gjort viktige observasjoner av elevers skolemiljø. Det har også blitt etablert varslingsrutiner og meldeskjemaer for å gjennomføre plikten til å varsle ved mistanke om utrygge forhold, ifølge rapporten (Deloitte AS, 2019).

Plikten til å gripe inn er også noe som blir sett på som utfordrende, ettersom det er usikkerhet når det er passende å gripe inn i situasjoner. Det kommer frem at i enkelte tilfeller er det



vanskelig for ansatte å vurdere om måten man velger å gripe inn, kan være krenkende for elevene. Her ser vi en mulig spenning som oppstår i tolkningen av lovverket: På den ene siden plikten til å gripe inn, på den andre siden plikten til å gripe inn på en måte som ikke oppfattes som krenkende. I rapporten kommer også frem fra en større spørreundersøkelse at mange skoleledere mener at de ansatte i skolen oppfyller delpliktene, mens andre mener de bare gjennomføres delvis. Det er spesielt to delplikter som de mener blir gjennomført delvis, det er plikten til å gripe inn og plikten til å følge med (Deloitte AS, 2019).

Rapporten er relevant for min studie når det kommer til endringene i opplæringsloven og kapittel 9A, hvor målet er å sikre elevers rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Gjennom rapporten til Deloitte (2019) blir det tydelig at implementeringen av aktivitetsplikten har vært gjennom en omfattende prosess. Dette innebærer blant annet at skolene har måtte tilpasset rutiner for å oppfylle kravene. Videre kommer det også frem at det har vært en utfordrende prosess for skoleansatte. Rapporten viser hvilke utfordringer som har oppstått tidligere og funn fra egen studie kan sees i lys av dette. Ved å undersøke utvalgte læreres tolkninger av delplikt 1, kan jeg få verdifull innsikt i hvordan aktivitetsplikten fungerer i praksis.

Evalueringen skrevet av Deloitte AS (2019) hadde som hovedformål å vurdere virkningen av endringene som er gjort i opplæringsloven (2017), kapittel 9A (Deloitte AS, 2019). Rapporten presenterte ikke alle de statlige virkemidlene som har blitt benyttet for å nå målet om redusert mobbing i skolen. Fokuset var mer rettet mot de virkemidlene som er relatert til selve lovendringen (Deloitte AS, 2019).

#### **2.4.2 Loven som rettesnor**

Kulseth (2020) gjorde en kvalitativ implementeringsstudie og undersøkte hvordan strukturer og aktørfaktorer påvirker skolens praksis etter revidering av kapittel 9A i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2017). Her ble det blant annet snakket om holdninger rundt mobbing og nulltoleranse. Målet med studien var å hente erfaringer fra relevante aktører, henholdsvis lærere, rektorer og skoleeiere. Spørsmålet som skulle besvares lød som følger: Hvordan virker endringene i opplæringslovens kapittel 9 A på praksis hos implementeringsaktørene i skolene? Oppfylles lovens intensjoner om nulltoleranse mot mobbing, eller viser implementeringen tegn på målkonflikter og policydrift? (Kulseth, 2020).

Det ble gjennomført kvalitative dybdeintervjuer av lærere, rektorer, kommunalsjefer og en representant fra fylkesmannen (Kulseth, 2020). Deltakere i studien beskrev mobbing som elevsubjektivt, samtidig gav flere av informantene uttrykk for at elever ikke vet hva mobbing betyr. Selv om lovverket presiserer at det er elevenes subjektive mening som er avgjørende for om de voksne skal reagere, mener altså flere av aktørene at elevene ikke alltid forstår eller skjønner begrepets betydning (Kulseth, 2020). Kulseth (2020) drøfter også utfordringer knyttet til ansvar rundt barn som ble mobbet og hvor mye skolen skulle kunne gjøre. Her kom det frem at flere lærere og rektorer problematiserte sine forpliktelser når det gjaldt å håndtere mobbing. Funn i oppgaven viste også at aktørene opplevde det som utfordrende å sitte med så stort ansvar for mobbing, når mye av mobbingen foregikk utenfor skoletid (Kulseth, 2020).

Deltakerne i studien ønsket et tettere samarbeid med foresatte og fritidsaktivitet-aktører når det kom til håndtering av mobbing. Det var ikke så lett for skolen å håndtere hendelser som forekom utenfor skolen. Funn i studien viste her at aktørene var samstemte når det kom til at 9A-saker kan oppleves som komplekse (Kulseth, 2020). Det var også tydelig at skolene hadde fått et stort ansvar i å skulle forebygge og å løse mobbesaker når de selv ofte opplevde sakene som komplekse, i tillegg til at hendelser kunne skje langt utenfor skolens grenser. Kulseth (2020) mente dette kunne tolkes som en handlingslammelse for de som jobbet i skolen, man får ikke håndtert det som skjer på utsiden av skolen like lett som det som skjer i skoletiden (Kulseth, 2020). Et viktig funn fra studien omhandlet oppfølgingen av aktivitetsplikten. Flere aktører opplevde at det fort ble stilt kritiske spørsmål rundt menneskelige og økonomiske ressurser når det kom til aktivitetsplikten. På grunn av manglende ressurser kommer det for eksempel frem at flere lærere valgte å ikke gjennomføre de fem delpliktene.

### **2.4.3 Lavere terskel, raskere på**

Fjellvang og Langerud (2019) ønsket å undersøke rektorers rettsanvendelse, samt hvordan de håndterte nye rettslige krav i arbeidet med å skape et trygt skolemiljø for elever. Fokuset i studiet lå på utarbeidelse av en skriftlig aktivitetsplan og rektors erfaringer med praktisering av en ferdig aktivitetsplan. Fjellvang og Langerud (2019) gjennomførte derfor en kvalitativ studie hvor de intervjuet fire rektorer, hver fra ulike skoler (Fjellvang & Langerud, 2019).

Det kommer frem i funn fra studien at lovendringene hadde ført til at rektorene som ble intervjuet mente at de var raskere på ballen når de ble varslet om elever som ikke hadde det trygt og godt på skolen. Terskelen for å utarbeide en aktivitetsplan var for eksempel blitt lavere enn den var da det kun var handlingsplikt og vedtaksplikt. Videre kom det også frem at rektorene vurderte økt dokumentasjon som veldig positivt. Det ble fremhevet hvordan skriftliggjøring var en god måte å systematisere på (Fjellvang & Langerud, 2019).

Viktigheten av voksentetthet var også et tema som dukket opp i intervjuene med rektorene, og da også hvordan forsterket tilsyn i friminuttet var et viktig tiltak for å forebygge mot at uønskede hendelser skulle forekomme. En av deltakerne i studien fortalte også om hvordan tilsyn handler om å være der det skjer. En voksen kan være synlig i gangen, storefri eller i en garderobesituasjon, fordi «det er der det skjer» (Fjellvang & Langerud, 2019).

Det kommer også frem at noen av rektorene gir uttrykk for at omfanget av aktivitetsplaner var blitt mer tidkrevende enn arbeidet med vedtaket, i forbindelse med vedtaksplikten, før lovendringen (Fjellvang & Langerud, 2019).

Selv om deltakerne i studien til Fjellvang og Langerud (2019) er få i antall, og rektorer og ikke lærere, er funnene likevel relevante for min masteroppgave. For eksempel når dette med forsterket tilsyn i friminutt blir fremhevet som eksempler på systematiske tiltak for å bedre kunne følge med på hva som skjer mellom elever.

Jeg vil nå gjøre rede for et teoretisk perspektiv som kan brukes til å drøfte hvordan veier fra intensjoner og verdier (jeg har tidligere beskrevet bakgrunnen for etableringen av aktivitetsplikten i opplæringsloven) til formaliserte ideer (jeg har beskrevet selve aktivitetsplikten), og til tolkninger og praksis (jeg skal undersøke læreres tolkninger av delplikt 1 i aktivitetsplikten) kan forstås. Jeg benytter meg av Goodlads læreplanteori for å gjøre dette.

## 2.5 Et teoretisk perspektiv på veien fra intensjoner til praksis

I denne siste delen av kapitlet vil jeg altså bruke Goodlad sin læreplanteori for å illustrere hvordan vi kan forstå veier fra intensjoner og politiske prosesser, til lover, profesjonsutøvere sine oppfattelser av lover og deres praksis. Goodlad sin teori bidrar også med å gjøre min problemstilling aktuell fordi den belyser hvorfor vi aldri kan ta for gitt at det er et enkelt samsvar mellom overordnede intensjoner med læreplaner og lover, og hvordan noe faktisk

gjøres og erfares i klasserommet. Goodlad introduserer fem ulike læreplannivåer. De fem nivåene presenterer veien fra ide til praksis (Goodlad, 1979). Jeg skal først forklare hva som ligger i de ulike nivåene. Deretter skal jeg bruke disse nivåene for å bedre forstå mitt eget masterprosjekt og forsøkte å integrere hva jeg tidligere har presentert og diskutert i kapitlet.

### **Nivå 1 - Den ideologiske læreplanen**

Her presenterer Goodlad det han kaller for den idealistiske planleggingsprosessen. Dette kan også kalles for den utdanningspolitiske konteksten som læreplanen opprinnelig kommer fra. Det er veldig sjeldent at ideene som ligger til grunn for en læreplan, blir videreformidlet til elevene i original form. Årsaken til dette er at en idealistisk læreplan ikke sier noe om hvordan den skal tas i bruk i praksis. Selv om læreplanen kan være intakt, vil for eksempel den utvalgte pedagogikken være med på å påvirke praksisen ved den enkelte skole (Goodlad, 1979).

Vi kan forstå dette nivået som de verdier og politiske strømninger som leder an til formuleringen av aktivitetsplikten. Jeg har tidligere antydnet noe av dette, for eksempel hvordan det bredte seg en oppfatning i den offentlige samtalen om at skolene hadde et mobbeprobem. Jeg viste hvordan slike diskusjoner kunnet spores tilbake til 1982, men at de ble aktuelle på ny i perioden rundt 2010, og at Djupedalsutvalget ble en politisk respons på uro knyttet til situasjonen.

Her blir ideen bak aktivitetsplikten presentert, som sier noe om hvor den opprinnelig kommer fra. Aktivitetsplikten er en del av opplæringsloven (2017) og har fokus på elevers skolemiljø. Lovverket i seg selv som dokument er ikke noe elever i skolen trenger å forholde seg til, da dette er en ressurs for ansatte hvis elever opplever å ikke ha det trygt og godt. Goodlad (1979) sier at en idealistisk læreplan ikke tar hensyn til hvordan den skal gjennomføres i praksis. Så aktivitetsplikten i seg selv kan være helt intakt, men eksempelvis vil pedagogikken være med på å påvirke praksisen på den enkelte arbeidsplass (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4).

### **Nivå 2 - Den formelle læreplanen**

Dette er den læreplanen som blir godkjent av utdanningsmyndighetene. Den formelle læreplanen kan i følge Goodlad være en nedtegning av den ideelle læreplanen. Den tydelige forskjellen her er at den er nå offentlig og har blitt godkjent. Det handler nå om den faktiske

læreplanen, slik den foreligger og slik den er blitt vedtatt fra politisk hold. Den formelle læreplanen er påvirket av samfunnet, politiske og sosiale prosesser. Ved å analysere en læreplan vil man kunne klare å peke på holdninger, verdier, antakelser og hva samfunnet ønsker at elever skal tilegne seg. Videre understreker Goodlad at det som kommer frem til elevene og hva de skal forholde seg til, er noe annet (Goodlad, 1979).

På dette nivået snakker vi nå om den faktiske aktivitetsplikten, som vi finner under § 9A-4 i opplæringsloven (2017). Her ser man på hvordan den foreligger og slik den er vedtatt. Som ansatt i skolen må man her se på aktivitetsplikten og vurdere dens prinsipper, holdninger og verdier. Den formelle aktivitetsplikten gir tydelige føringer på hvordan skolene skal jobbe med den. Hadde man analysert aktivitetsplikten og dens delplikter, ville man kunne klart å se på de pliktene en ansatt i skolen har hvis et barn gir uttrykk for et utrygt skolemiljø. Samtidig kan man tenke på det Goodlad (1979) sier om at det som kommer frem til elevene vil være annerledes enn hva de ansatte vil kunne se (Goodlad, 1979).

### **Nivå 3 - Den oppfattede læreplanen**

På nivå 3 ser man på hvordan læreplanen blir oppfattet og fortolket av den enkelte lærer, på den enkelte skole. Den oppfattede læreplanen som offisielt er vedtatt, er ikke nødvendigvis den som den enkelte lærer oppfatter å være læreplanen (Goodlad 1979). I følge Englesen (2015) vil den enkeltes lærers erfaringer, verdier og kompetanse ha innvirkning på deres fortolkninger av læreplanen. Store deler av tolkningsprosessen vil skje på dette nivået, som betyr at dette nivået vil ha større betydning for realisering og bruk av læreplanen (Englesen, 2015). Videre er det interessant å finne ut hvordan lærere oppfatter gjeldende læreplan, disse vil gi forskeren et viktig innblikk i skolen sett gjennom lærernes øyne (Goodlad, 1979).

Her ser man nå på hvordan aktivitetsplikten blir oppfattet og fortolket av den enkelte lærer. Lærernes egne verdier, erfaringer og kompetanse vil ha en innvirkning på deres fortolkninger av aktivitetsplikten i skolen (Englesen, 2015). Aktivitetsplikten er et lovverk som lærerne er pliktet til å følge (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Videre vil man her se på hvordan lærerne oppfatter aktivitetsplikten og hvordan de tolker bruken av den i skolen. Deres oppfattelse av vil gi forskeren et viktig innblikk i skolehverdagen gjennom deres øyne (Goodlad, 1979).

#### **Nivå 4 - Den operasjonaliserte læreplanen**

Her ser man på hvordan læreplandokumentet blir omsatt til praksis av den enkelte lærer, i det enkelte klasserom. Det vil kunne være stor forskjell mellom hva lærere oppfatter at læreplanen gir av føringer, og deres faktiske praksis i undervisningssituasjoner. Forskeren kan se på pedagogiske valg som metoder, organisering og innhold. Dette kan forklares som at man ønsker å se hvordan undervisningen foregår i realiteten (Goodlad, 1979, Englesen, 2015). Etersom den operasjonaliserte læreplanen er en oppfattet læreplan, vil det være umulig å kunne si sikkert hva den er. Det vil derfor kunne være svært krevende å få reliable data i forhold til den operasjonaliserte læreplanen (Goodlad, 1979).

Videre ser man her på hvordan hver enkelt lærer praktiserer aktivitetssplikten i sin arbeidshverdag. Lærerne kan tolke aktivitetssplikten føringer på en måte og praktisere den på en annen. Som forsker kan man gå inn og se på lærernes pedagogiske valg og organisering i skolen. Videre kan man se på hvordan skolen som organisasjon bruker aktivitetssplikten aktivt inn i arbeidshverdagen. Her ønsker man å se hvordan aktivitetssplikten foregår i realiteten (Goodlad, 1979). Det er viktig her å være bevisst på at man ikke har forsket på elevers erfaringer med dette. Den erfarte læreplanen blir derfor vanskelig å si noe om, fra elevenes perspektiv.

#### **Nivå 5 - Den erfarte læreplanen**

Den erfarte læreplanen er siste nivå og forteller oss om hvordan den enkelte elev opplever undervisningen. Her får man frem elevenes perspektiv på opplæringen frem (Goodlad, 1979). På dette nivået kan også foresattes meninger eller andre samfunnsmedlemmer erfaringer og meninger være av betydning (Englesen, 2015). Goodlad ser på dette nivået som en av de vanskeligste, fordi selv om man kan se på hva elever gjør, så vet man ikke hva som foregår inni hodet deres. Ved å for eksempel intervjuer elever, dukker det opp validitetsspørsmål som for eksempel om elevene har tillit nok til å gi oppriktige svar (Goodlad, 1979). Jeg skal nå forsøke å forklare hvordan jeg mener at Goodlads læreplanteori kan brukes for å strukturere sentrale momenter i egen masteroppgave. Derfor kobler jeg nå Goodlads læreplanteori med aktivitetssplikten.

På siste nivå ser man nærmere på hvordan elevene oppfatter aktivitetsplikten i skolen. Her ønsker man å se på elevenes perspektiv (Goodlad, 1979). Ettersom jeg ikke har vært i kontakt med elever eller observert de, vil det være vanskelig å si noe om elevers perspektiver. Elever og foresattes meninger er ikke noe som er relevant for studien. Derfor har jeg ikke grunnlag til å utdype noe om hva elever eller foresatte mener. Her vil det derfor forklares mer overordnet hvordan man kunne gjort det.

En ansatt må ta en vurdering på om det er elever eller foresatte man skal forklare aktivitetsplikten for. Hadde man valgt å gjøre som Goodlad og gjennomført et intervju med elev eller foresatte, ville man måtte ta en vurdering av validiteten. Selv om man kan se hva både elever og foresatte gjør i skolen eller rundt en slik sak, vet man ikke hva som foregår inni hodene deres. Man må ta en øvrig vurdering av om det er skapt nok tillit til at elever og foresatte oppgir ærlige svar (Goodlad, 1979).

Gjennom teorikapitlet har det nå blitt presentert ulik teori som er relevant for oppgavens problemstilling. Videre skal vi nå se på valg av metoder og andre relevante detaljer som blir presentert. Her vil blant annet fremgangsmåten rundt innsamling av data presenteres, og hvordan den tematiske analysen ble gjennomført.

## 3 Metode

Mitt formål med denne studien er å finne ut hvordan et utvalg lærere tolker delplikt 1 i aktivitetsplikten. I dette metodekapitlet vil jeg redegjøre for forskningsprosessen og begrunne metodiske valg. Jeg starter med å presentere den vitenskapsteoretiske forankringen og valg av forskningsdesign. Så tar jeg for meg fire ulike steg i forskningsprosessen: Forberedelse til datainnsamling (for eksempel utvikling av intervjuguide), datainnsamling (for eksempel hvem jeg intervjuet, og gjennomføringen av selve intervjuet), analyse av data (for eksempel hvilke metoder jeg brukte for å analysere mine intervjudata), og til slutt hvilke vurderinger som er gjort når det gjelder forskningskvalitet og etikk (for eksempel hvordan jeg planla min forskning for at den skulle få troverdighet).

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Min studie er forankret i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Det fenomenologiske handler om at jeg vektlegger hvordan verden erfares og oppleves (Thagaard, 2018).

Menneskers erfaringer og opplevelser er ikke bare gyldige kilder til kunnskap om verden, fra mitt perspektiv, men kunnskaper om menneskers livsverden er faktisk ikke mulig uten å ta utgangspunkt i hvordan vi faktisk erfarer og opplever situasjoner og hendelser. Det hermeneutiske handler om hvordan jeg som forsker forholder meg til menneskers erfaringer og opplevelser i min forskning, altså prinsipper for analyse og tolkning (Befring, 2020).

Med et hermeneutisk perspektiv blir betydningen av min egen forståelse i forskningsprosessen, og det som ofte omtaler som «den hermeneutiske spiral» (Befring, 2020), helt sentralt. Når det gjelder egen forforståelse handler det både om å erkjenne at denne er nødvendig for å forstå noen ting som helst (Det er ikke mulig å skape mening uten å skape mening fra et perspektiv), men også om at den kan stå i veien for min forståelse av andre perspektiver (at jeg for eksempel kan ha fordommer eller ubevisst agendaer som gjør at jeg ikke klarer å beskrive andres erfaringer og opplevelser på sannferdige måter).

Jeg må altså være bevisst og kritisk til egen forforståelse når jeg skal utforme og gjennomføre et forskningsprosjekt. «Den hermeneutiske spiral» handler om at jeg tar hensyn til hvor viktig den større konteksten er, når jeg ser på mindre deler av den – og motsatt: At jeg forsøker å forstå enkeltdeler i lys av en større kontekst. Denne vekslingen mellom del og helhet, hvordan



den ene bare kan være meningsfylt i lys av det andre, er poenget med den hermeneutiske spiral (Befring, 2020). I min studie er jeg opptatt av å få tak på en mest mulig sannferdig beskrivelse og forklaring av læreres tolkninger basert på deres erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018). Derfor mener jeg at min vitenskapsteoretiske forankring er fornuftig.

## 3.2 Valg av forskningsdesign

I problemstillingen spør jeg altså hvordan lærere tolker delplikt 1 i aktivitetsplikten. På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer er den vanligste formen for intervju innenfor kvalitativ forskning. Intervjuformen kan også gå under navnet kvalitativt dybdeintervju (Gleiss & Sæther, 2021). I semi-strukturerte intervjuer forsøker man å balansere behovet for struktur og åpenhet: Jeg møter mine lærere med spørsmål, men er åpen for å gjøre endringer i rekkefølge, men også innhold hvis noe i intervjusituasjonen skulle kreve det. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan det er en av de store fordelene med denne intervjuformen, at det skapes rom for oppfølgingsspørsmål og oppklaringssspørsmål gjennom en mer fleksibel tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015; Gleiss & Sæther, 2021). Her ligger naturligvis også en mulig utfordring med denne typen intervju. For eksempel vil det kunne bli variasjoner i måten intervjuene gjennomføres på, som påvirker hva slags data jeg får samlet inn, og som gjør at sammenlikning mellom lærere kan bli vanskeligere (Gleiss & Sæther, 2021).

Da jeg hadde valgt semi-strukturert intervju som metode for datainnsamling, forankret i mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, var neste skritt å forberede for datainnsamling. Dette handlet særlig om å utvikle en intervjuguide, og deretter om å testen den ut (såkalt pilotering).

## 3.3 Intervjuguide og pilotering

### 3.3.1 Intervjuguide

Jeg utviklet en intervjuguide (Se. 7.5 Intervjuguide) som tok utgangspunktet i problemstillingen for studien. Denne består av en overordnet innledning, innledende spørsmål, særlig sentrale spørsmål og til slutt mulige oppfølgingsspørsmål. Formålet med de innledende spørsmålene var å skape en uformell og tryggere stemning, og bli litt kjent med

informanten. De sentrale spørsmålene ble delt inn i fire kategorier, hvor hver kategori kunne kobles opp mot problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021).

I arbeidet med intervjuguiden leste jeg meg opp på relevante perspektiver for min problemstilling. Dette var viktig for å sikre at intervjuguiden var relevant, og for å sikre at jeg ville kunne gripe muligheter som kunne oppstå under intervjuet – som jeg kanskje ikke hadde forutsett på forhånd. Jeg arbeidet også mye med hvordan jeg skulle bruke intervjuguiden litt fleksibelt under intervjuene, og ikke som en absolutt «oppskrift» (Høgheim, 2020).

Da jeg hadde utviklet et utkast til intervjuguide som jeg mente var relevant og av god kvalitet, var det tid for å teste ut intervjuguiden i praksis og gjøre eventuelle justeringer basert på disse erfaringene. Dette kalles også for «piloting».

### **3.3.2 Pilotering**

For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte jeg to pilotintervjuer. Her fikk jeg også trent meg på bruk av lydopptaker, og erfart hvordan dette fungerer. Jeg gjennomførte to pilotintervjuer med to medstudenter. Intervjuguiden ble revidert etter tilbakemelding fra både veileder og medstudenter (Høgheim, 2020). Noe jeg for eksempel endret på var ordlyden på noen spørsmål. I første intervjuguide kunne nok noen spørsmål oppfattes som «test-spørsmål» hvor jeg som forsker kom inn for å «teste» om lærerne har «den riktige» kunnskapen. Dette fikk jeg tilbakemelding på fra både medstudenter og veileder, og gjorde derfor nødvendige endringer. Som forsker fikk jeg trent på selve gjennomføringen av intervjusituasjonen med pilotering, noe som kom godt til nytte før selve datainnsamlingen (Høgheim, 2020).

Med klar intervjuguide etter flere runder med pilotintervjuer, var neste steg å ta kontakt med skoler og lærere for å samle inn data.

## **3.4 Innsamling av data**

I min studie hadde jeg behov for å komme i kontakt med lærere i grunnskolen. I tråd med mitt fenomenologiske perspektiv og min kvalitative tilnærming, var jeg interessert i et mindre antall lærere som kunne intervjuer i dybden, men å få til variasjoner mellom lærerne ville være positivt. Derfor ønsket jeg å samle inn data fra lærere fra ulike skoler og sannsynligvis også skolekulturer med noe variasjon.

Utvalgsprosedyren jeg valgte kalles bekvemmelighetsutvalg. Denne typen utvalg er vanlig i pedagogisk forskning, og innebærer rett og slett at man intervjuer de man har tilgjengelig (Høgheim, 2020). Etter en periode hvor jeg forsøkte å rekruttere informanter på ulike måter, satt jeg igjen med et utvalg på fire informanter. Disse deltakerne ble rekruttert på ulike måter. En informant hørte om min studie via sin arbeidsplass, to informanter hørte om min studie via to medstudenter og en informant leste et innlegg jeg hadde lagt ut på Facebook. Alle informantene kom fra ulike skoler og kommuner i Norge. Fellestrekk for mine informanter er at alle jobber i skolen i dag.

### 3.4.1 Deltakere

I tabellen under presenteres de fire lærerne med nøkkelinformasjon og pseudonymer. Informantene har fått hver sin farge for å skille ut sitatene på en enklere måte i delen hvor resultatene presenteres og drøftes (Se. 4. Resultater og drøfting).

Tabell 2. Oversikt over informanter

Lærer med pseudonymt navn	Utdanning	Relevant tilleggsinformasjon	Ansiennitet i skolen
Bård	Allmennlærer. Videreutdanning i lese- og skriveopplæring, og andrespråkspedagogikk	Skriver erfaringsbasert master i pedagogikk, med fordypning i spesialpedagogikk.	14 år
Janne	Allmennlærer. Fordypning i matematikk, naturfag og mat og helse.		18 år
Katrine	Grunnskolelærer 1-7.		3 år
Martin	Adjunkt med opprykk. Fordypning i samfunnsfag.	Har også en utdanning innenfor kriminologi og jus.	21 år

### **3.4.2 Gjennomføring av intervjuene**

To av intervjuene ble gjennomført over Zoom, mens de to andre intervjuene ble gjennomført fysisk. Alle intervjuene ble gjennomført over en periode på 4 uker i januar og februar 2024. Under alle de fire intervjuene benyttet jeg UiO sin diktafon-app for å ta opp lyd. Appen sikrer at data blir behandlet og lagret på en sikker måte. Etter hvert intervju ble lydopptakene automatisk lagret i Nettskjema.

Alle de fire intervjuene hadde en varighet mellom 27-36 minutter. I forkant av intervjuene fikk informantene lese informasjonsskrivet tilhørende min studie. Dette ble tilsendt per e-post, og ble også tatt opp under alle intervjuene. På Zoom viste jeg skrevet digitalt mens i de fysiske ansikt-til-ansikt intervjuene hadde jeg med informasjonsskrivet sammen med intervjuguiden. Informantene var derfor godt informert om blant annet lydopptak, konsekvensen ved å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien.

I etterkant av intervjuene har jeg reflektert rundt bruken av lydopptak og dens relevans. Det var viktig å bruke lydopptak under intervjuene, for det sikret at min oppmerksomhet var 100% på informantene og deres svar, istedenfor notering (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene delta intervjuene delte informantene relevant informasjon om hvordan de arbeider med delplikt 1, men også aktivitetsplikten som helhet. Etter første gjennomførte intervju følte jeg meg mer bekvem i min rolle som forsker, og jeg ble tryggere på selve gjennomføringen.

## **3.5 Dataanalyse**

### **3.5.1 Transkribering**

Ettersom de fire intervjuene ble fordelt over en 4-ukers periode, rakk jeg å transkribere hvert intervju som lå i nettskjema, før neste intervju ble gjennomført. I forkant av transkriberingen var det noen viktige valg som måtte tas (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok et bevisst valg på å skrive alt på bokmål, da noen av informantene snakker en bredere dialekt. Selv har jeg ingen dialekt som trenger videre «oversettelse» til bokmål. Valget ble tatt for å skape en enklere analyse og leseforståelse for meg selv. Her tok jeg en vurdering på at språklige variasjoner som skyldtes ulike dialekter, ikke var av betydning for forskningsspørsmålene i oppgaven. Videre i transkriberingen valgte jeg også å utelate de bekreftende ordene som «ja», «mhm»,

«ikke sant» og enkeltord som ikke var av betydning. Jeg tok også en beslutning på å utelate pauser og understrekninger, fordi det ikke hadde noe relevans for videre forståelse av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Bortsett fra dette ble intervjuene transkribert ordrett for å unngå fortolkning i en fase av arbeidet, som helst skal være mest mulig beskrivende (Kvale & Brinkmann, 2015).

Til slutt vil jeg nevne at jeg bevisst valgte å ikke transkribere intervjuene automatisk med kunstig intelligens, for eksempel gjennom Universitetet i Oslo sin autotekst-tjeneste. Dette var fordi jeg mener prosessen med å transkribere er en viktig del av det analytiske arbeidet, og at det er viktig å ikke «haste» for raskt videre (Braun & Clarke, 2006).

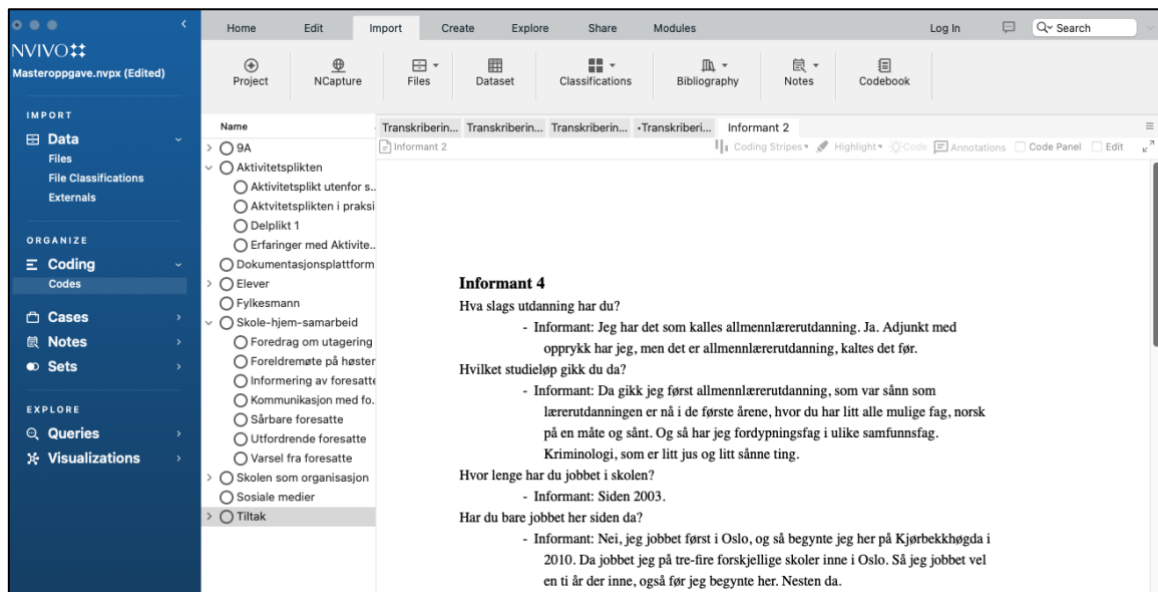
### **3.5.2 Analyse av intervjudata**

I prosessen med å velge en analysestrategi som egnet seg til min problemstilling, landet valget på tematisk analyse, slik som Braun og Clarke (2006) beskriver denne typen analyse. Tematisk analyse omtales av forfatterne som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Når jeg var på leting etter mønstre og sammenhenger i intervjuene, beveget jeg meg frem og tilbake i dokumentene for å koble sammen refleksjoner og erfaringer lærerne snakket om. Denne delen av analysen var ikke alltid strømlinjeformet, men jeg forsøkte å gjøre det så systematisk som mulig og noterte ned underveis i prosessen.

Begrepene «koder» og «temaer» er sentrale i min analyse. Med begrepet «koder» skal jeg frem til de distinkte og meningsbærende komponentene som kommer til uttrykk i mine intervjuobjekter sine ytringer i intervjuene. «Temaer» er også en kode, men er en mer overordnet kode hvor flere koder samles under felles tema.

Braun og Clarke (2006) anbefaler at analysen skal skje i seks seg, og jeg har forsøkt nå å følge disse strategiene. Jeg vil nå beskrive de ulike stegene i den tematiske analysen av mitt datamateriale. *Den første fasen* består av å gjøre seg kjent med datamaterialet, dvs. de fire transkriberte intervjuene. I denne fasen lyttet jeg til lydopptakene flere ganger, transkriberte og lyttet enda to ganger for å forsikre meg om at jeg hadde fått med alt. Allerede her begynte jeg å notere ned refleksjoner og tanker om mulige koder og temaer. Jeg var forberedt på å analysere ved bruk av koder i Word, men ble anbefalt NVIVO som verktøy for analysen. Etter anbefaling fra veileder gjorde jeg meg kjent med analyseprogrammet, og den tekniske bruken

rundt. I NVIVO fikk jeg plassert alle kodene i en liste, noe som skapte god oversikt (illustrert med figur 1):



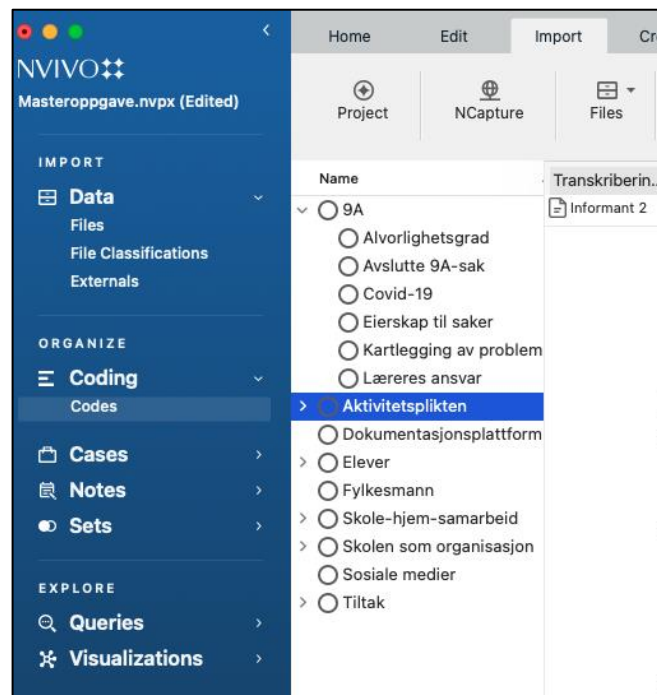
Figur 1. Transkribert intervju og koder i NVIVO

*Den andre fasen* handler om at forskeren må skape oversikt og begynne kodeprosessen. I NVIVO hadde jeg de fire transkriberte intervjuene tilgjengelig ett sted under analyseringen. Før jeg gikk igang med analysen avtalte jeg med veileder at begge skulle kode samme data, for å se hvordan vi arbeidet ulikt med dataen. Her fikk jeg innsikt i hvordan man skulle tolke data, og hvordan jeg skulle kode i NVIVO. Erfaringene i denne prosessen var bevisstgjørende for videre analysearbeid. Etter veiledningen fortsatte jeg kodingen av data. For hver setning spurte jeg meg hva informantene snakket om, og hva som var de meningsbærende komponentene i setningene (Braun & Clarke, 2006). Når all data var kodet på dette nivået, var jeg klar for den tredje fasen.

I *den tredje fasen* skal forskeren lete etter temaer i litt bredere skala. I denne fasen prøver jeg som forsker å få en forståelse av den innsamlede dataen. Her begynte jeg blant annet å se etter mønster og sammenhenger knyttet opp mot mine to forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006). I tråd med mitt hermeneutiske perspektiv, forsøkte jeg å være bevisst på egne forutsetninger og forforståelse i denne fasen.

*Den fjerde fasen* handler om å plassere kodene i en mer overordnet kategori og underkategori (Braun & Clarke, 2006). I prosessen med plassering av koder under temaer, og sitater under

forskningsspørsmål, brukte jeg NVIVO og et Word-dokument. Kodene i NVIVO plasserte jeg inn under overordnede temaer som for eksempel «Aktivitetsplikten». Her begynte jeg å samle koder inn under andre koder, og fant fort ut at mye gikk inn i hverandre. Nedenfor har jeg lagt ved et skjermbilde av NVIVO som viser hvilke overordnede temaer jeg satt igjen med etter koding, runde 3. Her har jeg valgt å trekke frem tema «9A» som eksempel, hvor man også ser kodene inn under det overordnede tema (Figur 2. Overordnede temaer i NVIVO).



Figur 2. Overordnede temaer i NVIVO

*Den femte og sjette fasen* i analysen handler om å danne seg ulike overordnede temaer, og drøfte disse. Her måtte jeg for eksempel ta en vurdering på hvilke temaer som skulle slås sammen, om noen temaer burde splittes, i tillegg til om temaene var relevant for min problemstilling (Braun & Clarke, 2006). I samråd med veileder kom vi frem til en rekke temaer som var relevant for min problemstilling.

I løpet av prosessen har jeg også vært klar over at det er noen «snubletråder» i forbindelse med tematisk analyse. Manglende analyse av innsamlet data vil kunne resultere i en overfladisk fremstilling, som vil si at forskeren ikke har gått nok i dybden. Videre vil motsigelse mellom teori og analytiske påstander, svekke påliteligheten til analysen (Braun & Clarke, 2006).

## 3.6 Forskningskvalitet

Inn under begrepet forskningskvalitet finner vi begreper som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I denne delen av oppgaven vil min forståelse av begrepene bli presentert, samt hva som helt konkret har blitt gjort i de ulike fasene av forskningsprosessen for å sikre tilstrekkelig forskningskvalitet.

### 3.6.1 Validitet

I forskning er validitet et viktig begrep som handler om gyldighet og pålitelighet (Thagaard, 2018). Det finnes ulike måter å forstå validitet på avhengig av hvilken forskningstradisjon man tilhører (Maxwell, 2013). I denne studien tar jeg utgangspunkt i Maxwells validitetstypologi, som består av tre former for validitet: Deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet. Videre vil jeg nå utdype hva som ligger i de ulike validitetsformene, og presentere hvordan jeg har arbeidet for å sikre mest mulig valid forskning i min egen studie.

*Deskriptiv validitet* refererer til i hvilken grad data er nøyaktig gjengitt. Formålet med deskriptiv validitet er at det burde være mulig for mange ulike forskere med ulike perspektiver, å bli enig om hva som faktisk ble gjort og sagt (Maxwell, 2013). Jeg som forsker kan gå tilbake til mine transkriberte intervjuer og reflektere over: Har jeg gjengitt lydopptaket ordrett og på riktig måte? Det man vil frem til er ikke hva intervjuobjektet mente med måten den formulerte seg på. Her ser man kun på hvilke ord som faktisk ble brukt. Det handler om påliteligheten og nøyaktigheten i gjengivelsen av data som er samlet inn av forskeren. Det vil være avgjørende å være en upartisk referent som hele tiden sjekker gjengivelser, direkte opp mot lydopptak og transkriberingen. I prosessen med transkribering brukte jeg mye tid på å gjøre meg kjent med lydopptak og gjengi de eksakte ordene, for å sikre deskriptiv validitet.

Denne typen validitet er viktig, men ikke tilstrekkelig. I tråd med mitt fenomenologiske perspektiv, er jeg ikke så opptatt av ytringer uten kontekst – men hva informantene mener om noe i en bestemt kontekst. Da er vi over på tolkningsvaliditet.

*Tolkningsvaliditet* omhandler gyldigheten av min tolkning av informantenes perspektiver og forståelse. Deskriptiv validitet handler om å ikke inkludere egen tolkning, mens under tolkningsvaliditet er det akkurat det som skal gjøres. Tolkningsvaliditet handler om hvor godt tolkningen til forskeren korresponderer med det informantene faktisk sier og mener



(Maxwell, 2013). Det jeg som forsker kan forholde meg til, er hva informantene gir uttrykk for i selve intervjuet. Jeg baserer min tolkning på antakelsen at det som kommer frem i intervjuet er autentisk. Eksempel på hindringer mot slik type autensitet kan være at deltakerne gir svar som de tror jeg som forsker ønsker å høre, eller manglende tillit. Det kan føre til at de fremstår annerledes eller at de holder tilbake informasjon. Derfor er det viktig at forskeren som intervjuer har relevant forkunnskap, samtidig danne en trygg og god atmosfære i intervjusituasjonen.

Jeg mener at jeg forsøkte å sikre validiteten i kategorien ved å lese meg opp på teori i forkant av intervjuene, forberede åpne spørsmål som kunne romme flere tema, og at jeg sikret behagelig atmosfære. Et annet grep som ble gjort for å sikre tolkningsvaliditet var at det ble satt av tid til at jeg tolket litt sammen med veileder. Som forklart i et tidligere kapittel (Se. 3.5.2 Analyse av intervjudata) hadde jeg et møte med veileder, der vi gikk gjennom deler av det ene transkriberte intervjuet. Målet med dette var å få reflektert rundt hvordan man skal tolke data, og hva som var evidens for ulike tolkninger. Etter gjennomgang med veileder brukte jeg to uker på å analysere intervjuene med bruk av programmet NVIVO. Denne prosessen mener jeg styrket tolkningsvaliditeten til min studie. Men mine tolkninger av informantenes tolkninger er ikke nok, jeg bringer også med meg inn begreper, ideer og teorier som forsker. Videre går vi over på det som kalles teoretisk validitet.

*Teoretisk validitet* handler om relevansen av de teoretiske begrepene jeg bringer til analysedelen. Transparens og åpenhet rundt det teoretiske blir dermed viktig, slik at andre kan få en forståelse av hvilke begreper og perspektiver som blir lagt til grunn for min analyse. En trussel mot tilstrekkelig teoretisk validitet oppstår når man ikke tar tilstrekkelig hensyn til alternative forståelser av det som det forskes på (Maxwell, 2013). Derfor har jeg vært oppmerksom på og åpen for de teoretiske perspektivene jeg har anvendt i tolkningene av innhentet data. En svakhet knyttet til teoretisk validitet er imidlertid at jeg bare brukte én metode, og dermed samlet inn bare én type data. Videre snevrer det muligheten til å reflektere rundt alternative forklaringer på fenomenet. På den andre siden ville bruk av triangulering, som handler om å benytte flere metoder, ført til en betydelig stor datamengde som kunne blitt vanskelige å håndtere rent praktisk.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til stabilitet i måling over tid. I en intervjukontekst vil det si at stabiliteten er de spørsmålene som stilles. Grad av stabilitet i informantenes svar er en indikator på påliteligheten i dataene. Dette vil komme særlig tydelig frem hvis informantene ville svart det samme på identiske spørsmål, stilt av en annen forsker. Stabilitet kan vurderes ut ifra hvorvidt spørsmålene er ledende, eller om de styrer informantene inn mot et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan beskrives som tilfeldige målefeil, men er mer relevant i en kvantitativ tilnærming til forskningsmetode (Høgheim, 2020). I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg en grundig pilotering av intervjuguiden, for å minimere faren for målingsfeil. En stabil og pilotert intervjuguide i kombinasjon med godt forarbeid til intervjuene, økte reliabiliteten (Dalland, 2021). Forberedelsene resulterte i at man kunne styrke reliabiliteten ved å redusere tilfeldighetenes påvirkning.

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt man kan trekke slutninger som går ut over det utvalget man faktisk forsker på (Høgheim, 2020). Et eksempel på dette kan være i møte med andre mennesker, skoler eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2021). På grunnlag av de fire intervjuene jeg gjennomførte, kan jeg ikke generalisere mine funn til å gjelde alle lærere i skolen. Skulle jeg generalisert måtte jeg hatt et tilfeldig utvalg av flere informanter, i tillegg til at jeg måtte vært sikkert på at utvalget hadde vært representativt (Dalland, 2021). Målet med min masteroppgave var ikke å generalisere dette til alle lærere i den norske skolen. Ettersom skoler har egne prosedyrer for gjennomføring av delplikt 1, finnes det ingen fasit. Intensjonen min for studien var å høre fire læreres egne tolkninger rundt delplikt 1 i aktivitetsplikten.

## 3.7 Etske refleksjoner

Under planleggingen av forskningsprosjektet, kom etiske problemstillinger til syne i de ulike fasene av planleggingen. Ved planlegging av studien sendte jeg søknad til SIKT (tidligere NSD), Norske senter for forskningsdata, for å skaffe godkjenning og tillatelse til å gjennomføre studien (Se 7.1 Godkjenning fra SIKT). Søknaden til SIKT inneholdt elementer jeg måtte opplyse om, deriblant informasjon om forskningen min, overordnet tema, ferdig intervjuguide, informasjonsskriv med samtykkeskjema og informasjon om utvalget av

informanter. I skjema til SIKT opplyste jeg også om at jeg ønsket å benytte meg av telefonen som enhet for lydopptaksprogrammet Diktafon, og at personopplysningene ville anonymiseres fortløpende og slettes ved prosjektslutt. Hele søknadsprosessen hadde en varighet på 6 uker. Når veileder godkjente det jeg hadde skrevet og lagt inn i søknaden, sendte jeg den inn til godkjenning. Når prosjektet ble godkjent, startet prosessen med å sende ut e-poster og lage avtaler.

Før intervjuene ble gjennomført, fikk deltakerne tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema (Se 7.2 Informasjonsskriv). Skjemaet inneholdt informasjon om frivillig deltakelse og at informantene når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet. Informantene ble også informert om at all data som kan knyttes til deltakelsen ville bli slettet uten at det får negative konsekvenser for dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Informasjonsskrivet informerte også om bruken av lydopptaker under intervjuet.

I selve intervjusituasjonen ble etiske problemstillinger også aktualisert. Forskeren har et overordnet ansvar når det kommer til å offentliggjøre funn den har gjort, så nøyaktig og representativt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil alltid være en asymmetri i forskningsintervju. Det er forskeren som har kontrollen under forskningsintervjuet, og avslutter når nok informasjon har blitt innhentet. Forskeren går inn i en rolle som intervjuer og utspør, mens informantens oppgave er å svare. I en viss grad kan dette sees på som en enveisdialog, selv om det ideelle er å få en mest mulig fri og åpen kommunikasjon. Hvis man tenker at dialogen i en grad kan få en karakter av en enveisdialog, er det en fare for at samtalen kan oppleves manipulerende (Kvale & Brinkmann, 2015). Manipulasjon i dialoger kan ha negative følger for autensiteten i samtalen. Dette er noe jeg som forsker har vært bevisst på i gjennomføringen av intervjuene.

### **3.7.1 Konfidensialitet**

I studien har jeg tatt hensyn for å ivareta konfidensialiteten. Det vil si at jeg har tatt hensyn til informantens personvern i oppbevaring og lagring av personopplysninger. I tillegg har informantene blitt anonymisert i beskrivelsen av utvalget og i presentasjonen av resultatene i masteroppgaven. På grunn av sensitiv informasjon rundt et spørsmål, ble informantene allerede anonymisert på transkripsjonsstadiet, for å sikre at hendelser og personer som ble nevnt ikke kan gjenkjennes (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosessen med å presentere

resultater og drøfte rundt dem, var jeg bevisst i hvilke sitater som ble valgt ut. Her sto også fokuset på hvordan sitatene fremstiller de ulike informantene (Anker, 2020). Tiltakene har vært sentrale for å sikre at informantenes personvern og integritet er ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. Videre har det vært for å sikre at de presenterte resultatene er troverdig og representative.

### 3.8 Oppsummering

Målet med min masteroppgave er å høre hvilke tolkninger og refleksjoner lærere har rundt delplikt 1, i aktivitetsplikten. Gjennom metodekapitlet har jeg nå presentert valget av forskningsdesign og alle trinnene i forskningsprosessen min. Fra forberedelsen av intervjuguide, pilotering til analysen av datamaterialet. Deretter har jeg beskrevet den empiriske konteksten for min forskning, og drøftet de utfordringene som oppstod underveis, spesielt knyttet til utvalgsprosessen. Avslutningsvis redegjorde jeg for forhold knyttet til validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etikk. Her drøftet jeg blant annet hvordan jeg har forsøkt å sikre best mulig forskningskvalitet. Enhver empirisk studie vil ha svakheter og forbedringspunkter. Derfor har det vært viktig for meg å være mest mulig transparent, slik at utenforstående kan få grunnlag til å vurdere kvaliteten og relevansen av min forskning. Det neste kapitlet inneholder en presentasjon av resultatene fra den tematiske analysen av intervjuene, og jeg diskuterer disse i lys av sentrale begreper, teoretiske perspektiver som ble presentert i kapittel 2.

## 4 Resultater og drøfting

Den overordnede problemstillingen i min oppgave var: «Hvordan tolker et utvalg lærere delplikt 1 i aktivitetsplikten?». I dette kapitlet vil jeg presentere studiens funn. Her vil jeg presentere resultatene fra den tematiske analysen av intervjuene, hvor jeg tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. De to forskningsspørsmålene som var med på å belyse ulike aspekter av relevans for problemstillingen har følgende ordlyd:

1. *Hvilke tanker har lærerne om observasjon i en hektisk skolehverdag?*
2. *Hvordan opplever lærere samarbeidet med skoleledelsen i håndteringen av varsler knyttet til elevers trivsel?*

For at leseren skal få en mer helhetlig oversikt av resultatene og drøftingen, har jeg valgt å foreta resultater og drøfting i et samlet kapittel. Sitatene er strukturert og presentert under hvert forskningsspørsmål. Før hvert sitat presenterer jeg hva informantene har sagt, deretter vil sitatet bli presentert. Sitatene er satt i kursiv og farge, deretter midtstilt for synliggjøring. Hver farge representerer en bestemt lærer, og den samme koblingen mellom farger og lærer er også brukt i tabellen (Se. 3.4.1 Deltakere). Etter presentasjon av funn avslutter jeg med å drøfte funnene opp mot teori og forskning. Ved å slå sammen presentasjon av resultater og drøfting, mener jeg at man unngår unødvendige gjentakelser.

### 4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke tanker har lærerne om observasjon i en hektisk skolehverdag?

#### 4.1.1 Oppsummering av funn

I funnene kommer det frem at lærerne er opptatt av tilstedeværelse rundt elevene. De er alle enige i at ansatte i skolen ikke skal gå forbi når de ser at uønskede hendelser skjer, man skal ha et våkent blikk og eventuelt gripe inn. Men interessante variasjoner kommer også til syne. Disse handler om det jeg har kalt ulike typer *Uklare forståelser av delplikt 1* – altså hva delplikt 1 handler om. Lærerne er noen steder klare på at delplikt 1 er noe som må jobbes med hele tiden, andre steder uttaler lærerne seg som om aktivitetsplikten egentlig bare er en handlingsplikt. Samme lærer kan snakke om dette på inkonsistente måter, hvilket illustrerer

uklarheter. Det handler også om *Opplevd utilstrekkelighet* i møte med profesjonelt ansvar, *Ulike problemstillinger knyttet til tillit*, og til slutt *Ressursutfordringer*.

## Betydning av tilstedeværelse

Alle lærerne snakker om viktigheten av tilstedeværelse rundt elevene, her har jeg valgt å trekke frem tre sitater som belyser temaet. Bård viser til at lærerne er sammen med elevene på de stedene på skolen hvor det potensielt sett kan skje ting:

«Men vi er sammen med elevene på skolen ute i friminuttet, der det skjer, og her kommer de og sier ifra.» (Bård)

Videre snakker Janne om elevers oppførsel, og at det ofte er en bakgrunn for hvorfor de velger å oppføre seg på en bestemt måte:

«Man prøver å forstå hvorfor elever oppfører seg på ulike måter, det er ofte en bakgrunn for hvorfor de gjør som de gjør.» (Janne)

Katrine er veldig tydelig på at det er viktig å ha voksne ute, med spesielt fokus på friminutt:

«Også synes jeg jo det er kjempeviktig å ha mye voksne ute, spesielt i friminutt.» (Katrine)

## Uklare forståelser av delplikt 1

Flere av lærerne gav uttrykk for at de enten ikke visste at plikten til å følge med var del av aktivitetsplikten, eller at de tolket denne delplikten som en handlingsplikt. Martin forteller det rett ut:

«Jeg visst ikke at det var en egen del av aktivitetsplikten.» (Martin)

Katrine snakker om viktigheten av voksentetthet, men er utydelig på forskjellen mellom det å følge med – som plikt i seg selv – sammenliknet med det å handle når man har sett noe problematisk. Dette kommer for eksempel til uttrykk når hun forklarer:

«Det er kjempeviktig å ha mye voksne til stede, spesielt i friminutt. Det kan jo skje veldig mye selv om det er voksne til stede. Man må jo prøve å se så mye som mulig, og gripe inn der man kan.» (Katrine).

Samtidig gir Katrine også uttrykk for at det å følge med er viktig:

*«Altså hvis du ser noe, kan det være en bagatell, men i det store og hele er det egentlig større. Hvis du ser noe er det lurt å observere tidlig, og følge med videre.» (Katrine).*

Janne er også orientert mot å sette i verk tiltak når hun uttrykker seg om delplikt 1, og når hun mer rendyrket beskriver aktiviteter som å følge med, gir hun uttrykk for at det ikke er noe som alltid skjer – men at hun har vært med på dette av og til:

*«Barna må selv ytre om at de ikke har det bra for at det skal settes i verk noe. Men vi voksne kan likevel jobbe i kulissene, det har jeg vært med og gjort.» (Janne)*

Men også Janne viser forståelse for delplikt 1 som en plikt som «alltid gjelder». For eksempel når hun snakker om ulike steder en lærer eller ansatt i skolen kan observere, og hva som skal observeres og legges merke til:

*«Man observerer i friminutt, man ser på stygge meldinger og tegninger, man prøver å signalisere om det er noen elever som trekker seg unna, noen som ikke vil ut. Det er jo alle disse signalene, hvor elever for eksempel vil rydde i klasserommet. Er det fordi de er redd for å gå til bussen, eller så har du de elevene som vil raskt ut av klasserommet og rask hjem, er det fordi du blir mobba på veien?» (Janne).*

Bård gir også uttrykk for en uklar forståelse for delplikt 1, og han beskriver for eksempel at det kan skje noe som gjør at aktivitetsplikten må tas i bruk. Altså at den ikke gjelder hele tiden, men tas frem fra «hyllen» ved behov:

*«På vår skole snakker vi om det mest når vi står i noe der vi må ta aktivitetsplikten i bruk.» (Bård)*

## Opplevd utilstrekkelighet

Det ligger i menneskets natur at man noen ganger har en dårlig dag. Men ifølge Martin er det nesten ikke mulig som lærer når man skal følge opp delplikt 1. For å kunne være mest mulig til stede når man er på jobb, er det viktig å være uthvilt:

*“Man sier jo ofte at å ha en dårlig dag for en lærer på jobb er liksom egentlig ikke en aktuell problemstilling. For du skal jo være på vakt hele tiden, å følge med.» (Martin).*

Katrine og Martin snakker begge om at de ikke føler at de strekker til når det gjelder å følge med på det som skjer. Samtidig påpeker de at de bare er mennesker, og ikke «superhelter»:

*«Noen ganger skulle jeg ønske jeg kunne være på fem plasser på samme tid. Men det går jo ikke. Du klarer jo ikke observere alt, uansett hvor godt du prøver.» (Katrine).*

*«Man skulle jo helst vært over alt hele tiden, men jeg er ikke superhelt» (Martin).*

## Ulike problemstillinger knyttet til tillit

Bård snakker om vold på småskolen. Det kommer frem at barn etter hvert slutter å si ifra fordi de ikke tror at de voksne vil gjøre noe med saken. Barna virker ikke å ha tillit til at de voksne vil gripe inn. Basert på informantens kroppsspråk la jeg for øvrig merke til at dette var noe som var ubehagelig å fortelle om:

*«Det er jo ofte vold for eksempel, på småskolen. Og det er jo gjerne de samme elevene som går igjen. Og elever slutter å si ifra etter hvert. For det blir det vanlig.» (Bård).*

Martin løfter også en problemstilling relatert til tillit, men i hans situasjon er det knyttet til tilliten mellom foresatte og skolen Martin jobber på. Martin snakker om at de har hatt foresatte som har valgt å gå til media, fremfor å kontakte skolen:

*«Vi har hatt foresatte som har gått til aviser istedenfor skolen. Det har blåst opp saker og avisa har lagt på, slik at foresatte får høyere forventninger. Man lurte jo på hvor samarbeidet med foreldrene har sviktet, siden de ikke kom til oss.» (Martin)*

## Ressursutfordringer

Dersom lærere skal følge med på det som skjer i det psykososiale miljøet ved en skole, krever det ressurser. Flere av lærerne problematiserer utfordringer her, da de mener at det rett og slett ikke settes av nok ressurser til at man kan klare å følge skikkelig med:

*«Jeg har vært borti at jeg har følt at her er det noe, men vi klarer ikke å følge opp fordi det er få som er ute som kan observere.» (Bård).*

Katrine gir også uttrykk for utfordringer knyttet til ressurser, men hun knytter kanskje i større grad det som oppleves utfordrende til egen samvittighet enn hva Bård gjør, som snakker om få voksne ute:



*«Noen ganger skulle jeg ønske jeg kunne være på fem plasser på samme tid. Men det går jo ikke. Du klarer jo ikke observere alt, uansett hvor godt du prøver.» (Katrine).*

#### **4.1.2 Drøfting av resultater**

Noen av lærerne understreker betydningen av tilstedeværelse, og viktigheten av å ha mange voksne rundt barna hele tiden. I de empiriske studiene som ble presentert i teorikapitlet (Se. 2.4 Et utvalg rapporter som har undersøkt mulige virkninger av innføringer av aktivitetsplikten) ser man felles komponenter. Voksentegethet er noe som kommer tydelig frem i funnene til Fjellvang og Langerud (2019). Her blir det snakket om forsterket tilsyn i for eksempel friminutt, garderobesituasjoner eller overganger. Dette gjøres for å forebygge mot uønskede hendelser, som for eksempel krenkelser (Fjellvang og Langerud, 2019). I et friminutt vil det være høyt aktivitetsnivå og det vil kunne gjøre det vanskelig for en voksen og observere det som skjer (Gusfre, 2018). Bård sier at det er lærerne som er der det skjer. Lærerne er rundt elevene i klasserommet, men også ute i friminutt. Videre ser man at Janne ser på elevens oppførsel, noe som kun vil være observerbart ved å være i nærheten av den gjeldende elev oppholder seg. Katrine og Bård har sitater som går litt inn i hverandre. Katrine snakker også om viktigheten av å ha voksne ute blant elever, og da spesielt friminutt. Inspeksjon handler ikke bare om tilstedeværelse, men en lærer kan få ganske mye ut av å observere. Man observerer, samtidig som man viser at man er der og på den måten kan skape et trygt og inkluderende skolemiljø for elevene (Opplæringsloven, 2017, § 9A-2).

Det kommer frem i mine funn at det er en uklar forståelse av delplikt 1. Sitatene forteller meg at lærerne har en forståelse av å ha god voksentegethet, samtidig kommer det frem at aktivitetsplikten praktiseres når det er nødvendig. Aktivitetsplikten er noe alle skoler pålegges å praktisere, og delplikt 1 er noe som skal praktiseres hele tiden (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Delplikt 1 er med på å forebygge slik at man oppdager negative hendelser, før det blir mobbing i skolen (Roland, 2020). I studien til Kulseth (2020) kommer det frem at manglende ressurser fører til at flere lærere ikke gjennomfører de fem delpliktene (Kulseth, 2020). Basert på sitatene og funnene til Kulseth (2020), drøfter jeg rundt følgende spørsmål: Kanskje det er et behov for å tydeliggjøre når de ulike delene av aktivitetsplikten gjelder? Kanskje skoler må være tydeligere på at delplikt 1 er noe som skal praktiseres hele tiden? Basert på dette kan det tenkes at delplikt 1 ikke nødvendigvis blir ansett som en del av aktivitetsplikten fordi det

er noe man gjør hele tiden. Samtidig er det viktig å være klar over at man ikke vet om informantene praktiserer delplikt 1 til enhver tid, når de er på jobb.

Det kan være at Katrine tenker at man fort hopper videre til delplikt 2 fordi man fort griper inn i situasjoner (Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Dette betyr ikke at Katrine ikke har forståelse for når den skal brukes, men viser kanskje at observasjon er noe hun gjør hele tiden. Delplikt 1 utgjør en viktig forutsetning for å kunne oppdage utfordringer i skolen tidlig. Dette gjøres ved observasjoner slik som lærerne sier (Utdanningsdirektoratet, 2022). Men krenkelser og mobbing forekommer dessverre også utenfor skoletiden. Dette ser vi i funn fra studien til Kulseth (2020). Det kommer frem at rektorer og lærere problematiserer sine forpliktelser rundt krenkelser og uønskede hendelser. De synes det er utfordrende å sitte med et så stort ansvar når slike hendelser også dessverre forekommer på elevenes fritid (Kulseth, 2020). Både Janne og Bård uttrykker gjennom sine sitater at aktivitetsplikten er noe som iverksettes dersom det er behov for dette. Men for å kunne forebygge mobbing, vil observasjon og kommunikasjon mellom skole og hjem være svært sentralt. Skjer det noe man reagerer på i skoletiden, burde hjemmet få vite det, og motsatt (Gusfre, 2018). Dette er noe jeg stiller spørsmål ved om blir gjort eller ikke.

Videre ser man at Janne og Katrine viser en bredere forståelse av delplikt 1. Janne snakker om viktigheten av å observere elevers kroppsspråk. Observasjon trenger ikke nødvendigvis bare handle om å se etter om det forekommer uønskede hendelser (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 9-10). Det kan også være å se om det er noen elever som for eksempel velger å delta i rydding i klasserommet, slik som Janne presenterer. Katrine snakker om de gangene det blir lagt merke til en hendelse og avgjørelser som blir tatt videre. Kanskje det vil være hensiktsmessig å følge med videre, for å finne ut om en tidligere hendelse var et engangstilfelle, eller ikke. Det er tydelig at de her viser god forståelse av at delplikt 1 er noe som skal praktiseres for å forebygge mot at mobbing og krenkelser forekommer (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 7).

Hvis man ser på rapporten til Deloitte AS (2019) kommer det frem at delpliktene i aktivitetsplikten kan oppfattes som utydelige og vanskelig og forstå. Det som er interessant her er at det er spesielt plikten til å følge og plikten til å gripe inn som blir snakket om (Deloitte AS, 2019). I mine funn kommer det frem at det er ulike tolkninger av plikten til å

følge med, i tillegg til at lærerne fort hopper til delplikt 2. Det vil si at de følger med og anvender begge delpliktene. Hvis man går tilbake til Deloitte AS (2019) ser man at det der også er det usikkerhet blant lærerne i forhold til når det er riktig å gripe inn, uten å fornærme elevene som er i situasjonen man griper inn i (Deloitte AS, 2019).

To av lærerne gir uttrykk for at de opplever at de ikke alltid strekker der de skulle ønske. Martin og Katrine er klare på at lærerens rolle i skolen er veldig sentral. Martin snakker om at en lærer ikke kan ha en dårlig dag, fordi man skal være på vakt hele tiden. Dette tolker jeg som at Martin mener at lærere til enhver tid skal observere og følge med. Selv om man har flere gode tiltak som bekjemper og forebygger mobbing, vil ikke tiltak alene klare å løse mobbeproblematikken som har oppstått på skoler (Roland, 2020). Katrine gir også uttrykk for at man som lærer skulle vært over alt hele tiden. Dette er jo kanskje en problemstilling som handler om mangel på ressurser eller usikkerhet? Det er viktig at ansatte i skolen må trygges slik at de blir enda tryggere i sin rolle og på hva de kan gjøre uten at elever nødvendigvis opplever det som krenking (Gusfre, 2018).

Det er verdt å nevne at selv om man som lærer gjennomfører delplikt 1 og de andre delpliktene, er det viktig at man som lærer er trygg i sin rolle. Både elever og foresatte legger merke til om voksne genuint bryr seg, eller om de bare følger aktivitetsplikten (Gusfre, 2018). Bård snakker om vold på barneskolen. Dette er et funn som fanger min oppmerksomhet. Det at elever slutter å si ifra, fordi de blir den nye «hverdagen» er ikke bra for hverken den som utsetter andre for vold, og de som blir utsatt for vold. I en slik situasjon vil det være vesentlig at voksne må ta elevers subjektive opplevelse seriøst (Lund et al., 2017). Hvorfor slutter elevene å si ifra? Deres subjektive opplevelse skal være en utløsende faktor her (Larsen og Austad, 2010). Elever skal ikke måtte stå i vold. Eleven som utsetter andre elever for vold, vil kunne ha makt til å endre stemningen i et helt rom hvis andre elever frykter den. Denne stemningsendringen er også noe en voksen i rommet burde legge merke til at forekommer (Roland, 2020).

Martin snakker om tilliten mellom skole og foresatte. Det kommer frem at Martin har vært i en situasjon hvor foresatte har valgt å snakke med avisa om en mobbesak, fremfor å komme til skolen. Martin stiller blant annet spørsmål rundt hvorfor ikke foresatte kom til skolen først. Dette indikerer for meg at foresatte ikke har vært i kontakt med skolen før de valgte å gå til

media, men dette har jeg ingen beviser for. I en slik situasjon kan det tenkes at det er viktig å vise at man bryr seg, slik at foresatte føler seg trygge på at skolen gjør det de skal (Gusfre, 2018). Samtidig vil det være forståelse for at lærere miste litt tillit til de foresatte som har gjort dette, og en slik hendelse vil kunne skal utfordringer for gjeldende skole. Media kan blåse opp en sak mer enn nødvendig og det kan tenkes at det blir mer utfordrende for skolen å gjennomføre sine faste prosedyrer. Videre vil jeg nå se nærmere på funnene som omhandler ressursutfordringer.

Selv om det kan være vanskelig å oppdage utfordringer i skolegården, er det viktig å jobbe i kulissene for å se ette tegn som kan indikere på problemer eller om det bare var et engangstilfelle. Bård beskriver utfordringen ved å mistenke at noe er galt, men at han som lærer ikke har mye informasjon å gå på. Kanskje det er for få som er ute til inspeksjon? Burde skoler skaffe mer ressurser i håp om å forebygge på en bedre måte? Katrine understreker også tidsbegrensning og ressursmangel ved å si at hun ikke har mulighet til å være over alt. Selv om hun gjerne skulle hatt mulighet til det. Disse funnene peker på at det kanskje er en gjennomgående utfordring når det kommer til mangel på ressurser, som igjen gjør det utfordrende for skoleansatte når det kommer til oppfølging og observasjon. Deres forståelse av delplikt 1 viser seg å være variert, som kan skyldes at man har ulike tolkninger og erfaringer.

Avslutningsvis ønsker jeg å se på mine funn i lys av Goodlas nivå 3, som handler om den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Videre vil jeg bruke læreplanteorien, men med fokus på aktivitetsplikten, med et særlig fokus på delplikt 1. Mine funn viser at veien fra intensjoner til tolkninger og praksis, er lang. Videre ser jeg at det kommer frem ulike tolkninger og ulike praksiser i mine funn. Noen av lærerne snakker om at delplikt 1 er noe som blir gjort ved bevisst observasjon, mens andre lærere snakker mer om hvor fort de hopper videre til delplikt 2. Denne variasjonen er forventet i lys av Goodlad (1979), som understreker nettopp dette med hvor mange ledd som eksisterer fra ideer til erfaring, og også hva som kjennetegner de ulike leddene. Læreres erfaringer og kompetanse vil også påvirke deres tolkning av aktivitetsplikten (Englesen, 2015). I dette tilfellet gjelder det da lærernes tolkning av delplikt 1 spesifikt. Ved å se på funn fra studien til Fjellvang & Langerud (2019), ser man også at voksentetthet står i fokus. Det er tydelig at tilstedeværelse og forsterket tilsyn er noe ikke

bare lærerne i min studie er opptatt av, men også informanter fra andre empiriske studier (Fjellvang og Langerud, 2019).

Selv om mine funn ikke er representative for alle lærere i den norske skolen, ser man her ulike tolkninger av delplikt 1, og hvilke utfordringer lærere i skolen kan stå overfor. Flere av lærerne bærer preg at de ikke føler de strekker til, samtidig får lærere også høre at elever velger å ikke si ifra når vold i skolen skjer. Ved at voksne er til stede ute blant elever i friminutt, tenker man at det vil være vanskelig å gjennomføre negativ oppførsel (Gusfre, 2018). Uansett hvor godt en lærer prøver, vil det være vanskelig å kunne følge med over alt, hele tiden.

## 4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever lærere samarbeidet med skoleledelsen i håndteringen av varsler knyttet til elevers trivsel?

### 4.2.1 Oppsummering av funn

I funnene her kommer det frem hvordan lærerne har opplevd samarbeidet med ledelsen når det kommer til 9A-saker og varsler. Noen av lærerne opplever et godt samarbeid med ledelsen, mens andre lærere i studien har opplevd at det ikke har skjedd noe med et varsel før foresatte varsler om hendelser. På grunn av store variasjoner har jeg valgt å dele sitatene inn under flere temaer. *Godt samarbeid med ledelsen* sier meg noe om at lærerne er fornøyde med det samarbeidet de opplever å ha med ledelsen. Samtidig har lærere opplevd det jeg vil kalle et useriøst samarbeid med ledelsen, hvor ledelsen ikke har håndtert innsendte varsler, rett og slett - *Lærerne blir ikke prioritert*. Ettersom dette er et tema valgte jeg også å ta med *God kontakt med foresatte* som et eget tema, da dette sier oss noe om lærernes tanker rundt ledelsens kontakt med foresatte i håndtering av varsler.

### Når samarbeidet med ledelsen fungerer

Flere av lærerne snakket om det gode samarbeidet de opplevde å ha med ledelsen. Det kommer tydelig frem i sitatene at de opplever ledelsen som imøtekommende når de varsler om saker som kan involvere mobbeproblematikk. Katrine snakker om det jeg tolker som et sterkt samarbeid på tvers av lærere, men også lærere og ledelsen. Det er tydelig at Katrines arbeidsplass arbeider med tidlig forebygging når de får en mistanke eller varsel:

*«På skolen får vi hjelp så fort vi trenger. Hvis man kommer og lurer på noe, opplever jeg å alltid få den hjelp. Ting blir håndtert før det har eskalert for mye, og vi får satt inn tiltak fort.»*

*(Katrine).*

Janne forteller om forløpet i en 9A-sak hvor ledelsen var involvert. Det kommer tydelig frem når Janne sier «vi lagde en plan» at ikke ledelsen eller Janne alene sto med aktivitetsplanen. Dette er et godt eksempel på hvordan det skal være når et varsel blir gitt til ledelsen og samarbeidet mellom lærer og ledelsen fungerer godt:

*«Vi lagde vi en plan og ledelsen hadde eleven inne til samtale flere ganger i etterkant. Jeg følte jeg fikk den støtten jeg trengte og at jeg kunne stole på ledelsen.» (Janne).*

Martin er også orientert rundt ledelsen og er tydelig på at nyansatte blir godt informert om hvordan de arbeider på skolen for barnets beste. Det er fokus på at alle elever er «dine» elever når du arbeider der, man skal ikke kun fokusere på egen «tue». Dette tolker jeg som om at ledelsen her har vært tydelig på at som lærer er man tilgjengelig for alle elever hvis de trenger å snakke med en voksen:

*«Ledelsen har drillet oss ganske mye på at alle elever er våre elever, og de fleste som begynner å jobbe her blir drillet ganske raskt på det. Alle elevene er mine elever, ikke bare 5. trinn.»*

*(Martin)*

## **Når lærerens innspill ikke blir prioritert**

Martin forteller at den har opplevd at det er en forskjell på når en ansatt i skolen varsler ledelsen, eller hvis en elev eller foresatte varsler. Det er vanskelig å si hvorfor det ikke blir opprettet en sak når det kommer inn et varsel fra en lærer. Dette er et interessant funn fordi Martin tidligere gir uttrykk for at ledelsen «driller» alle skoleansatte på at alle elever er «dine elever»:

*«Hvis det er oss voksne som jobber her på skolen som varsler, så er det ikke automatisk at det opprettes en 9A sak rundt det.» (Martin)*

Ledelsen plikter til å gjøre noe med et varsel om mulig 9A-sak før det har gått 5 arbeidsdager. Bård kommer med eksempel på at dette ikke nødvendigvis er tilfelle. Han sier «vi» uten at jeg vet de andre involverte er, hadde varsler mange ganger uten at lærerne ble hørt:

*«Jeg ser jo at den første runden min med 9A, og vi lærere ble jo ikke hørt. Vi hadde jo varslet mange ganger, men det ble ikke en 9A-sak før foreldrene varslet.» (Bård)*

Her gir Bård uttrykk for at lærerne blir hørt. Det handler kanskje mer om problematikken rundt at de ikke blir prioritert:

*«Det er litt som jeg sier at vi lærere bør bli hørt. Det er jo ikke at vi ikke blir hørt. Vi bør kanskje bli prioritert høyere.» (Bård)*

## Betydningen av god kontakt med foresatte

I et tidligere sitat sier Bård at han føler at ikke ansatte i skolen alltid blir hørt. Samtidig er Bård positiv til at inspektør er raskt på når foresatte varsler om mobbing:

*«Jeg må jo si at inspektør er veldig fort på når det kommer varsel fra foreldre. Det er jo bra.» (Bård)*

Janne uttrykker også at ledelsen har vært flinke til å informere foresatte når deres barn har stått i en sak som har vært utfordrende. Dette kommer fram ved en historie rundt et møte med en elev og dens foresatte:

*«Vi hadde et møte med foresatte og eleven, hvor eleven fortalte hva den hadde opplevd mens mor og far var til stede. Vi hadde kontaktet foresatte i forkant, og det var jeg og en fra ledelsen som deltok i møte.» (Janne)*

### 4.2.2 Drøfting av resultater

Katrine, Janne og Martin snakker om positive erfaringer de har når det kommer til samarbeidet med ledelsen. Både Katrine og Janne uttrykker at de opplever at ledelsen tar rask og effektiv handling, når det blir varslet om uønskede hendelser fra ansatte. Dette indikerer en klar og effektiv respons fra ledelsens side. Spesielt når det gjelder å ivareta sikkerheten og trivselen til elevene på skolen, noe skolene også er pliktet til å gjøre (Gusfre, 2018). Det er også verdt å merke seg at samarbeidet mellom lærer og ledelse, slik det kommer frem i Janne sitt sitat, kan være avgjørende for å løse utfordrende situasjoner på en konstruktiv måte. Dette antyder at en tett og tillitsfull relasjon mellom lærere og ledelse, kan bidra til å skape et trygt og godt skolemiljø.

Videre ser man også at flere av lærerne opplever at de ikke blir prioritert. Flere av lærerne beskriver samarbeidet med ledelsen som litt utfordrende. Saker har blitt meldt videre til ledelsen, uten at det har blitt gjort noe videre. Dette er interessant å løfte frem fordi rektor ved den gjeldende skole er pliktet til å håndtere varsler som kommer inn fra ansatte (Gusfre, 2018). Lund fremhever også hvordan rektorer har et overordnet ansvar (Lund et al., 2017). Rektors ansvar kommer også frem hos informantene i studien til Fjellvang og Langerud (2019), at når lærere varsler, blir foresatte kontaktet om saken. Før aktivitetsplikten kom inn som en del av lovverket, var lærerne fortsatt pliktet til å undersøke, varsle rektor og deretter gripe inn (Larsen og Austad, 2010).

Gjennom noen av lærernes erfaringer med ledelsen kommer det tydelig frem hvordan saker håndteres og hvordan de opplever samarbeidet med ledelsen. Martin og Bårds erfaringer antyder at det ikke alltid opprettes formelle saker når ansatte i skolen varsler om bekymringer eller andre hendelser. Her kommer det plutselig frem en ny vinkel, som i utgangspunktet blir litt motsigende fra tidligere sitat. Ledelsen skal «drille» lærere på hvordan arbeide best mulig, men ledelsen skal selv ikke ta varsler fra lærere seriøst? Dette kan skape en følelse av at læreres observasjoner ikke nødvendigvis blir tatt på alvor av ledelsen. Spesielt interessant er det at både Martin og Bård deler lignende opplevelse av å ikke bli hørt før foresatte varsler. Dette til tross for at lærerne er klar over at de er pliktet til å følge kravene i aktivitetsplikten (Gusfre, 2018). Opplevelser som dette kan indikere at det er en utfordrende dynamikk mellom lærere og ledelse når det kommer til håndtering av varsler.

Ved å se på hvordan det var før aktivitetsplikten, ser man at det som står i Udir-2-2010, ligner på man i dag finner under § 9A-4 (Larsen & Austad, 2010: Opplæringsloven, 2017, § 9A-4). Det som er interessant her er at man vet at retten til et trygt og godt skolemiljø var gjeldende før aktivitetsplikten (Larsen & Austad, 2010). Samtidig kommer det frem i mine funn at ikke varsler nødvendigvis blir håndtert som de skal. Dette gjør at jeg stiller meg spørsmålet – hvor ligger usikkerheten og hvorfor blir ikke varsler tatt tak i? I rapporten til Deloitte beskrives det at ulike aktører i skolen hadde utfordringer med å forstå lovverket før aktivitetsplikten (Deloitte AS, 2019). Betyr dette at det var usikkerhet og unngåelse av slike saker tidligere også? Dette har jeg ikke funn på, men det ville vært interessant å se på i en annen studie.



Her ønsker jeg nå å reflektere rundt det som oppleves som god kontakt med foresatte. Det kommer frem i sitatet til Bård at når foresatte varslet ledelsen, var inspektør raskt på «ballen». Det er jo flott at ledelsen er raskt på «ballen» når foresatte varsler, men er det allerede for sent da? Ut ifra funn og teori er det synd at ledelsen ikke praktiserer håndteringen av varsler på samme måte når ansatte i skolen varsler om uønskede hendelser. I boka til Gusfre (2018) kommer det tydelig frem at elever og foresatte har opplevd å stå i saker hvor det ikke har skjedd noe fra ledelsens side. Det vil kunne oppleves som frustrerende når man som foresatt ikke kan hjelpe sitt eget barn (Gusfre, 2018). Her tenker jeg umiddelbart at en lærer vil kunne sitte igjen med samme følelsen av å ikke kunne hjelpe en elev. Jeg løfter frem dette for å sette ting i perspektiv, slik at man kan se hvordan ting oppleves ulikt. I mine funn kommer det frem at Bård opplever at foresatte blir hørt fremfor lærere. Det er her interessant å se på teorien som sier noe annet, hvor Gusfre (2018) viser til at foresatte opplever å ikke bli hørt når de varsler.

Fokuset på foresattes rolle i samarbeidet med ledelsen belyser viktigheten av å lytte til og ta bekymringer som kommer fra elevers familier, på alvor. Dette viser at foresatte i samarbeid med skolen er en sentral ressurs for å skape et trygt og godt skolemiljø rundt elevene (Gusfre, 2018). Her tenker jeg at man burde se på som skolen og foresatte som en stor ressurs barn kan dra nytte av. Ved at ledelsen responderer likt på både ansatte i skolen og foresatte, når det kommer til varsler om uønskede hendelser, tror jeg at elever kan oppleve å få det enda bedre. Det er viktig at lærere viser at de bryr seg om elevene, samtidig som elevene føler at skole-hjem-samarbeidet fungerer. Kommunikasjon med hjemmet når mobbing eller krenkelser oppstår, er helt sentralt for å finne ut av hva som egentlig har skjedd (Roland, 2020).

Funnene fra forskningsspørsmål 2 vil heller ikke være representative for alle skoleansatte i den norske skolen. Men her ser man hvor ulikt det kan være i de ulike skolene, selv om kanskje ting burde vært likt? At ledelsen velger å ikke ta varsler på alvor når det kommer fra lærere er ikke optimalt. En skole fungerer best når de ansatte sammen kan forebygge mot mobbing og krenkelser (Gusfre, 2018). Videre vil jeg nå presentere min konklusjon.

## 4.3 Konklusjon

Problemstillingen for min studie er: «Hvordan tolker et utvalg lærere delplikt 1 i aktivitetsplikten?» Videre ble problemstillingen adressert gjennom to forskningsspørsmål: 1. Hva tenker lærere om observasjon i arbeidshverdagen? 2. Hvilke utfordringer opplever lærere når de skal gjennomføre delplikt 1 i skolen? Goodlads læreplanteori ble også drøftet i lys av funn. Her vil jeg presentere mine hovedfunn som jeg fikk ut av min studie.

Basert på funnene kan jeg komme med en oppsummering som konkluderer med at de fire lærerne som har deltatt i studien, har varierende kjennskap til delplikt 1. De er klar over at de har et overordnet ansvar for elevens skolemiljø, og er pliktet til å følge med. Det er videre interessant å se at ikke alle informantene har tenkt på delplikt 1 som en del av aktivitetsplikten. Her kan man begynne å reflektere rundt om lærerne praktiserer å følge med hele tiden, eller om dette er et nivå de fort hopper over, før de går videre i aktivitetsplikten. Samtidig har jeg fått en forståelse gjennom sitatene av at å følge med er noe som blir praktisert gjennom lærerens arbeidshverdag.

Et annet interessant funn er at det kommer frem at man fort hopper videre til delplikt 2, som handler om å gripe inn. Her sier lærerne at de da allerede har observert, før de videre går inn i aktivitetsplikten for å følge videre prosedyrer. Da er observasjon allerede gjort, og de går videre til delplikt 2. Dette viser for meg som forsker at lærerne praktiserer delplikt 1, men kanskje ikke er klar over at den er del av aktivitetsplikten, eller tenker på den som en del av aktivitetsplikten. Aktivitetsplikten er tilgjengelig som et hjelpemiddel og verktøy for ansatte i skolen, men delplikt 1 er noe som skal praktiseres hele tiden. Å følge med er ikke noe som først skal praktiseres når elever gir uttrykk for at de ikke har det trygt og godt på skolen.

Det er videre menneskelig å ha dårlige dager, men i funnene over kommer det frem at det i læreryrket ikke er så lett. Det kommer frem at man som ansatt i skolen skal være på vakt og observere for å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Her er informanten tydelig på at hvis man har en dårlig dag, er det nesten bedre å være hjemme, fordi man ikke er på sitt beste. Jeg velger å si noe om dette fordi jeg tror alle mennesker har gått på jobb selv om de har hatt en dårlig dag. Samtidig forstår jeg hvorfor Martin sier det han gjør.

Vold på barneskolen er også et funn som er interessant å trekke frem i denne studien. Elever opplever at andre elever er voldelige, og ofte er det samme eleven som utøver vold på skolen. Det kommer frem at når ting som dette først skjer så er elevene flinke til å si ifra til voksne, men at dette er noe som avtar. Videre kommer det frem at elevene slutter å si ifra, fordi det har blitt det nye «vanlige» i skolegården. Dette oppleves som vanskelig for ansatte, da det gjør jobben med å avklare situasjoner mer utfordrende. Elever som ønsker å rydde i klasserommet eller komme seg fort ut av overgangssituasjoner til friminutt, er også hendelser man som lærer burde følge med på. Det at barn velger å være inne og hjelpe til med rydding, kan det være en årsak til. Det kommer også frem at selv om man spør et barn om den har det bra, så er det ikke gitt at de tør eller ønsker å si sannheten. Derfor er det sentralt å jobbe videre i kulissene, for å avdekke om det er noe eller ikke.

Videre ser det også ut som at informantene har ulike opplevelser rundt samarbeidet med ledelsen på skolen. Det kommer blant annet frem at når ansatte i skolen har varslet om en hendelse, så har man opplevd at ledelsen ikke har tatt saken videre. Ledelsen har ikke gjort noe mer arbeid rundt varslet som kom fra en lærer. Som lærer kan man føle at man ikke blir prioritert på lik linje som når foresatte varsler om hendelser. For når en foresatt har varslet kommer det frem i mine funn at da er ledelsen på ballen med en gang, og at det skjer noe fort. Det i seg selv er bra, samtidig er det like viktig å være tidlig ute når en lærer varsler om uønskede hendelser de har observert på skolen.

På den andre siden har jeg også funn som sier noe om at ledelsen står klare til å bidra når det dukker opp et varsel, uavhengig av om det er foresatte eller lærere som varsler. Det er interessant at det kan være så store variasjoner på de ulike skolene, spesielt når det kommer til et lovverk man er pliktet til å følge. Man kan begynne å reflektere rundt hvorfor noen skoler velger å «utsette» saker, mens andre tar varsler svært alvorlig.

Jeg tenker at mine funn i denne studien kan være med å sette et lys på delplikt 1 og hvordan denne skal praktiseres. Samtidig kan man også se på hvordan fire lærere reflekterer rundt sitt samarbeid med ledelsen på sin arbeidsplass.

# 5 Avslutning

## 5.1 Svakheter ved oppgaven

Denne masteroppgaven har bidratt til at jeg som forsker har fått anledning til å utforske min problemstilling fra et kvalitativt perspektiv. Jeg har tidligere diskutert mulige svakheter ved min oppgave, for eksempel knyttet til utvalgsstørrelsen (Se 3.6 Forskningskvalitet). Her vil jeg fokusere på andre svakheter som jeg mener er viktig å drøfte, blant annet om jeg i tilstrekkelig grad har vurdert alternative tolkninger av lærernes perspektiver. Dette er knyttet til både tolkningsvaliditet og teoretisk validitet. Validiteten i min studie kan ha blitt påvirket av usikkerhet rundt i hvilken grad det informantene har sagt, stemmer overens med det de faktisk gjør. Pålitelighet kan ha blitt utfordret når det kommer til faktorer som påvirker intervjuet eller at informantene har endret på svar underveis i intervjuet.

En annen mulighet svakhet som er naturlig å trekke frem her er at jeg ikke er en profesjonell forsker. Dette er første gang jeg har gjennomført en tematisk analyse, og som med alle andre aktiviteter, så blir man bedre når man trener. Det gjør at troverdigheten til min studie er lavere, enn hvis den hadde blitt publisert i et fagfelleurdert tidsskrift.

Ved å identifisere svakhetene ved oppgaven, vil jeg tro at denne studien vil kunne bidra til økt forståelse rundt delplikt 1, fra et kvalitativt perspektiv. Refleksjoner rundt svakheter ved egen oppgave, vil kunne bidra til at fremtidige forskere på feltet vil kunne styrke videre forskning enda mer.

## 5.2 Videre forskning

Basert på funn fra denne studien og med tanke på videre forskning, er det flere elementer som kan forskes på. En potensiell retning for videre forskning er å gjennomføre en lignende studie, men utvide med andre ansatte i skolen. Det vil kunne gi forskeren et mer omfattende perspektiv på tema. Her vil forskeren også kunne se hvordan ulike yrkesgrupper opplever og tolker sitt ansvar som ansatt i skolen. Videre tenker jeg det vill vært interessant å utforske øvrige delplikter innenfor aktivitetsplikten. Denne studien har fokusert på delplikt 1 i aktivitetsplikten, kunne man forsket på de andre delpliktene på samme måte? Det er mange retninger man kan forskes videre på innenfor feltet, dette er bare noen forslag.

## 5.3 Studiens betydning for egen profesjonsutvikling

I denne masteroppgaven har jeg forsket på hvordan lærere tolker delplikt 1 i aktivitetsplikten. Mitt mål med denne masteroppgaven var å lære gjennom å kunne delta i læreres refleksjoner rundt temaet.

Jeg har siden oppstart på studiet i 2019 jobbet som vikar ved siden av lærerstudiet. Gjennom jobb og praksis på studiet har jeg fått mange erfaringer og mange muligheter til å utvikle min identitet som lærer. Jeg har dessverre vært så «heldig» at jeg har fått delta i prosessen rundt en 9A-sak og fått se de ulike delene av aktivitetsplikten i aksjon. I etterkant av denne oppgaven ser jeg tilbake på dette, og ser hvordan dette har preget mitt studiet videre.

Denne studien har fått meg til å se på delplikt 1 fra nye perspektiver og vekket min interesse for aktivitetsplikten, enda mer. Delplikt 1 er et spennende tema og jeg har med denne studien fått fylt opp min verktøykasse før jeg skal ut i jobb i skolen. Helt konkret håper jeg at funnene i oppgaven kan bidra til at jeg som kommende lærer kan være observant fra dag 1 og klare å hjelpe de elevene som føler de har et utrygt skolemiljø. Jeg vil også ta med meg viktigheten av voksentetthet og kommunikasjon blant ansatte i skolen.

Jeg håper med min studie at jeg kan inspirere andre til å ville forske mer på aktivitetsplikten og de fem delpliktene.

## 6 Referanser/litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjonen om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder. Med etikk og statistikk (2. utg)*. Cappelen Damm Akademisk
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.  
[https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology)
- Dalbakk, J. A. (2010). *Mobbing i skolen: En litteraturgjennomgang av eksisterende forskning, og undersøkelse av skolens tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving (7. utg)*. Gyldendal
- Deloitte AS. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven*. Hentet:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-nytt-kapittel-9a-i-opplaringsloven/>
- Englesen, B. U (2015). *Kan læring planlegges? (7.utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eriksen, M. I., & Lyng, S. M. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fjellvang, A. C., & Langerud, H. J. (2019). *Lavere terskel, raskere på* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Gleiss, A. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Goodlad, J. I. (1979). *The Scope of the Curricular Field. I: J. I Goodlad et.al Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGrawHill

- Gusfre, K. S. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Pedlex.
- Husveg, I. (2012). *Er skolenes mobbedefinisjoner gode nok for å fange opp alle sider ved mobbing mellom elever?* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
- Kulseth, K. (2020). *Loven som rettesnor: en garantist for nulltoleranse mot mobbing i skolen?* [Masteroppgave]. NTNU
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a (2-2010)* [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet. Hentet 02.02.24.  
[https://naku.no/sites/default/files/files/Udir-2-2010\\_rettet\\_til\\_et\\_godt\\_psykososialt\\_miljo\\_etter\\_opplæringsloven\\_kapittel\\_9a\\_bpa\\_XB.pdf](https://naku.no/sites/default/files/files/Udir-2-2010_rettet_til_et_godt_psykososialt_miljo_etter_opplæringsloven_kapittel_9a_bpa_XB.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – om overordnet del*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovač, V. B. (2017). *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkeperspektiv*. Acta Didactica Norge. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Maxwell, J. A. (2013). *A realist approach for qualitative research*. SAGE.  
[https://www.researchgate.net/publication/235930763\\_A\\_Realist\\_Approach\\_to\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/235930763_A_Realist_Approach_to_Qualitative_Research)
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prop. 57 L. (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>

Roland, E. (2011). *The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying*.

London, England: SAGE Publications. <https://journals-sagepub-com.ezproxy1.usn.no/doi/pdf/10.1177/0165025411407454>

Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget

Talåsen, Å. H. (2013). *Men hva er egentlig mobbing? En kvalitativ studie av hvordan lærere og handlingsplaner fremstiller begrepet og fenomenet mobbing*. [Masteroppgave].

Universitetet i Oslo

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg).

Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>

Utdanningsdirektoratet. (2021-2023). *Elevundersøkelsen – mobbing 5. til 10. trinn, sortert etter spørsmål*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-mobbing-5-til-10-trinn-sporsmal/>

Utdanningsdirektoratet. (29.09.2023). *Ny opplæringslov*. Utdanningsdirektoratet. Hentet

20.03.24. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ny-opplaringslov-formal/>

Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av*

*Elevundersøkelsen 2012*. NTNU Samfunnsforskning AS.

[https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/2012\\_-Mobbing-diskriminering-og-uro-i-klasserommet\\_web.pdf](https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/2012_-Mobbing-diskriminering-og-uro-i-klasserommet_web.pdf)

Wendelborg, C. (2013). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av*

*Elevundersøkelsen 2013*. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen-WEB.pdf>



Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016-2017*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. Hentet 07.05.2024. [https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2432896/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen\\_elevundersokelsen-2016\\_rapport-fra-ntnu.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2432896/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen_elevundersokelsen-2016_rapport-fra-ntnu.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# 7 Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1. Begrepsavklaring

Tabell 2. Oversikt over informanter

Figur 1. Transkribert intervju og koder i NVIVO

Figur 2. Overordnede temaer i NVIVO

# 8 Vedlegg

## 8.1 Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.04.2024, 15:28



### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
362731

**Vurderingstype**  
Automatisk ?

**Dato**  
28.01.2024

**Tittel**

Fra lov til praksis: Om læreres bevissthet og forståelse av Opplæringsloven § 9A-4, første ledd.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Jo Inge Frøytlog

**Student**

Anna Tomine Halsvik Rønningen

**Prosjektperiode**

01.12.2023 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

Meldeskjema [↗](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/651d7c56-d65d-4bbd-84eb-a77b9f389014/vurdering>

Side 1 av 2

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## 8.2 Informasjonsskriv

### **Forespørsel om deltakelse i prosjektet «*Fra lov til praksis: Om læreres tolkning av opplæringsloven § 9A-4, første ledd.*» ved USN,**

#### **Porsgrunn?**

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et prosjekt hvor formålet er å gjennomføre et intervju innenfor tematikken spesialpedagogikk. Tema for prosjektet er læreres perspektiver og erfaringer med aktivitetsplikten generelt, og første ledd i denne plikten spesielt.

Aktivitetsplikten skal sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø, og første ledd handler om plikten til å følge med. I dette skrivet får du informasjon om målene for studien og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Ved Universitetet i Sørøst – Norge (USN) skal studenter på 5. året i grunnskolelærerutdanningen skrive master i utvalgt tema. Denne masteroppgaven skrives innenfor spesialpedagogikk, og fokuset er på § 9 A-4. Formålet er å gå i dybden på et relevant fagfelt som er dagsaktuelt for alle i skolen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Anna Tomine Halsvik Rønningen (student) og Jo Inge Frøyttlog (veileder) er i samarbeid med Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved USN ansvarlig for prosjektet.

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

Aktivitetsplikten gjelder for alle som arbeider i skolen, men læreren har en spesielt viktig rolle i skolehverdagen. Derfor får du spørsmål om å delta i prosjektet.

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

Jeg vil ta i bruk kvalitativ tilnæringsmetode, der individuelle intervjuer er innsamlingsmetode. Undersøkelsen vil bestå av et fysisk- eller digitalt intervju, med lydopptak.

Intervjuet er temabasert og vil ha form som en naturlig samtale rundt tema aktivitetsplikt og perspektiver og erfaringer knyttet til denne.

Opptak og transkribering vil bli kryptert, dette sikrer trygg lagring samtidig som jeg kan finne tilbake til transkriberingene. På den måten er det lettere for meg å registrere alle svarene du kommer med, og man kan vurdere innholdet i samtalen senere om det skulle bli nødvendig å forsikre seg om at dine utsagn er riktig forstått.

Opptakene vil bli slettet ved prosjektets avslutning. All øvrig informasjon vil bli lagret på data, anonymisert og behandlet konfidensielt. Dette betyr at informasjonen som formidles til offentligheten, aldri vil kunne bli satt i sammenheng med den enkelte ansatte i skolen, eller skolen du jobber på. Opplysninger som blir gitt i intervjuet som ikke er relevant for resultatdelen i oppgaven, vil bli slettet samtidig som prosjektets slutt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Eventuelle opplysninger om deg som blir notert under intervjuet vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialer, har informanter rett til:

- Innsyn i personopplysninger som er registrert om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- motta kopi av dine personopplysninger,
- sende klage til personvernombudet om behandlingen av dine personopplysninger, og
- trekke samtykke uten å oppgi grunn, som nevnt over.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt via mail eller telefon.

Universitetet i Sørøst-Norge, ved Anna Tomine H. Rønningen (masterstudent, USN)

Tlf. 957 72 518

E-post: [annatomineharo@gmail.com](mailto:annatomineharo@gmail.com)

Universitetet i Sørøst-Norge, ved Jo Inge Frøytlog (veileder)

Tlf. 31 00 99 23

E-post: [Jo.I.Froytlog@usn.no](mailto:Jo.I.Froytlog@usn.no)

Personvernombud ved Universitetet i Sørøst-Norge, Paal Are Solberg

Tlf. 355 75 053

E-post: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på følgende måte:

Tlf. 532 11 500

E-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)

Med vennlig hilsen

Anna Tomine Halsvik Rønningen (student)

Jo Inge Frøytlog (veileder)

## 8.3 Samtykkeskjema

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra lov til praksis: Om læreres tolkning av opplæringsloven § 9A-4, første ledd.» for studenter ved USN, Porsgrunn, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et intervju hvor det blir gjort lydopptak som senere blir kryptert
- Masterstudenten kan gi anonyme bakgrunnsopplysninger om meg (Utdanning, ansiennitet og fag, til prosjektet)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 03.06.24

---

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Du vil få kopi av samtykkeerklæringen



## 8.4 Innledning til intervju

### **Innledning til intervju & oppfølgingsspørsmål**

I min masteroppgave er jeg opptatt av læreres perspektiver på aktivitetsplikten, og særlig første delplikt som handler om å følge med. Målet er blant annet å finne ut hvordan denne delplikten kan tolkes i praksis.

I intervjuguiden du fikk tilsendt tidligere fikk du spørsmålene som står i fokus under intervjuet i dag. Som du ser fra spørsmålene er jeg noen ganger interessert i at du skal bruke egne erfaringer fra praksis som eksempler. Det er viktig for meg at du da forsøker å gjenfortelle på en slik måte at du anonymiserer eventuelle andre du snakker om. Dette kan du gjøre ved å unngå å bruke navn eller referere til hendelser som vil gjøre det mulig å identifisere hvem det er snakke om.

Oppfølgingsspørsmål blir tatt i bruk hvis informanten sier noe jeg tenker det vil være relevant at den utdyper mer om:

- Kan du utdype dette mer?
- Har du noen eksempler på dette?

## 8.5 Intervjuguide

### Intervjuguide

Nedenfor har jeg lagt ved en tabell med hovedspørsmålene jeg ønsker å stille under intervjuet. Det er flott om du ser litt på spørsmålene før intervjuet, og noter gjerne ned momenter til intervjuet hvis du ønsker.

#### Spørsmål

1 – Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilken utdanning har du?</li><li>- Hvor lenge har du jobbet i skolen?</li><li>- Har du lest gjennom informasjonsskrivet, og er det noe i dette skrivet som du trenger mer informasjon om?</li><li>- Har du signert samtykkeskjema?</li></ul>
2 – Aktivitetsplikten	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du si litt om ditt perspektiv på aktivitetsplikten? Hva mener du er det viktigste med aktivitetsplikten?</li><li>- Kan du si litt om hvordan skolen du jobber på arbeider med aktivitetsplikten?</li></ul>
3 – Fokus på delplikt 1.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du si litt om hva du oppfatter med plikten til å følge med, slik den beskrives i aktivitetsplikten?</li><li>- Hvordan jobber dere ansatte i skolen sammen om «plikten til å følge med»?</li><li>- Hvordan tenker du at man kan arbeide i skolen for å bli bedre på «å følge med», slik som det beskrives i aktivitetsplikten delplikt 1?</li></ul>
4 – Praktisk implementering	<ul style="list-style-type: none"><li>- Har dere hatt fokus på aktivitetsplikten på planleggingsdager eller fagdager gjennom din arbeidsplass?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du fortelle om en gang du hvor du har stått i en situasjon hvor aktivitetsplikten har blitt brukt? Kan du si noe om hva som skjedde og hva som ble gjort i forhold til i de ulike delene?</li> <li>- Har skolen møtt utfordringer når det gjelder plikten til å følge med? Hvordan har dere jobbet med å overvinne disse utfordringene?</li> <li>- Hva tenker du kan være utfordringer for ansatte i skolen med tanke på plikten til å følge med?</li> <li>- Har dere erfart noen av disse utfordringene på din arbeidsplass? Hvordan håndterte dere utfordringene?</li> </ul>
5 – Støtte & ressurser	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke ressurser eller støtte har du tilgjengelig for å hjelpe deg med å oppfylle delplikt 1 i praksis?</li> </ul>
6 – Avsluttende spørsmål**	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker kan være relevant å nevne helt avslutningsvis?</li> </ul>

## 8.6 Informasjonsskriv fra samarbeidspartner



Ombudet for  
barn og unge

Akershus, Buskerud og Østfold

Dato: 27.05.24

### Bekreftelse på faglig samarbeid i forbindelse med masteroppgave

Vi bekrefter på denne måte at ombudet for barn og unge i Akershus, Buskerud og Østfold har inngått et faglig samarbeid med Anna Tomine H. Rønningen om masteroppgave på tema «*Hvordan tolker lærere delplikt 1 i aktivitetsplikten?*»

Samarbeidet innebærer at vi forplikter oss til:

- å være faglig sparringspartner
- bidra til kontaktpersoner og faglitteratur til emnet
- bidra til å skaffe målgrupper for mulige kvalitative og kvantitative undersøkelser

Samarbeidet mellom Anna Tomine Rønningen og ombudet omfatter både utveksling av kunnskap og faglige drøftinger av funn i forbindelse med oppgaven. Ombudet vil kun ha adgang til funnene i anonymisert form, dette for å ivareta personvernet til informantene.

### Om ombudet for barn og unge

Ombudet for barn og unge er et kommunalt oppgavefelleskap som eies av Akershus, Buskerud og Østfold fylkeskommuner, og styres av et representantskap utpekt av fylkestingene i de tre fylkene. Ombudsordningen inkluderer den statlige ordningen med mobbeombud.

Ombudet er et gratis lavterskeltilbud som gir råd og veiledning til barn og foresatte i saker hvor barn og ungdom ikke opplever å ikke ha et trygt og godt barnehage- eller skolemiljø. Vi jobber for at alle barn og unge har en trygg og god hverdag i barnehage og skole, og får sine rettigheter ivaretatt.



Ombudet for barn og unge i  
Akershus, Buskerud og Østfold,  
kommunalt oppgavefelleskap

Postadresse: Buskerud fylkeskommune, PB 3563,  
3007 Drammen  
Besøksadresse: Galleri Oslo, Schweigaards gate 4,  
0185 Oslo  
Telefon: 32 30 00 00

E.post: [post@bfk.no](mailto:post@bfk.no)  
Internett: [afk.no/ombud](http://afk.no/ombud)  
[bfk.no/ombud](http://bfk.no/ombud)  
[ofk.no/ombud](http://ofk.no/ombud)  
Org.nr. 930580260

---

Vennlig hilsen



Bodil J. Houg

Leder for ombudet for barn og unge

Dokumentet er elektronisk godkjent