

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5001

Navn: Celine Viktoria Osnes Drew

Spesialpedagogikk 2

& Caroline Skogmo

Verdifull i fellesskapet

En kvalitativ studie om rektors arbeid med elevenes selvoppfatning og psykososiale skolemiljø

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 78

Forord

Denne dagen har vi ventet på. Hele 5 år ved Nord Universitet, campus Nesna er over. Årene våre ved Nesna har vært lærerike og bydd på så mangt. Sammen med våre flotte medstudenter og lærere har vi delt mang en latter og noen tårer, men aller mest gode stunder. Som de aller fleste kanskje kan si seg enige i, har det også vært svært utfordrende til tider. Å være samlingsbasert masterstudent, på den splitter nye 5-årige lærerutdanninga har ikke bare vært en lek, men vi står igjen sammen med et kull – snart – nyutdannede lærere, med plenty med bein i nesa. Veien vår til denne ferdige masteroppgaven har ikke vært helt uten humper, og det er derfor flere vi ønsker å rette en stor takk til!

Inger Lise Valstad; tusen millioner takk for dine gode råd og upåklagelige veiledning. Du er ei helt fantastisk dame, som sitter på utrolig mye kompetanse og erfaring, og denne oppgaven hadde aldri sett dagens lys om det ikke hadde vært for deg. Du har vært ei sårt trengt livbøye for to studenter som kjenner på at vi innimellom har vært langt ute på dypt vann. Vi er deg evig takknemlig for at vi kan stå på avslutningsmiddagen med oppgaven i hånda!

En stor takk må også rettes til våre flotte informanter. Dere har bidratt åpent og velvillig med synspunkter og spennende meninger som virkelig har gjort oppgaven vår til det den er. Takk for at dere tok dere tiden til å dele deres erfaringer med oss!

Vår kjære gullgruppe – dere vet hvem dere er. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere! Takk for oppmuntrende meldinger og fantastiske stunder sammen. Vi håper vi klarer å holde kontakten selv om tiden vår ved campus Nesna straks er forbi.

Vi retter også en takk til familie, nære venner og kollegaer som gjennom hele prosessen har heiet fra sidelinjen, og kommet med gode råd og innspill.

Jeg, Celine, ønsker spesielt å takke min kjære ektemann Ryan, som hele veien har vært en jeg har kunnet lene meg på når ting har vært ekstra vanskelig, og som ikke er redd for å ta i et tak når jeg har sittet pal med skrivingen. Tusen takk for alle gode ord og støtte gjennom en langtekkelig prosess!

Og min kjære medstudent Caroline, aldri i verden om jeg hadde valgt å skrive en masteroppgave med noen andre enn deg. I gode og vonde tider har du stått på, og vi har hele veien kunnet støtte oss på hverandre. Takk for tilliten du viser ved å begi deg ut på denne reisen sammen med meg! Det har vært en uvurderlig ting å ha en støttespiller i dette arbeidet, og du har alltid gode ord og et smil på lur. Vi har i denne prosessen utviklet et vennskap jeg håper vil vare livet ut.

Jeg, Caroline, vil gjerne få rette en stor takk til min kjæreste og samboer, Jonas. Jeg gleder meg noe helt voldsomt til å kunne bruke all fritida mi fremover på deg og lille Olav.

Sist, men ikke minst; tusen takk, Celine. Vi har gjort denne oppgaven sammen, men fra da jeg tok en tur til sykehuset for å møte Olav for første gang, har du hatt stålkontroll og virkelig vist meg hva strukturert arbeid er. Mitt navn hadde ikke stått på denne oppgaven om det ikke hadde vært for deg. Selv om det har vært beintøft å stå i, i perioder, finner jeg virkelig ikke ord som får sagt hvor utrolig mye jeg setter pris på deg, både som medstudent og aller mest som venn. Det er ingen jeg heller ville fullført dette løpet med enn deg, og nå kan vi endelig si; **VI KLARTE DET!**

Mai, 2022

Celine Viktoria Osnes Drew

Caroline Skogmo

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å belyse hvordan rektor tilrettelegger for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø og selvoppfatning. For dette formålet har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger rektor for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning?

Forskningsspørsmålet besvares med en overordnet vekt på rektors lederperspektiv, og vil være en motvekt til studier som belyser elevenes opplevelse av det psykososiale skolemiljøet og egen selvoppfatning, og studier som belyser hvordan lærere jobber med dette i skolen. Vår studie er basert på kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Forskningen baserer seg på semi-strukturerte intervjuer med fire ulike informanter som alle jobber som rektor i ulike skoler. Analysene av intervjuene skjedde gjennom en temasentrert metode for å lettere se sammenhengen mellom intervjuene, teorien vi har brukt i vår oppgave og forskningsspørsmålet.

I vår studie er det flere spennende funn, og resultatene viser til at rektor jobber kontinuerlig for elevene, og for å utforme en best mulig skolehverdag for dem i alt hen gjør. Elevenes beste er alltid i rektors tanker, og rektor jobber kontinuerlig på ulike vis for å skape en skolehverdag hvor elevene føler seg sett, føler tilhørighet og at de rustes både faglig og sosialt for fremtiden. Rektorene vi har intervjuet jobbet ulikt, noen mer systematisk enn andre, men våre funn viser at alle jobber mot samme mål og er hele tiden bevisst på forbedringspotensialet de selv og skolen har i arbeidet med å styrke elevenes psykososiale skolemiljø og selvoppfatning. Vårt mål med forskningsoppgaven er å bidra med forskning på fagfeltet omkring barns selvoppfatning og psykososialt skolemiljø i lys av rektors rolle på skolen. Dette kan vi tenke oss at både skoler, rektorer, lærere og andre ansatte i skolen kan se verdien av i arbeidet med å styrke elevenes psykososiale skolemiljø og selvoppfatning.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to examine how the principal facilitates the school to enhance the pupils' psychosocial school environment and self-perception/self-esteem. In order to address this question, we have formed the following research question:

How does the principal facilitate the school's work with enhancing pupils' psychosocial school environment to improve the pupils' self-perception/self-esteem?

The research question is answered with an overall emphasis on the principal's leadership perspective and serves as a counterweight to studies that enlighten students' experiences of their psychosocial school environment and their own self-perception/self-esteem, as well as studies that shed light on how teachers work with this in their school and/or classroom. Our study is based on a qualitative research method with phenomenological and hermeneutic approaches. The study is based on semi structured interviews with four principals who work in different schools. We chose to analyse the interviews through a theme-centred method to make it easier to discover the connections between our interviews, our theory and our research question.

In our study, there are several interesting findings, and the results show a principal who works continuously for their pupils, and that he or she works continuously with the pupils' best interest in mind to create a good school day for the pupils in every aspect of their workday. The principals seem to work continuously to ensure that the pupils feel seen, feel a sense of belonging, and are equipped academically and socially for their future. The principals we interviewed worked differently, some more systematically than others, but our findings show that all of them work towards the same main goal and that they are continually aware of improvements that can be made in themselves as principals and in their work towards strengthening the pupils' psychosocial school environment and self-perception/self-esteem.

Our goal with this research is to be able to contribute with research in the field of children's self-perception/self-esteem and psychosocial school environment considering the principal's role in his or her work. This is something we think all schools, principals, teachers and other school employees can see the value of in their own work towards strengthening the psychosocial school environment and pupils' self-perception/self-esteem.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	iii
Abstract.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning	1
1.1 Egen motivasjon for studien	1
1.2 Bakgrunn og aktualitet.....	2
1.3 Veien til studiens forskningsspørsmål	3
1.4 Oppgavens struktur	5
2.0 Tidligere forskning på fagfeltet	6
2.1 Plassering av vår studie.....	6
3.0 Teori og relevant forskning.....	8
3.1 Selvoppfatning	8
3.1.1 Styrking av elevers selvoppfatning	9
3.1.2 Individperspektivet og måling av sosiale ferdigheter	11
3.2 Psykososialt skolemiljø og §9A.....	12
3.2.1 Aktivitetsplikten.....	13
3.2.2 Rektors rolle.....	13
3.2.3 Lærerens psykososiale miljø.....	13
3.3 Skoleledelse	14
3.3.1 Kapasitet for utvikling og endringsberedskap	14
3.3.2 Rektors rolle i endringsarbeidet	16
3.3.3 Forebyggende arbeid i skolen	17
4.0 Metode	18
4.1 Kvalitativ forskningsmetode gjennom fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming..	19
4.1.1 Hermeneutikk.....	19
4.1.2 Fenomenologi	20
4.2 Intervju.....	21
4.2.1 Utvikling av intervjuguide	22
4.2.2 Utvalg av informanter og tilgang.....	22
4.2.3 Presentasjon av informantene	23
4.2.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju.....	24
4.3 Analyseringen	25
4.3.1 Transkribering.....	25
4.4 Etiske hensyn	26
4.4.1 Reliabilitet.....	27
4.4.2 Validitet.....	28

5.0 Analyse	30
5.1 Selvoppfatning	30
5.1.1 Styrking av elevers selvoppfatning	32
5.1.2 Individperspektivet og måling av sosiale ferdigheter	35
5.2 Psykososialt skolemiljø.....	36
5.2.1 Lærerens psykososiale miljø.....	38
5.3 Skoleledelse	40
5.3.1 Forebyggende arbeid i skolen	44
6.0 Drøfting av hovedfunn.....	45
6.1 Selvoppfatning	45
6.1.1 Styrking av elevers selvoppfatning	46
6.1.2 Individperspektivet og måling av sosiale ferdigheter	49
6.2 Psykososialt skolemiljø.....	50
6.2.1 Lærerens psykososiale miljø.....	52
6.3 Skoleledelse	53
6.3.1 Forebyggende arbeid i skolen	57
7.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	58
8.0 Litteraturliste.....	62
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	
Vedlegg 3: Intervjuguide	

1.0 Innledning

1.1 Egen motivasjon for studien

Da vi startet på lærerstudiet i 2017 hadde vi begge en stor interesse for elevene og deres trivsel, motivasjon og læring. Vi hadde allerede tanker om at det ikke bare er det som er rent faglig som er viktig å ha fokus på i skolen. Å være de lærerne som ønsker elevene velkommen på sin aller første skoledag er et stort ansvar, og vi kjente på viktigheten av å legge et godt grunnlag både faglig og sosialt. Vår tanke var at elevene må trives på skolen for at det skal kunne skje læring. Vi lever i et samfunn som kontinuerlig stiller større krav til utdanning og kompetanse. Det å vokse opp i dette samfunnet med en følelse av å ikke mestre skolen kan oppleves som et nederlag, og direkte påvirke utviklingen av selvoppfatningen vår (Befring & Moen, 2017, s.18). Å mestre livet har blitt en viktig del av den nye læreplanen LK20. Som lærere har vi elever på skolebenken som skal ut i jobber vi i dag aldri har hørt om, å lære å lære blir derfor sentralt. Vi må skape elever som tåler både medgang og motgang, elever som tør å prøve noe nytt, og som kjenner på at de mestrer livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Om få måneder er det vi som skal stå i klasserommet å ønske elevene velkommen første skoledag, og alvoret rundt å skulle inn i læreryrket med dets utfordringer er til å ta og kjenne på. Gjennom skriving av ulike andre oppgaver og semesteret vi hadde med spesialpedagogikk, ble selvbilde et begrep som ble en viktig del av vår grunntanke om elevenes mestring av skolen og livet. Vi fikk et innblikk i hvordan selvet påvirkes og utvikles gjennom skolegangen, og til slutt satt vi igjen med begrepene selvbilde og selvoppfatning som grunnlag for utviklingen av forskningsspørsmål til vår masteroppgave.

I løpet av studietiden har vi vært i flere praksiser på ulike skoler, og våre samlede erfaringer har til slutt blitt mange, noe som har bydd på mye lærdom – både på godt og vondt. Vi har møtt på flere situasjoner som til tider har vært utfordrende å håndtere, noe som har fått oss til å kjenne på manglende kunnskap. Hvordan kan skolen hjelpe elevene å takle livet, med det som måtte følge med av motgang, medgang og personlige utfordringer? Og hva er rektors ansvar i dette arbeidet? Vår motivasjon for studien er både å utvikle vår egen kompetanse for å bedre kunne forstå skolens rolle i å hjelpe elevene med utviklingen av en god selvoppfatning, men også å sette søkelys mot skoleledelsens og rektors del av ansvaret. Det er lett, særlig som lærerstudent som skal ut i arbeidslivet, å til tider føle seg hjelpeløs og alene i arbeidet med å styrke elevene sine, men som lærer står man ikke alene. Skoleledelsen og rektor har et stort ansvar for å sørge for at skolen har et godt psykososialt miljø hvor elevene, og de ansatte, kan utvikle en god psykisk helse og en sunn selvoppfatning.

Et godt psykososialt skolemiljø og en god selvoppfatning er kanskje særlig viktig for elever med særskilte behov. Det er klart at dette er viktig for alle elevers skolegang, men vi ser at dette vil være særlig viktig med tanke på elevene som har en ekstra utfordrende skolehverdag av ulike grunner. For disse elevene vil det være viktig å ha et trygt og godt miljø hvor de kan være seg selv, og særlig viktig å kjenne på en sterk og positiv selvoppfatning for å takle utfordringene de møter på i hverdagen. Rektors arbeid med skolens overordnede miljø og påvirkningskraft direkte og indirekte på elevenes selvoppfatning, er noe vi ikke har tenkt så hardt over tidligere, og vi har selv vært uvitende om hvor stort rektors ansvar faktisk er. Det ble derfor viktig for oss å belyse en utfordrende, men viktig rolle i arbeidet med skolens psykososiale miljø, nemlig rektor.

1.2 Bakgrunn og aktualitet

Da vi startet tankeprosessen mot masteroppgaven, var vi egentlig ikke helt sikre på hva vi ønsket å forske på. Vi hadde en klar tanke om hvilke tema som var viktige for oss å sette søkelys på, og i arbeidet med disse kom vi etter hvert frem til at vi ikke skulle forske på klasserommet eller lærerne i denne omgang. Vi valgte å vende blikket mot skoleledelsen, og dermed ble skolens rektorer vårt utvalg i denne studien. Vi har i pedagogikken jobbet med skoleledelse, noe som til tider har følt seg fjernt for oss som lærerstudenter. Ved å velge dette som forskningsområde har vi måtte sette oss inn i rektors arbeid på en ny måte, og vi har fått ny respekt for rektorrollen. Gjennom vår praksis og det arbeidet vi har gjort i skolen ved siden av studiene har vi hele tiden vært i dialog med ulike lærere og ledere. Vi har lyttet til hva de mener er viktig, og hva de ser på som vanskelig å få jobbet med i skolen. Noe vi etter hvert erfarte var at en god leder er helt avgjørende for skolens funksjon. Det påvirker lærerne og deres arbeidsmiljø, som igjen smitter elevene og deres skolemiljø. “Det er forskjell på en sjef og en leder”. “Lærere kan ikke ledes, de må inspireres”. “Det er lettere å forebygge enn å drive med brannslukking”. Disse utsagnene er gjengangere i samtaler på kontor og pauserom i skolen, og vi ønsker derfor med denne oppgaven å sette søkelyset på nettopp dette.

I Norge har barn ikke bare rett til å gå på skole, men de har også plikt til å gjennomføre den 10-årige grunnskoleopplæringa. Det vil si at uavhengig av elevenes trivsel på skolen, så er de pliktige til å møte opp hver dag (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Skolen skal sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er pliktig til å passe på at de har et ivaretagende miljø, der den enkelte elev opplever mestring, trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 9A). Skolen er den arenaen hvor barn og unge

tilbringer mest tid utenfor hjemmet. Det å trives og mestre skolen er derfor et særlig viktig aspekt i elevers opplevelse av livskvalitet (Uthus, 2017, s. 17).

Arbeidet skolen gjør med å styrke elevenes selvoppfatning og oppbygging av et trygt og godt psykososialt miljø må tas på alvor. Skoleledelsen må sørge for at samtlige ansatte har nok kunnskap til å arbeide med å styrke elevene og skolemiljøet generelt (Aasen et al. 2014; Miller & Moran, 2006). Om elevene av ulike grunner faller ut av skolen fordi at de ikke har det bra, har en dårlig psykisk helse eller av andre grunner ikke mestrer skolehverdagen, kan det få store konsekvenser for elevens opplevelse av livsmestring, både nå og senere i livet (Berg, 2005, s. 18). Psykisk helse har lenge vært et tema i den norske skolen, og vært en del av læreplanene. Det som nå er nytt og har fått stor plass i LK20 og skolen for øvrig, er det store overordnede fokuset på folkehelse og livsmestring. Fokus på elevenes psykiske helse har større plass i skolen enn før, og det er viktig å se til at det blir tatt på alvor og jobbet med. Dette skjer blant annet gjennom skolens virksomhetsplaner og arbeid med psykososialt skolemiljø på daglig basis.

Å belyse hvordan rektors fokus på elevenes psykososiale skolemiljø kan tilrettelegge for å bedre elevenes selvoppfatning mener vi er et samfunnsaktuelt og relevant forskningstema. Rektors lederstil, interesser og kunnskaper om endring og beredskap i skolen vil spille inn på elevenes skolemiljø. Vi vil begrunne ytterligere studiens aktualitet senere i oppgaven.

1.3 Veien til studiens forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål innenfor kvalitative studier utarbeides som oftest gjennom en lengre prosess hvor det første utkastet til forskningsspørsmål sjeldent blir det endelige (Grønmo, 2016, s.83). Dette har også vi opplevd i vår prosess med å finne vårt forskningsspørsmål. Det har vært en lang prosess med videreutvikling og omformulering, fra våre grunntanker til det endelige forskningsspørsmålet. Vi ønsket selvfølgelig en sammenheng mellom teori og empiri, og jo mer teori vi leste, jo mer endret våre spørsmål seg. Prosessen i seg selv har derfor vært tidkrevende og til tider frustrerende, men til slutt kom vi i mål. I starten gikk vi ut i feltet med en vid tilnærming, som gjorde letingen etter teori og forskning enklere, for så å spisse søkene våre etter hvert som vi ble enige om hva som ble viktigst for oss.

Når to mennesker sitter med tanker om et forskningstema med uendelige muligheter, er det ikke så lett å formulere et forskningsspørsmål for å oppsummere det man har i hodet. Vi startet med tanker om å intervjuere lærere, og se på hvordan de jobbet med elevers selvbylde i skolen, men kom raskt frem til at dette finnes det allerede ganske mange masteroppgaver som belyser.

Vi gikk da videre til å tenke over “hvem påvirker læreren, og gjennom læreren eleven?”, og vi kom frem til at det kan være en ide å se på hvordan ledelsen jobber. Vi ønsker å forske på skoleledelsen, og for å besvare vårt forskningsspørsmål vil vi intervjuere rektorer ved ulike skoler.

Begrepet vi hadde brukt frem til nå, selvbilde, ble ikke lengre rett begrep for denne oppgaven. Men selvbilde var et sentralt begrep da vi gikk bredt ut i søken etter empiri. Gjennom lesing av teori og tidligere forskning endte vi til slutt opp med begrepet selvoppfatning. Dette er et omfattende begrep som kan forstås ved at mye av dets betydning ligger i selve ordet, noe som gir en umiddelbar forståelse av at det handler om oppfatningen en har om seg selv. Selvoppfatning er også et komplekst begrep da det finnes utallige definisjoner av ordet (Sælebakke, 2018, s. 23). Dette gjorde arbeidet med å finne en god begrepsavklaring tidkrevende, men vi endte til slutt opp med definisjonen som finnes i kapittel 3.1. Her trekker vi frem Skaalvik & Skaalviks definisjon av selvoppfatning, hvor de blant annet påpeker at “hvordan en person *verdsetter* seg selv, er et viktig aspekt ved selvoppfatningen” (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 89).

Et annet begrep som blir særlig viktig for å besvare vårt forskningsspørsmål er endringsberedskap. Dette begrepet kom vi over i søken etter teori til vår oppgave, og ble godt kjent med gjennom Aas & Paulsens (2017) bok, *Å lede fremtidens skole*. Endringsberedskap handler om hvordan en organisasjon, i dette tilfellet skolen, jobber med implementering av endring, og om de er forberedte. Om en skole skal drive endringsarbeid vil det være avgjørende hvor den enkelte skolen er i sitt eget arbeid med endringsberedskap for å lykkes. Alle ansatte må være forberedte og innstilt på å ta inn endringer i organisasjonen (Aas & Paulsens, 2017).

Livsmestring har gjennom LK20 kommet inn i skolen i stor grad, dette er også et begrep hvor mye av betydningen kommer frem i selvet ordet. Livsmestring, å mestre eget liv på godt og vondt. Samtidig kan det forstås på flere ulike måter, noe som gjør det vanskelig å finne en felles forståelse for hva det innebærer (Sælebakke, 2018, s. 23).

Rektor har en rolle som vil kunne påvirke elevenes psykososiale miljø og selvoppfatning, indirekte gjennom lærerne, og direkte gjennom arbeidet med skolemiljø. Vi endte dermed opp med å forske på hvordan ulike rektorer jobber med skolens psykososiale miljø, og hvordan de kan direkte og indirekte påvirke elevenes selvoppfatning. Formålet med vår studie er å kunne bidra med forskning på fagfeltet omkring barns selvoppfatning og psykososialt skolemiljø. Vi

gikk derfor ut i forskningsfeltet for å se på hvordan rektorer jobber med dette, og vi endte opp med følgende forskningsspørsmål:

Hvordan tilrettelegger rektor for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning?

1.4 Oppgavens struktur

Forskningsoppgaven består i sin helhet av syv hovedkapitler, som igjen er delt inn i flere delkapitler. De ulike kapitlene, med unntak av innledning og avslutning, er inndelt med en kort innføring i kapitlets innhold. Dette kapitlets formål er å gi en kort oversikt over hovedkapitlene i oppgaven.

I kapittel én redegjør vi for studiens bakgrunn og aktualitet før vi presenterer studiens forskningsspørsmål. I kapittel to presenterer vi tidligere forskning på fagfeltet, og plassering av vår studie. Kapittel tre redegjør for studiens teoretiske rammeverk. Her legger vi frem tidligere forskning og teorier som oppgaven bygger på, og som vi senere vil benytte i drøftingskapitlet. Teorikapitlet er delt inn i tre hovedkapitler med tilhørende underkapitler.

I kapittel fire fremstiller vi våre metodiske valg for oppgaven og metode for datainnsamling og utvalg. Videre vil vi presentere prosessen for innsamlingen av empiri, metode for analyse av empiri og vi vil begrunne valget av forskningsstrategier. Avslutningsvis går vi inn på de etiske retningslinjene rundt oppgaven sammen med reliabilitet og validitet. I kapittel fem presenterer vi analysen av vår empiri. Analysen er delt inn i tre delanalyser med tilhørende underkategorier. Disse er basert på hovedkategoriene fra teorikapitlet. Kapittel seks drøfter hovedfunnene i lys av studiens teoretiske rammeverk, tidligere forskning og relevant teori fra kapittel tre. Hensikten med kapitlet er å redegjøre for våre funn i lys av teori, for å besvare forskningsspørsmålet i kapittel sju. I kapittel sju vil vi oppsummere drøftingen fra kapittel seks, for å svare på studiens forskningsspørsmål og utvikle forskningsbasert kunnskap på fagfeltet. Kapittel åtte er vår litteraturliste og etter dette følger vedlegg tilhørende studien.

2.0 Tidligere forskning på fagfeltet

Vi startet arbeidet med studiens rammeverk høsten 2021, hvor vi søkte gjennom ulike søkemotorer for å finne et teorigrunnlag som passet vår studie. Vi ønsket å skaffe en oversikt over tidligere forskning på lignende fagfelt. Derfor så vi etter forskning som kunne si noe om elevers selvoppfatning, det psykososiale skolemiljøet og rektor og skoleledelsens ansvar på disse områdene. Jo mer vi leste av relevant forskning, jo mer klarte vi å se hvilke begreper vi kunne ta med videre i søkingen. Kapasitet for endring og endringsberedskap er eksempler på noe som etter hvert ble en viktig del av vår studie. Videre fant vi relevant litteratur og tidligere forskningsartikler, masteroppgaver og doktoravhandlinger som i stor grad har bidratt med kunnskap til vår egen studie. Vi fant mye relevant forskning som omhandlet tematikken, men ingen som forsket på det samme som oss. Selvoppfatning, selvbylde, psykososialt miljø og livsmestring flere som har skrevet masteroppgaver om. Dette har vært med på å inspirere oss, men de fleste ser på dette i sammenheng med lærerens arbeid og i mindre grad opp mot rektors rolle.

Flere forskningsartikler tar for seg viktigheten av å vektlegge og vurdere barns sosiale ferdigheter, f.eks. Arnesen et al. (2018) og Miller & Moran (2006). Sistnevnte fokuserer mer på betydningen av lærernes kunnskap om elevers selvoppfatning for å kunne fange opp elever som trenger støtte. For oss har det også vært viktig å finne forskning som omtaler rektors rolle i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet, noe Ertesvåg & Midthassel (2009) har skrevet om i sin artikkel om zero-prosjektet som er et antimobbeprosjekt.

2.1 Plassering av vår studie

Ved å skrive denne forskningsoppgaven ønsker vi å gi et bedre innblikk i rektors rolle i arbeidet med skolens psykososiale miljø, da skoleledelsens arbeid og ansvar rundt dette er noe vi savner. Læreren står ikke alene ansvarlig for skolens psykososiale miljø, og ved å skrive denne forskningsoppgaven har vi som mål å belyse rektors rolle i arbeidet med både elevenes og de ansattes psykososiale skolemiljø.

Det økende tallet på tiltak, økende fokuset på psykisk helse og økende antall oppgaver og artikler som omhandler nettopp dette, mener vi er med på å si noe om behovet for at dette belyses. Etter en toårig periode med pandemi, hvor elevene nå endelig kan være sammen igjen vil det være en omstilling for skolene å jobbe med det psykososiale skolemiljøet på en helt annen måte. Det er viktig å gå nye veier for å belyse temaet.

For oss var ikke planen å forske på skoleledelsen, men gjennom innhenting av teori så vi et behov og har i arbeidet fått en ny respekt for rektorrollen. Et begrep som har dukket opp i søken på teori og tidligere forskning som vi har valgt å benytte i vår oppgave er psykisk uhelse. Psykisk uhelse er et relativt nytt begrep, som vi ser mye brukt av helsepersonell i sosiale media, som for eksempel 'Helsesista' (2020). "Uhelse er et begrep uten tradisjonell forankring i det norske språket, men som har fått et visst innpass de senere årene, særlig i forbindelse med helsefremmende og forebyggende innsats" (Store medisinske leksikon, 2019)

3.0 Teori og relevant forskning

Formålet med vår studie er å kunne bidra med forskning på fagfeltet omkring barns selvoppfatning og psykososialt skolemiljø. For å nå dette formålet og besvare oppgavens forskningsspørsmål (se kap. 1.3), er vi avhengig av å innhente en dypere forståelse av selvoppfatning og hvordan det skapes. Vi må også se på rektors rolle i arbeidet med implementering av endring og det psykososiale skolemiljøet. Dette kapitlet har til hensikt å presentere vårt teoretiske rammeverk og ulike teoretiske perspektiver vår oppgave bygger på. Teorigrunnlaget har vært en grunnleggende del av vår egen forståelse rundt oppgavens tematikk og forskningsspørsmål, og vil anvendes i drøftingsdelen av oppgave for å reflektere rundt studiens empiriske funn.

I dette kapitlet vil vi starte med en gjennomgang av begrepet selvoppfatning. Vi vil se på hva ulike teori og forskning sier om styrking av elevers selvoppfatning og måling av sosiale ferdigheter i skolen. Videre vil vi gå inn på det psykososiale skolemiljøet, aktivitetsplikten og rektors rolle i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet og Opplæringslovens §9A. Vi vil også belyse hvordan læreren og de øvrige ansatte også er en del av det psykososiale skolemiljøet, og rektors ansvar ovenfor dem. Avslutningsvis har vi et delkapittel om skoleledelse. Her går vi inn på kapasitet for utvikling, og rektors ansvar og påvirkning av endrings- og utviklingsarbeid som skjer i skolen. Til slutt ser vi på hvordan skolen kan jobbe forebyggende med fokus på elevers selvoppfatning og det psykososiale skolemiljøet.

Vi vil støtte oss på teorier fra Mruk (2006) og Bandura (1986) som blir sentrale for vår oppgave. Christopher Mruk (2006) og hans to-faktormodell hvor han bruker de to faktorene kompetanse og verdighet, sammen med Bandura (1986) og hans teori om Self-Efficacy, menneskets tro på egen mestringssevne. Teorienes relevans, knyttet til studiens formål og forskningsspørsmål, vil bli begrunnet etter hvert som de presenteres i delkapitlene.

3.1 Selvoppfatning

Skaalvik & Skaalvik (2021) bruker begrepet selvoppfatning når de snakker om blant annet læring og livsmestring. De trekker, i likhet med LK20, frem selvoppfatning som en sentral forutsetning for å fungere som agent i eget liv. Skaalvik & Skaalvik (2021) viser til tre aspekter ved selvoppfatning: selvvurdering, mestringsforventning og selvverd. I likhet med Bandura (1986) peker de på at en positiv selvoppfatning er viktig for en god psykisk helse og positiv tenkning for å klare å sette oss mål og aspirasjoner. Dette vil også påvirke hvordan vi oppfatter

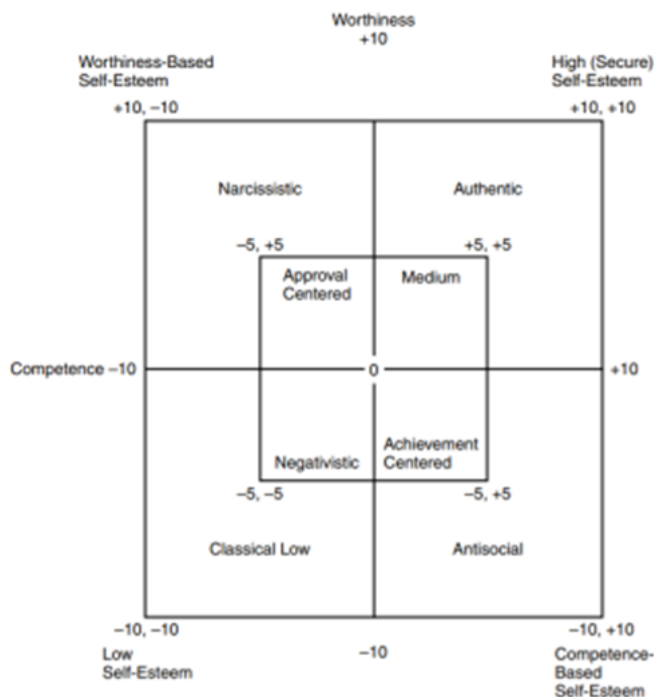
muligheter og hindringer i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Bandura, 1986). Elevene i skolen vil utvikle selvoppfatningen sin gjennom alle erfaringer de gjør seg, både faglig og sosialt. Skolens psykososiale miljø vil derfor ha mye å si for elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Når Skaalvik & Skaalvik (2021) redegjør for begrepet selvoppfatning mener de enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. De mener at selvoppfatning er et begrep som best kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved menneskers oppfatninger, forventninger og vurderinger i forhold til seg selv. Selvoppfatningen er menneskets fundamentale referanseramme, og vi handler alltid ut fra en implisitt eller eksplisitt forestilling av oss selv som person. “Hvordan en person *verdsetter* seg selv, er et viktig aspekt ved selvoppfatningen” (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.89). De vektlegger også at faglig lav selvvurdering spiller inn på elevenes selvoppfatning, noe som er viktig å være oppmerksom på i skolen. Det er dette Mruks (2006) to-faktormodell påpeker. Vi må være oppmerksomme på alle delene som er med på å bygge opp eller bryte ned elevene våre, både de Skaalvik & Skaalvik (2021) nevner, og Mruks (2006) *worthiness* og *competence*, som vi kommer tilbake til i kap. 3.1.1.

3.1.1 Styrking av elevers selvoppfatning

Om en skal klare å måle elevenes selvoppfatning er det viktig å vite hva man skal se etter. Selvoppfatning kan være vanskelig å få tak på, fordi det ikke kan observeres direkte utenfra. Hvordan kan man måle noe så lite målbart? (Miller & Moran, 2006). Christopher Mruk (2006) har laget en to-faktormodell med faktorene *worthiness* og *competence* for å vise hvordan selvbildet påvirkes og skapes. Han likestiller de to begrepene *verdighet* og *kompetanse* i en to-faktormodell (figur 1.0) for å vise hvordan man kan utstråle “*self-esteem*”, selv om man ikke har det Mruk kaller “*autentic self-esteem*”. Han mener disse to komponentene er sentrale å vite noe om for å kunne måle barns selvoppfatning. Mruks to-faktormodell viser ulike typer selvoppfatning, *worthiness-based self-esteem* (verdibasert selvoppfatning), *high self-esteem* (høy selvoppfatning), *low self-esteem* (lav selvoppfatning) og *competence based self-esteem* (kompetansebasert selvoppfatning). Det Mruk ser på som høy eller autentisk selvoppfatning kan kun oppnås ved å ha en balanse mellom verdibasert selvoppfatning og kompetansebasert selvoppfatning. En må altså ha mestringstro og føle seg verdifull for å ha det Mruk kaller autentisk selvoppfatning. To-faktormodellen fremstiller hvordan menneskets selvoppfatning påvirkes av personens følelse av “*worthiness*” og “*competance*”.

Ofte kan verdibasert eller kompetansebasert selvoppfatning se ut som høy selvoppfatning, men, det er ikke det samme som å ha det Mruk kaller autentisk selvoppfatning. Dermed kan det virke som en faglig sterk elev har høy selvoppfatning, men at eleven egentlig ikke ser på seg selv som verdifull. Eller motsatt, en elev som er sterk sosial og verdsetter seg selv høyt kan slite med det faglige. Dette gjør det vanskelig å oppdage elever som sliter med lav selvoppfatning, da det ikke alltid er like lett å observere. Her kreves det gode relasjoner.



Figur 1.0 (Mruk, 2006)

Mruks modell viser til viktigheten av at skolen ikke bare har et akademisk perspektiv, men også et perspektiv på det sosiale, og på barns verdighetsfølelse, særlig i det han kaller “The Latency Period” (7-11 år). Ifølge Mruk er denne perioden den viktigste perioden i utviklingen av barns selvoppfatning (Mruk, 2006).

For å jobbe med å styrke barns selvoppfatning trekkes blant annet måten vi snakker på, og gir tilbakemeldinger til elevene inn. Vi må passe oss for overdrevent bruk av positive tilbakemeldinger; praise less to enhance more (Miller & Moran, 2006). Å få ros for noe en selv ikke opplever som et godt stykke arbeid kan føles mer nedlatende enn positivt, også for barn. Miller & Moran’s (2006) artikkel viser til at vi ved å bruke Mruks to-faktormodell på elevers selvoppfatning gjør spørsmålene om prioritering av læring vs. psykisk helse overflødige. Ved bruk av denne modellen blir vi nødt til å prioritere begge ved å ha fokus på både læring av teoretiske og sosiale ferdigheter for å skape autentisk selvoppfatning hos elevene.

Kompetansesiden av Mruks to-faktormodell kan sammenlignes med Banduras (1986) teori om self-efficacy. Bandura mener at mennesker med høy mestringstro bedre takler å møte feilsteg i en læringsprosess, fordi de ser på det som deler av prosessen mot å tilegne seg ny kompetanse. Mennesker med lav mestringstro vil derimot lettere hoppe av læringsprosessen om de møter på hindre. Samtidig sier Mruk at mennesker som har en høy kompetansebasert selvoppfatning vil utstråle høy selvoppfatning så lenge de føler mestring på det feltet de er gode på. Faren med det kunnskapsbaserte er at om en senere i livet ikke mestrer eller ikke legger like stor vekt på å mestre området en var god på, har man ingenting å falle tilbake på, i og med at man mangler det Mruk kaller "worthiness-based self-esteem". Det er derfor viktig å være oppmerksom på at det kan være vanskelig å få tak på elever som sliter med dårlig selvoppfatning, noe som gjør det enda viktigere å jobbe regelmessig med det psykologiske og sosiale aspektet også i skolen.

3.1.2 Individperspektivet og måling av sosiale ferdigheter

Skaalvik & Skaalvik (2021) påpeker at Fagfornyelsen (LK20) har fått en del kritikk for å sette søkelys på individualitet og sitt individperspektiv. Skaalvik & Skaalvik er ikke helt enig i denne kritikken og mener selvstendighet ikke direkte er en motsetning til samarbeid og sosialt samspill. De mener heller at fruktbare samarbeid og sosialt samspill krever selvstendighet noe som igjen fremhever viktigheten av å se enkelteleven (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Når det kommer til barns selvoppfatning kan det være vanskelig å få en reel oppfatning av om den er god eller dårlig. En studie av Arnesen et al. (2018) som dokumenter bruken av, og kvaliteten på, vurderingsverktøy for elevers sosiale ferdigheter og leseferdigheter, viste at 68,8% av skolene i studien ikke brukte noen måleverktøy for elevenes sosiale ferdigheter, mot 11,1% som ikke brukte vurderingsverktøy for leseferdigheter. Forskerne påpeker i sin studie at det er like viktig å kartlegge elevenes sosiale ferdigheter som de akademiske. Sosiale ferdigheter er noe av det viktigste elevene tar med seg videre fra skolen, dermed er det oppsiktsvekkende at det ikke blir gjort noen større dokumentasjon på dette.

3.2 Psykososialt skolemiljø og §9A

Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø er avgjørende for både elevers og læreres trivsel i skolen (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning [Læringsmiljøsentret], 2014). Utdanningsdirektoratet er helt klare på at Opplæringsloven §9A skal verne om enkelteleven, ikke det totale skolemiljøet (Udir 2020; Læringsmiljøsentret, 2014). Opplæringsloven §9A ble endret i 2017, noe som har ført til at skoleledelsen har blitt tvunget til å løfte blikket fra enkeltsaker til å se på hele skolen under ett, noe intervju av rektor Janne K. J. henviser til som en ressurs for skolen (Korsmo, E. K. 2019). Korsmos (2019) artikkel viser også til en undersøkelse gjennomført blant Utdanningsforbundets medlemmer som er skoleledere eller arbeidsplassutvalgte i grunnskolen og videregående skole. Denne sier at 8 av 10 mener endringen av §9A har ført til at skolen nå jobber mer forebyggende og aktivt med aktivitetsplaner.

§9A er klar på at enhver elev har en individuell rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og videre siteres skolens ansvar for at dette blir overholdt. §9A er laget for å verne om den enkelte eleven i skolen. Det er klart i loven at det er den enkelte elevs oppfatning av det psykososiale skolemiljøet som er avgjørende. Ingen elev skal grue seg til å gå på skolen. Alle elever skal oppleve trygghet og skolens psykososiale miljø skal påvirke positivt med tanke på elevenes trivsel, læring og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020; Opplæringsloven, 1998, §9A).

Utdanningsdirektoratet (2020) forklarer hva som legges i begrepet psykososialt miljø ved å trekke frem de mellommenneskelige forholdene på skolen og skolens sosiale miljø. Det er elevenes og de ansattes opplevelse av dette, og elevenes læringssituasjon som vektlegges. NOU 2015:2, kap. 10 sier at en skole med et trygt og godt psykososialt skolemiljø har elever som trives på skolen, opplever mestring og har tro på egne ferdigheter. Elever som kjenner på et trygt psykososialt skolemiljø, har et godt forhold til andre elever og ansatte på skolen. Elevene kan kjenne seg trygge på at skolen tar de på alvor om de opplever krenkelser, trakasering, diskriminering og mobbing, og skolen jobber systematisk med forebygging av dette. Et trygt og godt psykososialt skolemiljø kjennetegnes altså ved at skolen jobber forebyggende, har endringsberedskap og kapasitet for å arbeide med det psykososiale skolemiljøet. I tillegg skal elevene ha tro på seg selv, og at de kan mestre både det faglige og sosiale i skolehverdagen (NOU 2015:2, kap 10).

3.2.1 Aktivitetsplikten

For at Opplæringsloven §9A skal kunne fungere i praksis har vi aktivitetsplikten. Formålet med aktivitetsplikten er at skolen skal kunne handle raskt og riktig for å sikre elevenes psykososiale skolemiljø. Det vil kort si at alle ansatte har en plikt til å følge med, gripe inn og varsle dersom de har kjennskap til, eller mistanke om at en elev ikke har det trygt og godt på skolen (Opplæringsloven, §9A). Skolens plikt blir da å undersøke dette og handle der det trengs for å verne om elevens rettigheter. Elevene skal også bli hørt, og elevens beste skal hele tiden stå sentralt i arbeidet med skolens psykososiale miljø. Aktivitetspliktens grenser vil vi ikke gå inn på her da det er mindre relevant for vår oppgave, men kort sagt gjelder det så lenge hendelser i eller utenfor skoletiden har påvirkning på hvordan eleven har det på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.2.2 Rektors rolle

Rektor har et særlig ansvar i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet på den enkelte skolen. Læringsmiljøsentret (2014) viser til rektors indirekte påvirkning av elevene gjennom læreren i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet. I dette arbeidet er det viktig at skolen holder fokus på mestringsstro blant elever og ansatte, og å styrke lærernes ferdigheter. Rektor har en særlig viktig oppgave i dette arbeidet. Hen må holde stø kurs mot felles mål og kollegasamarbeid for at skolen skal klare å implementere og vedlikeholde et godt psykososialt skolemiljø. Læringsmiljøsentret (2014) trekker også frem rektors evne til å støtte lærerne ved skolen samt at rektor må være bevisst på hvordan egne kunnskaper og interesse vil farge arbeidet som skjer i skolen. De påpeker også rektors særlige ansvar for å involvere alle i dette arbeidet (NOU 2015:2). Både Læringsmiljøsentret (2014) og NOU 2015:2 peker avslutningsvis på viktigheten av kapasitet for utvikling, endringsberedskap og forebyggende arbeid i skolen.

3.2.3 Lærerens psykososiale miljø

Hver enkelt elev har individuell rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø, noe som er lovfestet gjennom opplæringsloven §9A (Opplæringsloven, 1998, §9). Det psykososiale skolemiljøet påvirker ikke bare elevene, det påvirker alle ansatte ved skolen. De ansatte har ikke den samme individuelle retten som elevene har gjennom Opplæringsloven. Dette går for de ansatte mer inn på arbeidsmiljøloven, noe vi ikke skal gå dypere inn på her.

Det vi ønsker å presisere er at skolemiljøet også påvirker læreren, som igjen vil påvirke elevene om hen ikke har et godt miljø på arbeidsplassen. Læringsmiljøsenderet (2014) beskriver i sin artikkel *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø* forhold som er viktige for å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø som vil kunne påvirke elevene positivt. De beskriver forhold på både klasse- og skolenivå, og går inn på skoleledelsens rolle i dette arbeidet. De mener at måten skoleledelsen velger å arbeide med skolens psykososiale miljø på, påvirker både elevene og lærerne ved skolen. Ledelsen er den faktoren i skolen som organisasjon som har størst betydning for at skolen skal kunne utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø (Læringsmiljøsenderet, 2014). Her påpekes det hvordan skoleledelsen vil påvirke elevenes læring og utvikling indirekte gjennom det arbeidet læreren gjør i klasserommet. Dette skjer gjennom påvirkning av lærerens ferdigheter, mestringstro, opplevelse av et felles mål og forpliktende kollegasamarbeid (Læringsmiljøsenderet, 2014). Rektors støtte til læreren trekkes frem som særlig viktig i dette arbeidet. Dette er det Hallinger (2011) kaller "ledelse for læring". I dette trekker han inn dimensjonene; verdier og tro, lederfokus, kontekst for ledelse og delende lederskap som viktige i ledelsens arbeid.

3.3 Skoleledelse

Vi vil under dette kapitlet om skoleledelse ta for oss elementer som vi anser som viktige for vår forskning. Kapasitet for utvikling og endringsberedskap som en del av rektors rolle innenfor skoleledelse kommer først, etterfulgt av rektors rolle i endringsarbeid på skolen.

3.3.1 Kapasitet for utvikling og endringsberedskap

Kapasitet for utvikling og endringsberedskap er begreper vi har møtt på i mye av litteraturen vi har lest i forberedelsen av vår masteroppgave. Hva vil det si at en skole har god endringsberedskap? Begrepene trekkes ofte avslutningsvis inn i artikler og fagbøker for å vise til at utviklingsarbeid i skolen og forandring ikke kan skje uten at skolen, særlig skoleledelsen, er forberedt og har kunnskap om endring. En skole som er uforberedt på endring, vil kjenne på at de nye innføringene vil kjennes som "enda en arbeidsoppgave" i stedet for at det raskt implementeres inn i arbeidshverdagen (Ertesvåg, Midthassel, 2009).

I NOU 2015:2 står det at kapasitet representerer ferdigheter, atferd og kunnskaper som kreves for å kunne lykkes med implementering av endringsinitiativ. Kapasitet innebærer å ha kunnskaper og ferdigheter til å kunne iverksette endring både hos enkeltindividene og i skolen

som organisasjon. For å ha kapasitet må man kontinuerlig være i beredskap. Beredskapen organisasjonen står i er en forutsetning for å kunne lykkes i endringsarbeidet. Dette betyr at selv om skolen ikke har et behov for utvikling eller endring akkurat nå, har de fortsatt en forutsetning for å sette et slikt arbeid i gang relativt raskt, og en større sjans for å klare å lykkes i endringsarbeid ved behov. Skoler som lykkes med utviklingen og opprettholdelsen av et trygt og godt psykososialt skolemiljø, er de skolene som har høy endringsberedskap og høy kompetanse for endring (NOU 2015:2).

Læringsmiljøsenderet (2014) trekker frem begrepene kapasitet for utvikling og endringsberedskap som avgjørende for at skolen skal kunne lykkes i skoleutvikling og å kunne jobbe med forebyggende psykososialt arbeid. Videre sier de at skoler er avhengig av god skoleledelse, felles forståelse for mål, gode strukturer for samarbeid og læring, og kunnskap om hvordan de gjennomfører utviklingsprosjekter (Læringsmiljøsenderet, 2014).

Aas og Paulsen viser til, i sin bok *Ledelse i fremtidens skole* (2017), at forberedingsarbeid og endringsberedskap er grunnleggende for en skole som ønsker å drive endringsarbeid. Både Aas & Paulsen (2017) og Midthassel & Ertesvåg (2009) påpeker at endringsprosesser er en langsom prosess. Endring vil skje gjennom faser, noe det er viktig at også skolen er klar over. Skolen må ha en bevissthet rundt hvordan prosessen foregår og hvor de selv står i denne prosessen (Aas et al. 2017). Bevissthet rundt hvor en er i eget endringsarbeid vil øke sjansene for suksess, ifølge Midthassel og Ertesvåg (2009). Rektors egen interesse for endringskunnskap trekkes også her frem som sentralt for hvor aktiv rektor er i arbeidet med prosjektet. (Ertesvåg & Midthassel, U. V, 2009).

Slik vi har forstått disse begrepene er det avgjørende at skolen har en rektor og ledelse som er opptatte av og bevisste på skolens egen endringsberedskap. Videre må de klare å motivere skolens ansatte til å jobbe sammen og målrettet mot endringen de ønsker. Lærerne trekkes frem som særlig viktige da de har hovedansvaret i klasserommet, men det er like viktig å få med resten av personalet på skolen. Skolen trenger kunnskap, kompetanse og motivert personale for å klare å være en skole i endringsberedskap med kapasitet for endring. Klarer skolen dette vil endringer og tiltak som gjøres i skolen ha større grad av suksess (Ertesvåg & Midthassel, U. V, 2009).

Prosjektet *Bedre læringsmiljø* er Utdanningsdirektoratets satsning på 86 skoler i 40 kommuner på å bedre læringsmiljø. I skolene hvor satsningen ble gjennomført viste det seg at skolene som driver med systematisk utviklingsarbeid over tid også skåret bedre på flere andre punkter.

Blant annet opplevdes samarbeidet mellom lærere som langt bedre, og elev-lærer relasjonene viste seg også å være bedre. Skolene som jobbet systematisk over tid hadde høyt fokus på å utvikle lærernes kompetanse, samarbeid om egen praksis og refleksjon rundt prosjektet (Udir et al. 2014). Endring i skolen krever involvering fra hele personalet, det er derfor nødvendig at alle ansatte ser på endringen som skal implementeres som meningsfull. Det må oppleves som et arbeid mot felles mål hvor det å inkludere alle er en stor del av rektors rolle. Om organisasjonens medlemmer ikke deltar aktivt i endringsarbeidet vil det heller ikke skje noen endring. Det er derfor viktig at alle blir involvert og motivert i endringsarbeidet. Her spiller også de ansattes tillit til rektor inn på rektors evne til å motivere kollegiet (Ertesvåg & Midthassel, 2009). Forskningen på antimobbeprosjektet Zero viser at skoler som er forberedte og klar for endring møter betydelig færre utfordringer enn de som er mindre forberedte. Det viser til viktigheten av en skole i endringsberedskap som er mottakelig for endring og klarer å implementere det i arbeidshverdagen, i stedet for at det blir 'enda en ting å tenke på' (Ertesvåg & Midthassel, 2009).

3.3.2 Rektors rolle i endringsarbeidet

LK20 som nylig tredde i kraft har satt et større fokus på psykisk helse i skolen, med folkehelse og livsmestring som et av de overordnede og tverrfaglige temaene. En rektor forventes i dag å kunne utforme en skolehverdag som i større grad vektlegger elevenes grunnleggende kompetanse, både den sosiale og faglige (Aas & Paulsen, 2017). Rektor har indirekte en innflytelse på elevenes læring, dels gjennom ledelsesstrategier og dels gjennom å skape en kollektivt orientert kultur (Aas et al. 2017).

Vi står nå i et omfattende endringslandskap for den norske grunnskoleopplæringen. Læreplanverket dreies mot dybdelæring og skolen skal i dag ta del i utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. I dette arbeidet er det klart at rektor også har et ansvar. Rektor skal skape delt forståelse blant alle aktører i skolen for endringsbehovet vi står ovenfor (Aas et al. 2017). For at rektor skal klare dette arbeidet må hen være bevisst på egen lederstil (Hallinger, 2011; Irgens, 2014). Samarbeid, omsorg og støtte fra rektor vil være viktig for elevene ved skolen, men også for resten av kollegiet. Rektor påvirker alle rundt seg, og ved å ha en positiv påvirkning på de ansatte vil det samtidig kunne indirekte påvirke elevene positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

3.3.3 Forebyggende arbeid i skolen

Endringsberedskap og kapasitet for endring er avgjørende for å lykkes i å jobbe forebyggende med det psykososiale skolemiljøet (NOU 2015:2), men hva går det forebyggende arbeidet ut på? Hvordan kan skolen forebygge dårlig selvoppfatning hos elevene? I praksis har vi hørt flere lærere og rektorer si “det er enklere å jobbe forebyggende enn å jobbe med brannslukking”. Det forebyggende arbeidet som skjer i skolen med tanke på elevenes selvoppfatning skjer gjennom hele skoleløpet. Forebyggingen og arbeidet som skjer for å styrke elevenes selvoppfatning på barne- og mellomtrinnet, mener Mruk (2006) er særlig viktig når det kommer til elevenes selvoppfatning. Ifølge han er dette det mest avgjørende stadiet i denne utviklingen. Det er viktig å ha gode relasjoner til elevene, slik at man kan oppdage og hjelpe elever som spiller at de har høy selvoppfatning, når de egentlig har lav selvoppfatning (pseudo). Ofte kan det Mruk kaller verdibasert eller kompetansebasert selvoppfatning se ut som høy selvoppfatning, men, det er ikke det samme som å ha det Mruk kaller sikker, eller autentisk selvoppfatning. Sikker eller autentisk selvoppfatning kan bare skje om personen har en høy grad av både “worthiness” og “competance”. Det er viktig med høy kompetanse rundt dette i skolen for at vi på best mulig måte skal kunne jobbe forebyggende, veilede og styrke elevene i skolen.

Forebyggende arbeid gjøres i skolen for å minimere sjansen for psykisk uhelse i fremtiden. Når vi tenker på forebyggende arbeid med tanke på elevenes selvoppfatning, går vi i retningen LK20, og folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring er satt inn som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen for å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, som videre gir de muligheten til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal danne elever som skal fungere, og kunne ta ansvarlige og gode livsvalg i en fremtid vi ikke kjenner til. De skal kunne mestre livet. For at dette skal kunne skje må skolen gi elevene kunnskaper og redskaper de kan bruke for å utvikle en god psykisk helse, noe som vil kunne forebygge problemer som kan oppstå i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017; LK20)

4.0 Metode

Dette kapitlet har til hensikt å presentere på hvilken måte vi har gjennomført studien vår. Vi vil gjennomgå tankeprosessen fram til vi landet på metode, før vi sier litt om hermeneutikk og fenomenologi. Deretter vil vi presentere hvordan vi gikk frem i prosessen med intervjuene våre; utarbeidelsen av intervjuguide, utvalg av informanter og presentasjonen av dem, og hvordan vi forberedte oss. Videre følger en forklaring av hvordan vi har jobbet med analysen av datamaterialet vårt og transkriberingen av intervjuene, før vi til slutt går inn på etiske hensyn og kort om studiens reliabilitet og validitet.

Metode var noe av det første vi begynte å reflektere rundt etter at vi hadde blitt enige om hva vi ønsket å forske på. Hvilken metode skal vi bruke? Hva vil være hensiktsmessig? Hva vil la seg gjennomføre? For å finne riktig metode er det første en må tenke over, hva er det vi ønsker å finne ut, og hva er det egentlig forskningsspørsmålet spør etter? Dette gjorde at vi fikk et lite press på oss med å finne et foreløpig forskningsspørsmål, noe som var lettere sagt enn gjort. Etter mange samtaler fikk vi til slutt landet forskningsspørsmålet: *Hvordan tilrettelegger rektor for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning?* Deretter ble spørsmålet; hvordan skal vi finne svar på dette?

Aller først vurderte vi å gå inn med såkalte “mixed methods” hvor vi tenkte å gjennomføre intervju med rektorer om hvordan de jobbet med å styrke elevens selvoppfatning. Dette intervjuet skulle så være utgangspunktet for utarbeidelsen av et spørreskjema som vi skulle sende ut til resten av skolens ansatte. Vi hadde i tankene at vi på denne måten kunne sammenligne rektors svar i intervjuet med svarene vi fikk fra spørreskjemaet, for å se om det bildet vi fikk presentert av rektor gjenspeilet seg blant lærerne ved skolen. Etter det innledende arbeidet med masteroppgaven – innhenting av særpensum – innså vi at rektor spiller en annen rolle enn det vi opprinnelig hadde inntrykk av. Før vi gikk inn i arbeidet med denne oppgaven hadde vi i grunn ikke noe særlig formening om rektors arbeid. Vi så på rektor som mer en symbolsk figur, enn en person som virkelig kunne ha en innvirkning på hvordan elever i skolen har det. Men som litteraturen vi har vist til under kapittel 3.2.2 og 3.3.2, betyr rektor mer enn vi opprinnelig hadde inntrykk av. Dette gjorde at vårt fokus ble snevret inn mot kun å forholde oss til rektor i denne forskningen. Å sjekke opp rektors svar mot de andre ansatte ville gitt oss svar, men ikke på vårt forskningsspørsmål. Det ville heller dreid seg mer om på hvilken måte rektors arbeid utspiller seg blant de som rektor er satt til å lede. Med tanke på det forskningsspørsmålet vi har, så er det viktig at vi har tillit til at den informasjonen rektor gir oss, gir et godt nok bilde på hva det er vi ønsker å finne ut av.

Samtidig ønsket vi heller ikke å få et bilde av de ulike rektorenes drømmeskole. Så hvordan skulle vi legge opp til at vi fikk den mest ekte og reelle beskrivelsen av deres arbeid mot god utvikling av elevers selvoppfatning?

Sammen drøftet vi bruk av observasjon, noe som for det første ble litt for stort for omfanget på vår oppgave og også krevde mye tid, samtidig som det er vanskelig å planlegge med tanke på at vi sto midt i en pandemi. Videre vurderte vi bruk av kvantitativ metode ved hjelp av spørreskjema, men vi ble enige om at dette ville gjøre at vi mistet for mange av nyansene vi har muligheten til å få ved hjelp av for eksempel oppfølgingsspørsmål. Vi ble etter hvert enige om at vi ønsket å bruke en kvalitativ forskningsmetode gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode gjennom fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Samfunnsvitenskapen har som hensikt å skulle bidra med kunnskap om hvordan vår virkelighet ser ut (Johannessen et al. 2016). Vi har valgt å forankre vår studie i hermeneutisk fenomenologisk vitenskapstradisjon, basert på den kvalitative metoden intervju. Ved å intervju ulike rektorer vil vi få beskrivelser av deres livsverden, noe som viser til en fenomenologisk framgangsmåte. Videre vil vår fortolkning av disse referere til en hermeneutisk tilnærming. Ulike kvalitative metoder vil benytte seg av ulike strategier, men i all hovedsak bygger de på teorier om de menneskelige erfaringene (fenomenologi) og fortolkningen av disse (hermeneutikk) (Brottveit, 2018).

Forskningsspørsmålet vårt sikter oss inn på en hermeneutisk tilnærming. Vi har gjennom vårt arbeid søkt å forstå hvordan ulike rektorer legger til rette for at deres arbeidsplass skal jobbe med elevers psykososiale skolemiljø og da spesifikt rettet inn mot selvoppfatning. Dette har gjort at vi også måtte undersøke hva rektorene legger i begrepet selvoppfatning, noe som legger et grunnlag for også å bruke en fenomenologisk metode. Videre vil vi redegjøre for fenomenologi, men vi starter med hermeneutikken.

4.1.1 Hermeneutikk

Hensikten med kvalitativ forskning er å få et innblikk og en forståelse av informantenes perspektiver i en naturlig kontekst. For å besvare studiens forskningsspørsmål er det nødvendig å tolke informasjonen vi får fra studiens utvalg, og dermed har vi en hermeneutisk tilnærming (Grønmo, 2016, s. 293; Postholm, 2010, s. 17; Thagaard, 2018, s. 11).

I hermeneutikken finnes det ingen egentlige sannheter. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og viser til at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Grønmo, 2016, s. 393; Thagaard, 2018, s. 37). I hermeneutiske studier bruker forskeren egen forforståelse som grunnlag for å forstå informantene og deres handlinger (Grønmo, 2016). Gjennom en slik tilnærming forutsettes det at ingenting kan forstås uavhengig av den store helheten det er en del av. Her vil meningene i de enkelte delene gi mening til den store helheten. Nettopp her så vi at arbeidet vi hadde gjort dette femte og siste studieåret vill gi oss et mye bedre grunnlag for å gå inn i forskningsprosessen, enn om vi hadde vært det foruten. Gjennom arbeidet med særpensum, hvor vi selv hentet inn teori og tidligere forskning, satt vi igjen med et mye bedre grunnlag for å forstå rektorrollen enn vi gjorde på begynnelsen av studieåret. Uten den litteraturen vi hadde funnet frem ville vi ikke kunne møtt rektor med den samme holdningen vi gjorde, da vi kun hadde erfaring fra “lærer-siden” og relativt liten forståelse for “ledelses-siden”, sammenlignet med hva vi har i dag. Vi er selvfølgelig fortsatt klar over, og gikk inn med høy bevissthet om, at vi ikke innehar den erfaringen som rektorene vi intervjuet har, men vi opplevde likevel at vi stilte sterkere til å kunne sette oss inn i deres fortellinger om deres arbeid.

4.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi er et vitenskapsteoretisk perspektiv i humaniora, betyr læren om fenomenene og er en kvalitativ, metodisk tilnærming (Johannessen et al. 2016). Det er en fortolkende tradisjon med vår egen livsverden som utgangspunkt for de vitenskapelige undersøkelsene (Løkken et al. 2013). Her utforsker man mennesket og dets erfaringer med, og forståelsen av, et fenomen. Når man forsker på mennesket er det viktig å studere det som et følende, handlende, opplevende, menende og forstående menneske. “Målet er å gi en beskrivelse av aktørens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont” (Johannessen et al. 2016, s. 78). Det som blir viktig her er å bemerke seg at like fenomener kan oppleves ulikt for ulike mennesker, deres interesser, bakgrunner og forståelser. “Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen” (Johannessen et al. 2016, s.78).

Dette med fenomenologi hadde vi ikke tenkt på før vi ble introdusert for det på samling ved universitetet i høst. Vi tenkte at det ville være en interessant måte å få frem hvor forskjellig – eller likt – de ulike informantene tenkte om de samme temaene. I arbeidet med intervjuene har det vært viktig at vi har evnet å legge til side den forståelsen vi opparbeidet oss gjennom møtene

med de ulike informantene, slik at vi kunne møte de på mest mulig lik måte. Viktigheten av dette påpeker Postholm;

Forskeren selv vil også utvikle sin forståelse av fenomenet etter hvert som forskningen og intervjuene skrider frem. Dersom forskeren skal kunne møte de ulike forskningsdeltakerne på samme måte, er det vesentlig at han eller hun legger sin forforståelse og også forståelsen som utvikles underveis i intervjuene, til side (Postholm, 2010, s. 79).

4.2 Intervju

Ved å bruke intervju som metode har man ulike muligheter. Vi kom fram til at vi skulle bruke et semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju kan forskeren stille de samme spørsmålene til alle forskningsdeltakerne og samtidig ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten kan vi gå dypere inn på enkelte punkter dersom en informant skulle ha en særlig interessant erfaring å komme med, og vi vil få flere nyanser. I et slikt semi-strukturert intervju vil kunnskap skapes i møte mellom forsker og den intervjuedes synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018). Spørsmålene våre ble stilt i samme rekkefølge hos alle deltakerne, noe som er likt en strukturert intervjumetode, men enkelte spørsmål trengte vi ikke å spørre, da det ble besvart via et annet spørsmål. Vi var åpne for at informantene kunne introdusere oss for nye temaer vi ikke hadde tenkt på i forkant, og dette gjorde at vi sitter med enda mer datamateriale enn det ville vært om vi ikke hadde valgt en semi-strukturert intervjumetode.

Det var viktig for oss å få frem et reelt bilde av hvordan rektorer på ulike skoler jobber med det psykososiale skolemiljøet. Vi ville derfor ikke gi rektorene intervjuguiden før intervjuet, men istedenfor å opplyse dem gjennom vårt informasjonsskriv om hva som var vårt tema for masteroppgaven. Ved å gi rektorene informasjon om kun temaområdene i intervjuet håpte vi å få tak i rektorenes ekte beskrivelse av hva de vektlegger og hvordan de jobber. For å bedre forberede oss på intervjusituasjonen, hadde vi et prøveintervju over Teams sammen med noen medstudenter. Dette for å se om noen av spørsmålene våre kunne virke uklare eller ikke være relevante for forskningen vår.

I og med at vi har stått i en pandemi de siste to årene, hadde vi lagt opp til at intervjuene måtte kunne gjennomføres over nett med tanke på både vår egen, og informantenes smittevernsmessige sikkerhet. Her hadde vi tenkt at Teams ville være den beste løsningen da videofunksjon ville sørge for at vi ikke mistet viktige aspekter som kroppsspråk og ansiktsuttrykk under intervjuet. Dette trengte vi ikke ta hensyn til da tiden for å gjennomføre intervjuene nærmet seg, siden smittevernstiltakene ble opphevet og samfunnet åpnet opp igjen uten restriksjoner.

4.2.1 Utvikling av intervjuguide

Vi bestemte oss tidlig for at informantene ikke skulle få tilgang på spørsmålene i forkant av intervjuene, dette for å sikre autentiske svar fra rektorenes side. Vi ville ha minst mulig planlagte og innøvde svar, samtidig som vi ville at de skulle være forberedt på tema. På denne måten unngikk vi å bruke verdifull tid på å snakke om oppgaven, og heller benytte tiden informantene hadde til rådighet på å innhente svar fra dem. Noen spørsmål ble stilt for å danne en felles forståelse på området vi snakket om. Her sikter vi særlig til spørsmålet vi stilte om hva de la i begrepet selvpoppfatning. Dette begrepet var det viktig at alle hadde en felles forståelse for, for at vi faktisk skulle sitte igjen med et svar på vår problemstilling.

I utarbeidelsen av intervjuguiden gikk vi gjennom spørsmålene flere ganger for å luke ut de som overlappet med et annet spørsmål slik at vi endte opp med få og dekkende spørsmål vi opplevde at ville være til god hjelp i besvarelsen av vårt forskningsspørsmål. Spørsmålene som vi endte opp med, kom vi fram til ved å tenke hva som best kunne gi oss svar på forskningsspørsmålet vårt og ved å se på de ulike temaene vi hadde fra arbeidet med innhenting av teori. Etter at vi hadde funnet frem til de spørsmålene vi mente var relevante for forskningsspørsmålet vårt, så vi over spørsmålene på nytt for å se hvilken rekkefølge som var mest hensiktsmessig å stille dem i.

4.2.2 Utvalg av informanter og tilgang

Når det kommer til utvalget av informanter og tilgangen på dem, så hadde vi flere muligheter til å kontakte mulige rektorer for å hente inn data. Med utgangspunkt i at forskningsmetoden i stor grad søker en forskningssituasjon – intervjuet – som bør oppleves komfortabel for forskningsdeltakerne, så vi at det kunne være mest formålstjenlig å kontakte rektorer vi allerede hadde kjennskap til. De vi kjenner til vil kanskje ha lettere for å la seg åpne til oss med sine

erfaringer og vi vil kunne hente ut informasjon som andre “ukjente” informanter kanskje ikke ville følt seg komfortabel med å dele.

Med tanke på at vi har fått tak i informanter fra skoler i vårt eget nærmiljø ser vi på det som en styrke for oppgaven at vi bor på to ulike steder da vi har fått erfaringer fra én større og én mindre kommune. Vi har valgt ut 4 rektorer, fra ulike skoler i Nordland. Informantene våre er alle kvinner, noe som ikke har vært et bevisst valg fra vår side. Vi skulle gjerne hatt mannlige informanter også, men det var disse informantene vi valgte ut.

4.2.3 Presentasjon av informantene

Alle fire informanter jobber til dags dato som rektorer ved ulike barne- og ungdomsskoler. Alle informantene i denne studien har vært ansatt i skolen i alt fra 18 til 30 år i ulike stillinger, og i rektorstillingen har de jobbet i alt fra 1 til 3 år. Informantenes faglige bakgrunn og vei til rektorrollen er svært ulik. Noen av informantene har jobbet i skoleledelsen som inspektører og avdelingsledere før de startet i rektorjobben. I vårt forskningsprosjekt har informantene fått de fiktive navnene; Bodil, Bente, Berit og Beate. Rektorrollen er ifølge informantene en altomfattende jobb, og når vi spør dem om deres rolle ved skolen er dette svarene vi får:

Oi, ja, den er jo egentlig altomfattende. Men i hovedsak så er det jo at jeg skal sørge for at de ansatte har det bra og gjør en god jobb for elevene. Så det er jo egentlig elevene jeg jobber for hele tiden, men elevene vil få det bra hvis de ansatte også har det bra (Bodil).

Jeg har ansvar for flere ulike områder som økonomi, personalansvar med oppfølging av det og tilrettelegging for personalet. Men så har jeg også det overordna ansvaret for læringsmiljøet og for at opplæringa gjennomføres i henhold til regelverk og det er jo på mange måter det største og viktigste området (Bente).

Det innebærer jo å sørge for at elevene får den beste opplæringen, altså deres læring og trivsel er det som er i fokus og at det skal være på best mulig måte [...] og jeg tror jeg kan utgjøre en forskjell for dem (Beate).

“Jeg er rektor på skolen, med alt det medfører” (Berit).

4.2.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Ved gjennomføringen av intervjuene var vi som nevnt tidligere, først innstilt på at de måtte gjennomføres over nett. Dette på grunn av Covid-19 og de restriksjonene vi var vant med under pandemien. Vi forberedte oss på at vi kunne delta på alle intervjuene sammen og dermed ville ha en mulighet til å kunne støtte oss på hverandre. Dette scenarioet kunne vi derimot legge fra oss før datainnsamlingens oppstart, da samfunnet åpnet opp igjen senvinters 2022. Da ble det å raskt omstille seg til å ha intervjuene hver for oss i våre respektive kommuner, uten å kunne lene oss på hverandre under intervjusituasjonen. Noe som også ble viktig var å sørge for at vi begge hadde tilgang på lydopptaksutstyr. Dette gjorde at vi kunne holde fokuset vårt på informanten og ikke bruke tid på å notere ned svarene de kom med.

Intervjuene ble gjennomført på de respektive rektorers skoler, da det ble lettest å finne tidspunkt som passet rektorene og det å skulle møtes et annet sted ville ta vekk fra tiden vi ville få til rådighet. Vi brukte minst mulig tid på å snakke om oppgaven og gikk heller raskt over til spørsmålene. På denne måten fikk vi brukt mest tid på å hente inn informasjon. Vi opplevde selv at intervjuene gikk bra. Informantene virket å dele åpent og ærlig av sine tanker og erfaringer: De hadde lest gjennom informasjonsskrivet og var entusiastiske over å få delta i forskningen vår. Vi forsøkte å stille spørsmålene så likt som mulig under hvert intervju, men ut fra hvor samtalen med informantene gikk, ble det noen ganger overflødig å stille alle spørsmålene fra intervjuguiden. Dette fordi informanten kanskje var innom et spørsmål mens hun svarte på et annet.

Som nevnt over, under kapittel 4.2, hadde vi forberedt et semi-strukturert intervju, og ønsket muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål i etterkant av intervjuet. Dette ble gjort ved at intervjuguiden vår ble revidert i etterkant av et intervju hvor nye tema kom opp, eller ved at vi sendte en mail med oppfølgingsspørsmål til de som allerede hadde blitt intervjuet. At oppfølgingsspørsmålene var knyttet til data vi hadde hentet ut fra andres intervju ble ikke presentert for informantene.

4.3 Analyseringen

Som nevnt under 4.2.1 utarbeidet og formulerte vi spørsmålene våre med utgangspunkt i temaene som vi hadde fra teoriarbeidet vårt. Dette har gjort det lett for oss å gruppere og kategorisere datamaterialet vi har hentet inn, under ulike overordnede tema; *selvoppfatning*, *psykososialt skolemiljø*, og *skoleledelse*. Til hvert av de overordnede temaene har vi ulike underkategorier for å gjøre teorien mer oversiktlig, og vi så under arbeidet med analysen at det var hensiktsmessig å benytte disse kategoriene her også. Disse underkategoriene har vi brukt som grunnlag for vår analyse. I hver underkategori har vi presentert funn fra empirien, kortfattet hva vi ser som likheter og forskjeller mellom informantene og deretter drøftet dette opp mot teori og tidligere forskning.

4.3.1 Transkribering

Vi tok lydopptak av intervjuene med en diktafon for å ikke miste noe av det informantene sa i sine svar. Disse lydopptakene ble så transkribert for å gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse. Når man endrer språkform fra muntlig til skriftlig kan fort mye endres og det kan være vanskelig å dekke det som egentlig ble sagt under samtalen. Dette sier den hermeneutiske tradisjonen noe om og kaller det traduttori traditore – oversettere er forrædere (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi valgte derfor bevisst å transkribere de intervjuene vi hadde gjennomført selv, så raskt som mulig etter selve gjennomføringen av intervjuene, dette fordi vi skulle miste minst mulig av de inntrykkene vi hadde da intervjuene ble holdt. Dette kom godt med under analysearbeidet, da vi kunne spørre hverandre hvordan intervjusituasjonen ble oppfattet av oss. På denne måten fikk vi muligheten til å tolke svarene på en annen måte enn om vi bare skulle lese dem i skriftlig form.

Ved transkripsjon av de lengste intervjuene, utelot vi det som ble irrelevant for oppgaven. Det valgte vi å gjøre for å lette analysearbeidet. Analysene ble gjort digitalt, og vi fargekodet empirien etter kategorier, samt markerte sitat vi så på som svært interessante og treffende, med tanke på analysing av det innsamlede datamaterialet. Fargekodingen ble gjort ut fra hvilken underkategori, som nevnt i 4.3, spørsmålet falt under, men i arbeidet med analysen kunne noen av svarene være dekkende for andre underkategorier.

4.4 Etiske hensyn

Som forsker i møte med andre mennesker forventes det at man følger en del grunnleggende prinsipper for å sikre etisk og forsvarlig forskning (Postholm & Moen, 2010). For oss har det vært viktig å følge etiske hensyn og retningslinjer, da vi har en studie som nødvendiggjør at vi inkluderer mennesker i forskningsprosessen gjennom intervju som metode. Et altomfattende etisk prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først må utvises overfor forskningsdeltakerne, dernest ovenfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv (Fontana & Frey, 2000).

Utfordringen en ofte finner seg i som forsker er at man i mange tilfeller står ovenfor etiske dilemmaer, situasjoner hvor en ønsker å gjøre noe fordi det vil være bra for undersøkelsen, men at det samtidig vil være uetisk ovenfor informantene i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er noe vi har hatt i bakhodet gjennom hele forskningsprosessen, og ser på det å være to som en styrke, da vi har kunnet drøfte ulike problemstillinger ovenfor hverandre. Vi har blant annet vært bevisste på at vi skal holde deltakerne våre anonyme. Dette gjør at enkelte detaljer rundt funnene våre må utebli selv om de kunne være interessante å drøfte. Derfor har vi utelatt noen detaljer fra funnene som ville gjort at informantene våre kunne gjenkjennes. De kommer fra relativt små områder hvor andre lett kunne kjenne igjen hvem som kunne sagt hva.

Vi har vært bevisste på formuleringene av spørsmålene våre, slik at det ikke skal føles som at vi kommer inn i skolen som kontrollører istedenfor forskere. Vi har valgt å presentere de fire informantene som en gruppe rektorer i kapittel 4.2.3, da det kan være mulig å gjenkjenne de ulike rektorene ved å se på deres faglige bakgrunn om vi presenterer én og én. Dette er bare noen av de problemstillingene vi har stått ovenfor, men vi har hele veien vært bevisste på at vi må handle så etisk riktig som mulig. Vi har også vært bevisste ved lagring av intervjuer og transkripsjoner og har hele veien anonymisert deltakerne i dokumenter og lignende. Datamaskinene som dokumentene har vært lagret på, har vært låste med passord og det samme gjelder brukeren for å komme inn i skyen de har vært lagret i. Deltakernes identitet har under hele arbeidet vært anonymisert, og all data vil etter endt prosjekt tilintetgjøres i tråd med NESH (2021). Alle informanter i undersøkelsen har fått tildelt nye navn. Våre informanter har gjennom hele prosessen hatt muligheten til å trekke seg fra forskningsprosjektet, noe som ikke må begrunnes ytterligere. De har også fått tilsendt de transkriberte intervjuene slik at de fikk muligheten til å si ifra eller be oss om å endre noe om de oppdaget feil eller misforståelser fra intervjuene.

Forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universitet og høyskoler skal meldes inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) i eget skjema over nett. Vi meldte inn vårt prosjekt her, og etter kun en liten justering hvor vi la inn deltakernes rettigheter i infoskrivet sammen med samtykkeerklæringen vi sendte til våre deltakere, fikk vi prosjektet godkjent (se vedlegg). Med tillatelse fra NSD til å bruke lydopptak under intervjuene kunne vi endelig bevege oss ut i felten for å samle inn datamateriale til forskningsprosjektet.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) sies å omhandle hvordan forskeren, gjennom sin måte å gjennomføre studien på, kan ha påvirket det endelige resultatet. Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, noe som vil si at det vil være så å si umulig å replisere den. Dette både fordi møtet mellom forsker, forskningsfelt og menneskene som deltok i studien ikke vil kunne gjenskape det helt likt, og fordi alle mennesker er under kontinuerlig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ville studien vært ‘mer sann’ dersom vi gjennomførte den en gang til, helt likt og fikk samme svar, men som vi skriver over er ikke dette en mulig måte å teste vår studie på. Derfor er det heller viktig å knytte reliabiliteten til refleksjon rundt hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dette kan gjøres ved at forskeren selv reflekterer over egen påvirkning, og at forskeren gjør prosessen synlig, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018).

Vi har gjennom hele forskningsprosessen forsøkt etter beste evne å være bevisste på egen subjektivitet, og vi vil si at for oss har det vært en fordel å være to forskere, da vi kontinuerlig har kunnet drøfte dette med hverandre. I relasjon mellom oss som forskere og informantene våre har det vært viktig for oss å være oppmerksomme på hvilke typer spørsmål vi stiller. Dette har vi også drøftet med veileder underveis i arbeidet. Forholdet mellom vår problemstilling og informanter har vi også måttet være obs på, da vi ikke ønsker å komme inn i skolen som kontrollører på noen måte, men som forskere som ønsker å få et innblikk i informantenes verden og tanker rundt vårt tema. Vi passet også på at intervjuene skjedde på skolen, hvor rektor er på ‘hjemmebane’ og følte seg komfortabel. Gjennom lydopptak fikk vi sikret oss at vi fikk tak på alt det viktige, intervjusituasjonen kan lett føles overveldende, og som forsker har man mye å tenke på samtidig. Det har også vært til stor hjelp i etterkant da vi ikke var sammen i intervjusituasjonen å kunne lytte til hvordan ting ble sagt for å skape en felles forståelse av funnene våre i analysearbeidet.

Informantene er selvfølgelig også en del av dette, og vi som forskere må stole på at de snakker sant. De kan ha behov for å fremstå på en spesiell måte og de kan velge å vektlegge utvalgte positive eller negative faktorer i stor grad, noe som kan påvirke studiens reliabilitet. Språk og begreper kan også brukes ulikt av informant og forsker, noe vi har prøvd å unngå ved å spørre informantene om hva de legger i ulike sentrale begreper i oppgaven for å forsikre oss om at vi er 'på samme side' (Postholm & Jacobsen, 2018). Spørsmål i forhold til studiens reliabilitet kan også stilles til transkriberingsprosessen, hvor det kan forekomme feiltolkninger, eller viktige aspekter kan gå tapt i oversettelsen fra det muntlige språket til skriftlig tekst. Også i analysedelen kan det stilles spørsmål til dette. Vi har derfor i vår oppgave prøvd å fremstille alt så transparent som mulig.

4.4.2 Validitet

Validitet kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) sies å omhandle hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning. Det kan vi ifølge Postholm & Jacobsen (2018) dele i to hovedkategorier; intern validitet og ytre gyldighet/overførbarhet. Intern validitet dreier seg om to forhold. Det ene går ut på hvorvidt den virkeligheten vi sier at vi studerer og analyserer, samsvarer med de begrepene og teorien vi bruker for å beskrive virkeligheten. Altså, er det slik at teorien vi har funnet frem til i kapittel 2 samsvarer med den arbeidshverdagen rektorene vi intervjuet, har? Det andre forholdet er om det finnes grunnlag for å uttale seg om kausalitet, ut fra den utførte studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi som forskere må sørge for at det er grunnlag for å analysere og tolke beskrivelsene fra datamaterialet slik vi gjør, og sammenheng mellom dem. I kvalitativ forskning er det gjerne korrekt valg av metode man knytter opp mot validiteten, sett i forhold til problemstillingen.

Gjennom å velge intervju som metode har formålet vårt vært å innhente rektorers autentiske opplevelser fra deres arbeidsdag og hvorvidt de vi har intervjuet opplever at de har fokus på det temaet som vår problemstilling handler om, og i hvilken grad de har fokus på dette. Det vil alltid være en mulighet at informantene ikke gjengir korrekt informasjon, men slik vi ser på arbeidet vårt er det rektors opplevelser av deres arbeidshverdag vi er ute etter å innhente forskningsdata om, og på den måten vil datamaterialet være informantens sannhet, om ikke annet. At rektorene har fått tilgang på transkripsjonen av sitt intervju, styrker gyldigheten i datamaterialet, da informantene har fått muligheten til å korrigere eventuelle misoppfatninger eller feil-formuleringer. Validitetsbegrepet har ulikt innhold utfra om det brukes i sammenheng med kvalitativ eller kvantitativ forskning.

I kvantitativ forskning skal man kunne vise til tall for å si om man faktisk har målt det vi sier at vi har målt, mens i kvalitativ forskning er det mer over på om de observasjonene man har gjort seg faktisk sier noe om det vi spør etter i forskningsspørsmålet. Vi har gjort vårt ytterste for å hele tiden vise til datamaterialet gjennom drøftingen vår og knytte dette opp mot den teorien vi har presentert, for å vise til sammenhengen mellom disse og hvordan vi tolker de observasjonene vi har gjort oss. På denne måten er det forhåpentligvis mulig for deg som leser å kunne få et innblikk i hvordan vi har tenkt og hvorvidt du opplever våre forskningsfunn som gyldige eller ikke.

Vår undersøkelse vil ikke kunne gi et generaliserbart bilde av alt en rektor gjør for å tilrettelegge for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning. Men vi ser på undersøkelsen som relevant likevel da den kan indikere til viktige aspekter i rektors arbeid med dette. En mer generaliserbar undersøkelse med flere informanter, også mannlige rektorer, vil ikke kunne garanteres å gi noe radikalt annerledes bilde, men man kan håpe på mer forskning på et større utvalg rektorer i fremtiden.

5.0 Analyse

Dette kapitlet har til hensikt å legge frem vårt innsamlede datamateriell. Vi har i en lengre prosess med å samle inn empiri til vår studie (se kap. 4.0) transkribert vår empiri slik at vi i dette kapitlet kan analysere egne funn. I kapittel 4.1.2 har vi nevnt hvordan våre forforståelser kan farge vår analyse og tolkning, noe vi ønsker å unngå. Det vil derfor være viktig at vi i analysedelen klarer å være nøytrale som forskere. Kategoriene som blir presentert tar utgangspunkt i kategoriene som er brukt i teoridelen vår (se kap. 3.0): selvoppfatning, psykososialt skolemiljø og skoleledelse. Kapitlet vil følge samme struktur som teoridelen for å oppleves som mest mulig oversiktlig. Funnene fra analysedelen vår skaper grunnlaget for drøftingskapitlet (se kap. 6.0) for å drøfte hvordan rektor tilrettelegger for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning.

5.1 Selvoppfatning

“Vi er nødt til å lære dem at de må tåle å være trygge i seg selv”

Gjennom å analysere intervjuene våre har vi bemerket oss at informantene trekker frem viktigheten av å se hele eleven, ikke bare læreren, men alle ansatte må være oppmerksomme og se elevene, særlig rektor. Informantene legger stor vekt på det sosiale aspektet. Skolen må, ved å tilrettelegge undervisningen, la elevene få vise seg fra sin beste side, både faglig og sosialt. Informantene påpeker også viktigheten av sosiale samhandlinger, og hvordan dette i seg selv er med på å styrke elevens selvoppfatning. Dette uttrykker Bodil slik:

Det er jo, det er noe med den der å ikke bli krenket eller såret eller lei deg av alt som sies fordi du vil komme til å møte noen som sier noe dumt til deg, og jeg har hatt førsteklassinger som har kommet skrikende “noen sa at jeg er en banan”, “jammen, er du en banan?”, “nei..”, “ja, men da bryr vi oss ikke om det”. Altså akkurat den der biten, prøve å bygge de litt sånn, så er det jo klart, vi skal ikke ha at elever går og kaller hverandre eller, det er det jo, men vi vet at det kommer til å skje og hvis vi bærer frem ungene og tror at de aldri skal møte motstand så tenker jeg vi gjør noe feil. Vi er nødt til å lære dem at de må tåle å være trygge i seg selv og tåle å stå i det (Bodil).

Slik vi forstår Bodils utsagn mener hun at det er viktig at vi lar elevene prøve å løse småkonflikter på egen hånd, uten at en voksen alltid skal blandes inn i konflikten. Elevene skal ikke nødvendigvis la alt av kommentarer gå inn på dem og vi bør heller rette fokus på at elevene skal stå så trygt i seg selv at de ikke lar slengbemerkinger fra andre påvirke dem for mye.

Berit påpeker at man som rektor ikke selv står på klasserommet eller ute i friminuttene når disse hendelsene skjer. Samtidig er det viktig at man har en jevn dialog mellom lærere og ledelsen om hva som er viktig å bruke tid på, og hvordan vi kan se enkelteleven uten å, som Bodil sier, hausse opp disse bagatellene som skjer i skolegården. Slik vi tolker det, mener informantene her at ved å ta tak i det som oppleves som viktig for elevene, og la elevene få øve seg på egen konfliktløsning med de småbagatellene, kan vi styrke deres selvoppfatning.

Det som er viktigst fremover, det er å greie å bygge robuste unger til å tåle litte grann, samtidig som vi skal følge opp at vi skal ha et sånt godt miljø hvor det ikke er tolerert å plage hverandre. Men det å, jeg bruker å si at, av og til så kanskje vi snakker nesten litt for mye om enkeltting, at vi hausser småbagateller så opp at det blir større enn det egentlig er (Bodil).

Når vi spør informantene hva deres hovedrolle som rektor er i arbeidet med å styrke elevenes selvoppfatning klargjør et utsagn fra Berit det vi var inne på tidligere, om at samarbeidet med lærerne er viktig. Slik vi tolker Berit har rektor et ansvar når det kommer til å sette fokus på elevers selvoppfatning og skolens psykososiale miljø på dagsordenen. Dette forklarer Berit slik:

Som rektor er det viktig å sette det på dagsordenen ovenfor lærerne, drøfte problemstillinger og jobbe med typ kollegabasert veiledning. Alle sitter hver for seg med uløste problemstillinger, og mange problemer blir kanskje bare liggende der uten og blitt tatt tak i, men om man på sin plan får satt av tid til å jobbe med disse tingene, at lederen sier at “nå skal vi bruke tid på dette” så blir det løftet frem i lyset og vi kan bruke alles kompetanse. Mange lærere sitter nok med bekymringer, og da er det godt å få drøftet dette med andre (Berit).

Alle fire informanter er enige når vi spør om de mener det er en sammenheng mellom elevenes selvoppfatning og det psykososiale skolemiljøet. Informantene mener det henger tett sammen og at de to faktorene vil påvirke hverandre. Om en elev har dårlig selvoppfatning kan hen påvirke miljøet hen er i på en negativ måte, for eksempel ved å utagere, eller eleven kan oppleve det psykososiale skolemiljøet som dårlig fordi at eleven ikke får vist sine gode sider.

Noen vil ikke bidra i miljøet i det hele tatt, man får ikke sett hvilke kvaliteter de har fordi at de har en selvoppfatning som gjør at det trekker seg ut av miljøet, og føler at de ikke har noe å bidra med til fellesskapet (Bente).

Slik vi tolker det er det bred enighet om at hvis en elev har dårlig selvoppfatning er det sannsynlig at hen takler motgang og konflikter dårligere enn om eleven har en god selvoppfatning. Beate forklarer dette slik:

Hvis du har en dårlig selvoppfatning, at du tror at du ikke er verdt noe, du kan ikke noe, du er dum, ingen liker deg, så har jo det med den psykiske helsen å gjøre, og omvendt. Mestrer du skolefagene, du har venner, du har det greit, så tåler du også mer. Da tåler du sånne småting, det er jo en del av det å være voksen, at man må jo tåle noe også. Men det er lettere hvis du har god selvoppfatning. Og kunne tåle knuffing og konflikter, for det vil det jo være, men er du sårbar så tåler du jo det mye dårligere, da kan du jo få en enda dårligere selvoppfatning, så det har stor betydning (Beate).

5.1.1 Styrking av elevers selvoppfatning

“Vi skal ikke alle bli hjerne-kirurger, men vi skal kunne syns godt om oss selv”

Det har vært en del debatt rundt dette med det faglige versus det sosiale, hvor mye fokus skal skolen ha på det sosiale aspektet? Dette ble et naturlig samtalepunkt under intervjuene, og våre informanter var klare på at de mener at faglig lav selvvurdering påvirker elevenes selvoppfatning. I den ene kommunen vi har informanter fra hadde de startet et samarbeid mellom skolene hvor de skulle bli enige om felles retningslinjer for å jobbe med tilpasset opplæring for å styrke elevene og fange opp de som trenger hjelp tidligere. Informantene fra denne kommunen mente det var viktig at skolene jobbet likt. “Det skal ikke ha noe å si hvilken skole du tilhører, elevene skal ha samme muligheter”. Om elevene har en faglig lav selvvurdering ble det også sagt at de fort kan bli underyttere, noe som ifølge Bente kan skape problemer i det lange løp. Beate er også inne på dette med å jobbe likt: “bare det å ha fokus på klasseledelse er jo også med på å styrke det, at man prøver å håndtere ting på lik måte” (Beate).

Ellers forklarte Bodil sammenhengen mellom faglig lav selvvurdering og hvordan den kan påvirke elevers selvoppfatning slik:

Det er jo sånn at hvis du gjør det bra i matematikk og du gjør det bra med lesing så får du kanskje et bedre selvbilde og kanskje bedre selvfølelse for at det å lykkes det gir oss alle en sånn grad av motivasjon eller, grad av at, du får lyst til å gjøre mer. Og det at, hvis du er i andre enden av skalaen og du strever med å lese, du forstår ikke matematikken, eller du henger ikke helt med når ting skal gjøres og du skjønner ikke helt, så er det fort at du kanskje faller over på å gjøre andre ting som ikke er så greit,

også ser de andre på deg som at du ødelegger, også blir det kanskje ikke så greit for deg (Bodil).

Det er altså enighet om at det sosiale og det faglige må prioriteres likt i skolen, det faglige styrker det sosiale og det sosiale styrker det faglige. “Alle må kjenne seg trygge, det sosiale må på plass før det faglige” (Berit). Slik vi analyserer datamaterialet er det samsvar mellom informantenes fokus på det sosiale og faglige i skolen – de to faktorene er avhengige av hverandre. Informantene mener at det er større sjans for at elevene kjenner på mestring og en bedre selvoppfatning ved at de kan mestre både sosiale og faglige aspekter i skolehverdagen og de får da, ifølge Bente, muligheten til å vise seg fra sin beste side.

Det er jo i fra dag én, når vi tar imot dem, hvor inkluderende er vi som skole, hvor god tilpasset opplæring har vi, både i forhold til det faglige og det sosiale. Det har med selvoppfatningen å gjøre. At vi får de til å føle mestring, og at de er verdt noe, det er Alfa og Omega (Beate).

Jeg tror mange foreldre også har litt bekymringer før barna starter på skolen, og da er det ikke så mange som bekymrer seg for det faglige, når du spør foreldrene om hva som er viktigst så er svarene at det viktigste er at barna har det bra på skolen og at de får venner. Foreldrene vil bare at barna skal ha det bra (Bente).

“Det har jeg faktisk aldri tenkt over” (Berit). “Det skal jo være det over alt, hele tiden” (Beate) “Nei guri, vet du, jeg tror det er hele tiden” (Bodil). Dette er informantenes første respons når de hører spørsmålet “når i skoleløpet er det størst fokus på elevenes selvoppfatning”. Etter litt betenkningstid var både Berit, Bodil og Beate enige om at puberteten er en utfordrende periode hvor det må jobbes ekstra med elevenes selvoppfatning. “Jeg tenker at en utfordrende periode er fra slutten av 6.klasse til slutten av 9.klasse” (Berit). Slik vi forstår det er de enige om at man må jobbe med selvoppfatningen hele veien, men at det skjer noe spesielt i puberteten som krever ekstra oppmerksomhet. Dette nevner ikke Bente. Hun er klar på at det er forebygging som er viktig og at den viktigste perioden å jobbe med elevenes selvoppfatning er de første skoleårene.

Når vi snakket med informantene om hvordan de som rektor kan være med på å styrke elevenes selvoppfatning ble å se elevene en gjenganger, men videre kom der også frem at det er viktig at rektor ikke blir den skumle skolelederen. Måten rektor samhandler med elevene på, er en viktig del av lederrollen, og Berit forklarer det slik:

Man må alltid klare å se elevene der de er selv om man er rektor. Og det er mye mer utfordrende på en stor skole enn en mindre skole. Når rektor ikke kan være der så må man kunne stole på at avdelingslederne er det. Det er så viktig at man ikke bare er der med pekefingeren, men at man er der med hele seg for å vise hvem man er (Berit).

Under intervjuet hadde vi ingen spørsmål som rettet seg direkte inn på dette med mestring og mestringstro, men alle rektorene var på ett eller annet tidspunkt innom begrepet mestring. Berit nevner blant annet at tilpasning av leselekser er viktig for at elevene skal oppleve mestring. Hun går videre inn på hvordan hun opplever at mestring er sentralt, både for elevens faglige motivasjon og innstilling til å bidra til det psykososiale miljøet i dette sitatet:

Jeg tenker at en elev som opplever å ikke lykkes og ikke mestrer, kan være med på å opptre på en måte som viser at det er ikke vits. Jeg får ikke til, det betyr ikke noe, det er ikke vits i å prøve å gjøre noe bra i klasserommet eller på skolen. Jeg kan bare si stygge ting fordi at jeg får det jo ikke til allikevel, læreren vil bare at jeg skal ut (Berit).

Beate snakker også om lesing og sier noe om at de, ved hennes skole, opplever å ha urolige elever. Hun sier videre at de kan gjerne være ukonsentrert og urolige fra før de kommer inn i skolen, men at om de ikke opplever mestring når de kommer i skolen, kan det føre til at de går videre med en negativ atferd. Hun fremhever viktigheten av god tilpasset opplæring slik at elevene opplever at de mestrer oppgavene de står ovenfor, og dermed får en økt tro på at de mestrer fremtidige oppgaver. Dette er Bente også inne på og kaller det en "uartig atferd".

At mestring er knyttet opp mot tilpasset opplæring, sier Bodil også;

Også er det jo å greie å ivareta elevene sånn at de kan få lov å oppleve mestring på sitt nivå, for dermed å bygge selvfølelse. For vi skal ikke alle bli hjerne-kirurger, men vi skal kunne syns godt om oss selv uansett (Bodil).

Avslutningsvis trakk Bente frem at det er viktig å møte forventningene til elever og foreldre ved skolestart, å forklare viktigheten og fordelene ved å jobbe mye med det sosiale aspektet, særlig i de første skoleårene. "Også ovenfor foreldrene er det viktig å formidle at om elevene skal få et godt utbytte av 10-13 års skolegang så må de akseptere at vi i begynnelsen ikke fokuserer mest på det faglige" (Bente).

5.1.2 Individperspektivet og måling av sosiale ferdigheter

“Noen mener at dette tar for mye tid, men dette er jeg klar på at er viktig”

I intervjusamtalen ble fokuset på de sosiale ferdighetene og hvordan fokuset er på det i skolen i dag løftet frem. I intervjuet med rektor Berit kom hun inn på noe ingen av de andre rektorene trakk fram; individperspektivet.

Noe av det aller viktigste man kan jobbe med på skolen, altså, jeg tror ingen misforstår meg for jeg er kjempe-opptatt av at hvert eneste barn skal trives, utvikle seg og ha det bra på skolen, jeg er veldig opptatt av det. Men det er ett eller annet med at om det skal bli bra på skolen så må man jobbe med gruppa, og alle gruppene til sammen. Alle må være opptatte av det, at det skal være godt i den klassen, godt humør, en god tone, det er lov til å gjøre feil. Har vi gjort sånn at individet får alt for mye plass? Det lurer jeg litt på, det tenker jeg på mye (Berit).

Slik vi analyserer dette er Berit klar på at individperspektivet er viktig i skolen, hvert enkelt barn må føle seg sett og verdifull, og det er viktig at hvert enkelt barn trives på skolen. Men Berit uttrykker, i høyere grad enn de andre, at det er viktig å huske på at den enkelte elev er én av mange, og at de skal fungere i en gruppe, en klasse og flettes inn i skolens psykososiale miljø. Berit peker på at vi må ikke glemme gruppa. Elevene må bli gode på sosial samhandling, det vil ifølge Berit være positivt for alle, både på individ- og gruppeperspektiv.

Når informantene kom inn på hvordan fokuset på elevenes sosiale ferdigheter er i skolen i dag, kom det frem noe interessant. Sammen med Berit, var også Bente inne på Kunnskapsløftet. Disse to informantene påpeker at de kjente på et økt fokus på sosiale ferdigheter når Kunnskapsløftet kom inn i skolen, og at det var mer måling av sosiale ferdigheter da, enn det er i dag.

Jeg tenker egentlig på Kunnskapsløftet, da var det veldig sånn at vi skulle jobbe etter sosiale mål, da husker jeg at jeg var på skolebesøk på en skole hvor vi observerte faglige mål og sosiale mål. Det var veldig detaljert, progresjonsmessig (Berit).

Alle informantene påpeker at det er et økende behov for fokus på elevenes sosiale ferdigheter, men at det ikke er noe nytt som har kommet inn med LK20.

Jeg tenker jo at vi alltid har vært det bevisst, det syns jeg. Og jeg tror at fokuset på det har vi vært nødt til å ha hele tiden. Men så er det jo også sånn at med samfunnsendringene så har kanskje behovet for det blitt enda større, fordi at, hva skal jeg si, at kravene fra foreldrene sin side om hva skolen skal fikse er blitt større (Bodil).

Slik vi forstår intervjuamtalene ser det ut som at den sterke vurderingen med sosiale mål, hvor man kunne følge den sosiale progresjonen til elevene kom sterkt inn i skolen i LK06. I dag er fokuset heller på at alle skal ha det bra, kunne fungere med andre og at de ansatte har fått et større ansvar når det kommer til å se at hver enkelt elev har det bra. Det skal dokumenteres om det skjer avvik, og en elev har det vondt på skolen, noe som ifølge Berit kan være vanskelig å få alle ansatte med på å gjennomføre:

Jeg har revidert skjemaer og planer. Og har laget et skjema som heter melding om mobbing og vold. Det er viktig for meg at om noe observeres så skal dette skjemaet fylles ut og leveres så raskt som mulig. Noen mener at dette tar for mye tid, men dette er jeg klar på at er viktig (Berit).

5.2 Psykososialt skolemiljø

“På vår skole så skal alle få være den de er”

Gjennom analysearbeidet oppdager vi raskt at alle våre informanter er opptatte av at skolen deres skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Å skape og opprettholde dette miljøet er ifølge rektorene vanskelig, informantene prøver å legge planer for hvordan de skal arbeide, men de er klare på at dette krever mye arbeid over lang tid. To av informantene oppfattet vi som misfornøyde med hvordan dette arbeidet utartet seg på deres skoler. Disse skolene har de siste årene vært gjennom store endringsprosesser og utskiftninger av ledelse, og rektorene var klare på at dette var utfordrende å jobbe med.

Nei jeg føler ikke at vi satser på dette felles, det jeg har gjort er at jeg har prøvd å styrke ekstra på første trinn hvor jeg har sett behov. Ellers så føler jeg at, *sukk*, at jeg ikke har fått brukt min rektorrolle godt nok inn i dette arbeidet. Dette en gammel skole, men samtidig en ny skole, her skal det bygges en ny kultur (Bente).

Informantene er klare på at de gjennom arbeidet med skolens psykososiale miljø, har som mål å fremme trivsel og jobbe forebyggende gjennom, daglige gjøremål og tiltak som gjennomføres med ulike intervaller. Alle rektorene jobber med handlingsplaner som er utarbeidet av kommunene, i den ene kommunen er planene ikke ferdigstilte enda, men under utvikling.

For å verne om enkeltelevens rett jobber rektorene kontinuerlig med skolens miljø, gjennom samtaler med de ansatte, tiltak som er iverksatt og å selv være opptatte av å være tilgjengelig for elever og ansatte. Skolene har ulike visjoner, og gjennom analysearbeidet ser vi at en gjenganger er at ledelsen jobber med elevene i hovedfokus, en skole for alle. Beate uttrykker det slik: “I virksomhetsplanen er jo visjonen det at på vår skole så skal alle få være den de er, det er liksom hovedmålet” (Beate). Videre trekker hun fram sin egen rolle i dette og at også hun kan påvirke direkte hvordan elevene har det. At hun møter elevene på en vennlig og fin måte og gjør at elevene føler at de blir sett, mener hun er viktig. At elevene skal bli sett på som en ressurs og bli tatt på alvor mener hun er med på å utvikle et godt klasse- og læringsmiljø. Bente kommer også inn på viktigheten av å se elevene, og at skolen må arbeide mot at alle ansatte skal se elevene. Berit er klar på at det er ikke alltid det er kontaktlæreren som er den voksenpersonen eleven er nærmest, men det er viktig at de har noen. Informantene er tydelige på dette ovenfor de ansatte på skolen, at det er viktig at vi alle ser elevene.

Vi må styrke elevene, det er noe med at du kan være den eneste ene som gjør at en enkeltelev får en god skolehverdag, om du legger til rette for et godt læringsmiljø, trygge barn og gode relasjoner så er mye av jobben gjort. Det er noe med å tørre dette, du må tørre å si at vi trenger ikke å stresse med å måle det faglige, vi skal bruke god tid på det psykososiale miljøet og læringsmiljøet (Bente).

Om noe skulle oppstå, som ikke er greit, at en elev blir mobbet eller bare har det ugreit på skolen er det viktig at dette blir tatt tak i, dette er alle informantene klare på. I våre intervju spørsmål har vi spurt rektorene hvordan de jobber for å opprettholde aktivitetsplikten på sin skole, og her dukket det opp noen svært interessante funn. På spørsmål om de andre ansatte ved skolen, for eksempel renholdere, informeres og inkluderes i arbeidet rundt aktivitetsplikten, får vi tydelig svar: “Det er ikke bra nok” (Berit). Det viser seg nemlig at planene ikke er på plass, og samarbeidene ikke er gode nok. “Er jeg bekymret et sted så vet de uformelt at de må si ifra om ting de observerer, til nå har det vært et godt samarbeid, men det er ikke godt nok” (Berit).

Bodil og Beate er ikke helt fornøyde med rutinene de har heller, og kunne gjerne tenkt seg å både formalisere og konkretisere hvordan de ønsker at dette samarbeidet skal være.

Ehh... Jeg har ikke jobbet nok med at alle vet hvilket ansvar de har. Det som er med for eksempel renholderne er jo at de ikke er personale ved skolen, så der burde det ha vært et samarbeid mellom skolen og deres enhetsleder. Ellers er det når jeg får info om saker eller hendelser å se på om det er noe som bør undersøkes videre. Jeg har nok ikke hatt dette på tapetet tydelig nok med de andre ansatte heller (Bente).

Renholderne er en del av de voksne på skolen, men er ikke ansatte av oss, og det er for lite samtaler og info rundt §9A i samarbeid med dem. Det er ikke gode nok møtepunkt, dette tenker jeg er dumt. Jeg har en veldig god tone med renholderne, og er jeg bekymret et sted så vet de uformelt at de må si ifra om ting de observerer, til nå har det vært et godt samarbeid, men det er ikke godt nok (Berit).

5.2.1 Lærerens psykososiale miljø

“Men hvis det er kake skjønner du, da kommer alle”

Rektorene peker på at læreren også er en del av skolens psykososiale miljø, og de er alle klare på at de som rektor kan påvirke eleven gjennom læreren, og at det er viktig at lærerne har det bra på jobb. Gjennom vårt analysearbeid ser vi at alle rektorene viser til et godt miljø blant de ansatte, noe som det jobbes med kontinuerlig, men alle har ikke kommet dit hen at de er helt fornøyde med miljøet enda. Berit sier dette om miljøet blant de ansatte ved hennes skole: “Tenk på de lærerne som sliter litt ekstra i perioder, som har gode kollegaer, men kanskje ikke jobber nærmest med de de liksom virkelig kjenner at de hører sammen med” (Berit). I intervjuet med Berit sa hun at miljøet blant de ansatte er relativt bra, de ansatte virker motiverte for at alle skal ha det bra på skolen. Men hun påpeker at, særlig etter covid, har personalet blitt mer splittet. De møtes ikke felles til lunsj lengre, de sitter på hver sine kontorer med sine bolker. Dette uttrykker Berit bekymring over. Slik vi oppfatter det er hun bekymret for ansatte som kanskje sliter litt ekstra, eller ikke finner seg til rette i sin lille bolk og da ikke har et større felleskap å gå til. “Men hvis det er kake skjønner du, da kommer alle! *ler litt sammen*, men det er litt provoserende og, så jeg har sagt det høyt jeg, at det er så rart det der når det er kake så kommer alle” (Berit).

Gjennom vår analyse kommer det frem at rektorene er klare på at de har et ansvar når det kommer til lærernes og de ansattes trivsel på skolen, og at dette påvirker elevene.

Bodil forteller at hun har fått tilbakemelding på at lærerne ved skolen legger merke til relasjonen hun har med de andre i ledelsen. Lærerne forteller at det motiverer dem til å ønske å skape en god relasjon og trivsel med sine andre med-lærere. "Og det er klart at når de da trives i lag så ser elevene at her trives vi" (Bodil). Slik vi tolker Bodil her mener hun at ved å jobbe med de ansattes trivsel, jobber hun som leder også indirekte med elevenes trivsel og miljø. Samtidig sier Berit "Jeg sliter kanskje aller mest med å se og ta vare på de som står meg nærmest i ledergruppa".

Det å greie å jobbe for at alle skal være trygge og sikre på seg selv er jo en stor jobb som lærer, men også som rektor. Jeg bruker å si at de ansatte, mine ansatte, det er jo klassen min. Og det kan jeg jo bra i og med at jeg har jobbet masse med hvordan vi skal ha det når vi har utviklingstid, og er samlet alle sammen. Vi er mange, og det er ikke for alle å ta ordet. Hvordan skal vi få frem alle sine meninger i et rom? Det skal være åpenhet og vi skal være rause med hverandre. Også skal vi tåle innspill, samtidig som vi skal være hyggelig med hverandre. Og det er jo akkurat samme som for elevene (Bodil).

Som leder, påpeker Bente, er det viktig at vi lytter til våre ansatte, at vi tar tak i det de ser på som viktig.

Det er mange ulike behov, og hver ansatt skal føle seg sett. Som rektor vet man så mye, og man må ta så mange hensyn, elevhensynet kan til tider settes opp mot ansattes hensyn, og du har hensynet til pedagogiske medarbeidere som kanskje må settes opp mot lærerhensynet, og lærerne imellom kan det også være ting hvor du føler at du står mellom barken og veden (Bente).

Informantene påpeker at det er like viktig å se alle ansatte som å se alle elever, men det er ikke alltid like lett. Gjennom analysearbeidet kommer det tydelig frem at rektorene ønsker å prioritere å samtale regelmessig med lærerne, men de er klare på at de som rektorer har svært mange roller, og det blir til tider vanskelig å rekke over alle. Berit beskriver dette som vanskelig:

Jeg synes ikke helt at vi har funnet vår vei her, det er lite med tid og jeg må også kunne gi avdelingslederne plass. Jeg tenker at det er viktig for meg å møte alle ansatte innimellom, men dessverre blir det til at jeg for det meste møter de for å gi informasjon (Berit).

Både Berit og de andre informantene påpeker også at for å lykkes med utviklingsarbeid for å bedre skolens psykososiale miljø og elevenes selvoppfatning er det viktig med gode relasjoner, å lytte til de ansatte og elevene og å ha forståelse og respekt ovenfor dem og deres tid.

5.3 Skoleledelse

“Jeg tror at hvis du som rektor tror at du skal være guden som sitter øverst på en haug og vet alt, så tror jeg du kommer til å slite veldig fort.”

I denne analysen har vi valgt å beholde flere lengre sitater fra de transkriberte intervjuene for å forsikre oss om å ikke å miste viktig informasjon. Dette gjør vi da dette er en større drøfting, og informantene har sagt svært mye interessant og relevant som vi ønsker å få med uten å miste essensen i hva som ble sagt. Dette kan gå utover flyten i teksten, men vi ser på det som viktigst at funnene blir presentert så nært det opprinnelige utsagnet som mulig.

Når vi stiller spørsmål rundt hva informantene mener god skoleledelse er, sier Beate at det innebærer at man som leder er oppdatert, man skal være “på elevene”, og som leder skal man ha struktur på arbeidet og se de ansatte. Videre sier hun at en god leder må ha god kompetanse og hun er av den oppfatning at ledere med mye erfaring fra skolen vil være bedre ledere enn de som er fjernt fra den praksisen som er i skolen. Og aller viktigst er det, sier hun:

Du må ha et varmt hjerte. Det gjelder òg lærerne. Hvis ikke du har et varmt hjerte og forståelse, så nytter det ikke hvor mye kunnskap du har og kompetanse. Så du må ha den biten med deg for å gjøre en god jobb som leder, og det må du også ha som lærer (Beate).

Alle informantene trekker frem utvikling som et viktig punkt for god skoleledelse. Her har vi stilt spørsmål om kursing og videreutdanning for de ansatte i skolen, og hvem av de ansatte som prioriteres i dette. Berit er klar på at hun som leder må ha klare prioriteringer med tanke på hvem som sendes på kurs. Slik vi forstår det er hun opptatt av at skolen skal få mest mulig ut av de kursene som tilbys og derfor ønsker hun å satse på ulike ressurspersoner istedenfor at det er ulike personer som sendes på kurs hver gang. Slik vi tolker dette mener Berit at en ressursperson er en ansatt ved skolen som har et særlig ansvarsområde, for eksempel en fra skolens spesialpedagogiske team, mens med ulike personer mener hun å sende ulike lærere og assistenter hver gang. En ressursperson vil, ifølge Berit, kunne spesialisere seg på området gjennom flere kurs, og være en ressurs for hele skolen. Dette fordi hun mener at de på denne måten får benyttet seg av kunnskapen på en klok måte på alle trinn.

I intervjuet med Bente trekker hun frem medarbeiderne i skolen, assistentene. Hun påpeker at det ofte er ufaglærte som står i “frontlinjen” og får ansvar for elever med utfordrende atferd og at dette kan være uheldig. Hun nevner at medarbeidernes jobb er særlig viktig og at hun er glad for at det i hennes kommune nå satses på kursing for dem på ettermiddagstid med fokus på vold og aggresjon i skolen.

På spørsmål om hvordan skolen håndterte endringene som kom med Fagfornyelsen sier Bodil følgende:

Opplevde jo egentlig at det var et følt behov og det gjør det jo litt enklere, men så er det jo alltid sånn at det er 90% som føler det behovet også er det noen som overhodet ikke har lyst på noe slags endring og helst vil tilbake til Reform 97 (Bodil).

Videre sier hun at noen ser på endringene som kommer inn i skolen med skepsis trenger ikke bare ses på som negativt, det kan ses på som en styrke og gjør at vi ikke bare kaster oss over alt som er nytt, men vi tar oss tid til å drøfte for og imot. To av informantene trakk frem at deres skole var inne i et større endringsarbeid når det kom til skolestruktur da LK20 kom inn i skolen, og endringsarbeidet ble derfor mer krevende å få til å prioritere.

Tett knyttet til de kontinuerlige endringene i skolen hører begrepet endringsberedskap hjemme, et begrep to av våre informanter ikke hadde hørt før. Bodil sier følgende om hvordan det er å forholde seg til det å være en skole i endringsberedskap:

Det er veldig slitsomt å stå i endringsberedskap hele tiden, men jeg håper at studenter ved lærerskolen får informasjon om at du utdanner deg til et yrke som bestandig vil stå i endring, og det vil vel kanskje alle yrker som er nå i 2022 være i. Fordi samfunnet endrer seg så fort at vi som skal utdanne den generasjonen som skal gjøre det som skjer om 15-20 år, må i hvert fall ikke henge langt bakom. (Bodil).

I intervjuet med Beate påpekte hun viktigheten av sin egen holdning til endring ovenfor lærerne og at dette har ført til at lærerstaben var mer endringsvillige etter at hun kom inn som rektor. Videre sier hun følgende om lærernes holdning:

For det har med kulturen som er på en arbeidsplass å gjøre, det handler om lærerne – hvor interessert er de i læring og utvikling for seg selv? Det må du være for å kunne yte godt i skolen i alle år. Så blir man jo litt mett også ikke sant, hvis det er mye endringer over tid. Men hvis man greier å vinkle det til at dette her er jo noe vi skal gjøre og det her er noe vi har gjort, vi må kanskje bare vri litt på det, så tror jeg det er enklere (Beate).

Bente er også inne på viktigheten av at lærerne har et ønske om å endre og utvikle seg;

Det er viktig at man ikke går seg fast i de samme sporene. Vi kan ikke ha en skole hvor lærerne bare snur bunken ved nytt skoleår, det må være en kultur for at ting ikke er hugget i stein. Fleksibilitet, det må være fleksibilitet slik at vi til enhver tid kan tilpasse oss den situasjonen vi står i (Bente).

Slik vi tolker det er informantene opptatte av at endringer skjer hele tiden og det kan ikke lærerne unnlate å forholde seg til. Videre trekker Bodil frem hvordan hun i sin rolle som rektor har et ansvar for å klare å få alle med på å gå i samme retning. Samtidig spesifiserer hun at hun også må være klar over at den retningen kanskje endrer seg etter hvert som man går;

Man må på ett hvis greie å få alle til å ha lyst til å gå i riktig vei, eller samme veien da. Så er det jo og sånn at som rektor så må jeg jo kunne være såpass at jeg tenker at av og til så er det ikke sikkert vi går, når man har lagt en plan for at hit vil jeg at vi skal, så kan det hende at du ser at “oi det blir jo ikke rett”, så man må endre på noe (Bodil).

Videre sier både Beate noe om hvordan hennes interesser legger føringer for hva som får fokus ved skolen hun er rektor ved:

De tingene som rektor er opptatt av er jo det som skjer i skolen. Og det viktigste, det som har størst betydning for elevens læring, det er jo lærerens læring og utvikling, for de verdiene som vi diskuterer og som jeg står for og som vi skal stå for er jo det de tar med seg inn i klasserommet (Beate).

I Bentes sitat under 5.1 Selvoppfatning, om at hun må sette det psykososiale miljøet på dagsorden, og bestemme at lærerne skal ha avsatt tid til å jobbe med dette, er hun inne på det samme som Beate. Men Bente uttrykker også frustrasjon over at hun ikke bestandig får ha fokus på det som hun mener er viktig å ha fokus på:

Vi har prøvd, men det er litt slik at vi har ikke fått valgt vårt eget satsningsområde dette skoleåret. Etter jul kom det veldig sterke føringer på at vi skal satse på LK20, læreverk, evaluering av digitalisering av skolebøker og ellers materiell, vi skal jobbe for å lukke avvik ved vold og aggresjon. Dette skal fortsette inn i neste skoleår. Dette er jo i den gata vi ville jobbet så det er bra, men vi har ikke helt styring på det og hvordan det gjøres. Det kom litt mer plums på (Bente).

Berit er også av samme oppfatning som Bente. De nevner begge i intervjuene at møtetidene deres styres veldig av føringer som kommer ovenfra, knyttet til endringsarbeid som de er pålagt.

De sier videre begge to noe om at de ser etter hvert som de jobber med det at det er områder de selv ville valgt å jobbe med, bare på en litt annen måte.

Alle informantene virket veldig bevisst på sin egen lederrolle og det fremkommer av sitatene under at rektorene er opptatt av hva slags type leder de er;

Man må være reflektert rundt det man gjør, og de valgene en tar. Jeg prøver å tenke gjennom, på ulike dager, hva har jeg gjort i dag, hvordan reagerte jeg på det, hvordan håndterte jeg det, hvilke tilbakemeldinger fikk jeg? Det blir litt som når man jobber med elevene med å skape trygghet hos elevene så må man på samme måte skape trygghet hos de ansatte slik at de kan gi konstruktiv tilbakemelding på hvordan man fungerer som leder (Bente).

Jeg tror at hvis du som rektor tror at du skal være guden som sitter øverst på en haug og vet alt, så tror jeg du kommer til å slite veldig fort. Jeg tror man må være ydmyk, for det er ledere jeg leder – alle lærerne på skolen er ledere, for de er ledere i sin klasse, og alle ledere har lyst til å bestemme selv. Og det må man være klar over og dermed så må man på et vis klare å få de ansatte med seg i den retningen man har lyst til, med god argumentasjon og forskning som viser at det her er, det er ikke fordi jeg fant på noe i natt da jeg sov, men fordi at det forskningen viser er at det her, det er det som fungerer (Bodil).

Men det er ikke bare hvordan man er som leder som fremheves i intervjuene, også kulturen på arbeidsplassen blir sett på som et viktig ansvarsområde for rektorene, det kommer fint frem i dette sitatet fra Bodil, slik vi tolker det;

Gnisninger vil man alltid ha når det er en så stor arbeidsplass, men det er den der at vi skal være så rause med hverandre at er det noen som sier noe skjevt så istedenfor å hive seg på og lage en krangel der og da, heller tenke at “hm, her er det noen som sliter med noe” også kanskje tipse rektor om at “kanskje du skulle snakke med henne eller han, for det virker som det er ett eller annet”. Så den der viljen til at hvis du ber meg om hjelp til noe så, ja det kan godt hende at jeg ikke kan gjøre det her og nå, men ja jeg skal komme tilbake til deg og jeg skal hjelpe deg og vi skal være der for hverandre også kan vi ha det artig sammen også – det er sånn det skal være på arbeidsplassen (Bodil).

5.3.1 Forebyggende arbeid i skolen

“Det er lettere å forebygge enn å drive brannslukking”

Når vi stilte spørsmål rundt forebyggende arbeid til våre informanter var alle fire klare på at det er viktig, og at det er noe som må skje igjennom hele skoleløpet. Vi har vært inne på at det var litt delte meninger på når det er størst fokus på dette i skolen, men dette går vi ikke videre inn på her. Når vi snakket om forebygging, kom Beate inn på rektors rolle med ansettelsesprosessen og hvordan det kan ses på som en del av forebyggingsarbeidet:

Altså, skolen skal jo være med på å bygge opp elevene, ikke bryte de ned. Det er viktig. Og at man er bevisst på det. Og jeg tenker at det er en viktig del av jobben min å ansette gode lærere, som har de holdningene og verdiene som skal til for å være en dyktig lærer. For du er ikke født til å bli lærer. Dessverre er det noen lærere som ikke skulle vært lærere. Som ikke fungerer. Så det er en viktig del av jobben, å få de gode lærerne (Beate).

Bente var også inne på rektors rolle i arbeidet med forebygging, og var klar på at rektor skal fremme trivsel i skolen og forebyggende arbeid. Dette skjer ifølge henne blant annet gjennom daglige gjøremål og tiltak som kjøres kontinuerlig med ulike intervaller, som for eksempel trivselstiltak på tvers av klassetrinn, samarbeid med foreldre osv. Bente og Berit fastslo at dette ikke er helt på plass ved skolene de er rektorer på enda, og var klare på at det tar tid å skape en kultur, også for det systematiske arbeide med forebygging i skolen.

Andre rutiner som ble nevnt av de ulike informantene for forebyggingstiltak i hverdagen var blant annet daglige rutiner som at læreren møter elevene i klasserommet, skrive opp dagen på tavla for forutsigbarhet i elevenes hverdag, ekstra tilsyn i friminutt og trivselsledere for at alle elever skal føle seg inkludert.

“Jeg tenker at nesten egentlig alt vi gjør er sånt som skal bidra til, og forebygge, og gi et godt psykososialt miljø” (Bodil).

6.0 Drøfting av hovedfunn

Dette kapitlet har til hensikt å trekke frem våre hovedfunn fra analysen vi gjennomførte i analysekapitlet og vi vil videre drøfte funnene våre opp mot vårt teoretiske grunnlag (se kap. 3.0), for å videre kunne besvare vårt forskningsspørsmål i kapittel 7.0. Kategoriene som blir presentert tar utgangspunkt i kategoriene som er brukt i teoridelen vår: selvoppfatning, psykososialt skolemiljø og skoleledelse. Kapitlet vil følge samme struktur som teori- og analysedelen av oppgaven for å oppleves som mest mulig oversiktlig. Funnene fra analysedelen (se kap. 5.0) vår skaper grunnlaget for drøftingskapitlet for å drøfte hvordan rektor tilrettelegger for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning.

6.1 Selvoppfatning

“Vi er nødt til å lære dem at de må tåle å være trygge i seg selv”

Skaalvik & Skaalvik (2021) mener at en god selvoppfatning er en forutsetning for å kunne være det de kaller agent i eget liv. Våre funn viser at for at elevene skal komme dit hen at de klarer å stå sterkere på egne ben for å ta de gode valgene og tåle den harde virkeligheten livet er, så må skolen ruste dem for det. Ifølge våre informanter må skolen tørre å la elevene stå litt i egne småkonflikter, men samtidig må skolen se hele eleven og veilede de der det trengs. Elevene er ulike, og de vil trenge ulik oppfølging i måten de håndterer motgang på, både sosialt og faglig. Sett i sammenheng med Bandura (1986) vil arbeidet med å styrke elevenes selvoppfatning kunne gi en direkte påvirkning av hvordan elevene håndterer med- og motgang i hverdagen. Slik vi forstår det mener rektorene ved de ulike skolene at det er viktig at skolen jobber sammen mot en felles forståelse av hvordan vi skal styrke elevene. Å sette skolens psykososiale miljø og elevens selvoppfatning på dagsordenen, er en viktig del av rektors arbeid for å skape enighet og samhandling i kollegiet. Det er klar enighet mellom informantene om viktigheten av å se alle elevene, og det er da ikke snakk om at det bare er læreren som skal se alle elevene, det skal også rektor. Ved å hjelpe elevene med å mestre de sosiale settingene i skolen, vil vi ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021) kunne styrke elevenes evne til å handle på en positiv måte i møte med hindringer og muligheter de vil møte på i hverdagen. Mestring var et begrep alle våre informanter trakk frem i samtalene rundt elevenes selvoppfatning. Våre funn peker på at skolens tilrettelegging for mestring både faglig og sosialt er avgjørende for elevenes utvikling av en positiv selvoppfatning og et godt psykososialt skolemiljø.

Avslutningsvis kan vi påpeke at det er samsvar mellom Skaalvik & Skaalvik (2021) og våre funn om sammenhengen mellom det psykososiale skolemiljøet og elevenes selvoppfatning. Alle informantene var klare på at de ser en klar sammenheng mellom det psykososiale skolemiljøet og elevenes selvoppfatning, disse to (selvoppfatning og skolemiljø) påvirker hverandre og det viser til, ifølge våre informanter, viktigheten av å jobbe med dette i skolen. Rektorene vektla her sin egen påvirkningskraft ovenfor hvordan dette arbeidet skjer i skolen, og hvordan lærerne vektlegger dette i klasserommet.

6.1.1 Styrking av elevers selvoppfatning

“Vi skal ikke alle bli hjerne-kirurger, men vi skal kunne syns godt om oss selv”

Skaalvik & Skaalvik (2021) peker på at en faglig lav selvvurdering hos elevene vil påvirke selvoppfatningen deres, noe som samsvarer med funnene fra vår studie hvor informantene har stor enighet rundt at elevene som ikke mestrer skolen vil kunne få en lavere selvoppfatning. Her påpeker våre informanter at det er viktig å tilrettelegge for mestring blant elevene fra dag én, noe som i seg selv vil kunne minske uro og negativ atferd blant elevene. Funnene våre viser til at rektorene ser viktigheten av å fokusere både på det faglige og sosiale, noe også Mruk (2006) baserer to-faktormodellen sin på. Mruk deler opp selvoppfatningen i to deler, en som omhandler verdighet, og en del som baserer seg på kompetanse. Han mener begge komponentene er like viktige når vi snakker om selvoppfatning. Miller & Moran (2006) og Mikkelsen (2020) påpeker at selvoppfatning kan være vanskelig å få tak på, da det ikke kan direkte observeres utenfra. Mruk sier om dette at det derfor er viktig å ha forståelse for at selvoppfatningen kan deles inn i flere komponenter. Selv om en elev er god faglig kan hen ha dårlig selvoppfatning, og omvendt. Kanskje er eleven veldig selvsikker og god på det sosiale, men sliter faglig. Dette støtter våre funn opp da informantene peker på at elevenes faglige og sosiale ferdigheter påvirker hverandre – dette kan da være positivt eller negativt. Vi kan få elever som utagerer, eller innagerer. Informantene legger stor vekt på at dette kan skape problemer sosialt da de ikke får vist frem sine gode sider og bidratt på en positiv måte til det psykososiale miljøet på skolen. Gode handlinger vil skape nye gode handlinger. Våre funn tyder på at rektor, ved å se elevene og støtte de der det trengs, vil kunne gi dem sjansen til å vise seg fra sin beste side, både faglig og sosialt.

Dette vil ifølge våre informanter, Skaalvik & Skaalvik (2021) og Miller & Moran (2006), kunne styrke både elevenes selvoppfatning og det psykososiale skolemiljøet. Miller og Moran (2006) mener, som våre funn også viser, at det ikke er noe spørsmål, det sosiale og faglige må være likestilt i skole, og gjennom vår forskning tyder det på at det er dette rektorene ved skolene jobber mot.

For å kunne hjelpe elevene må de ansatte være observante, og rektor må også være en del av miljøet og ha kjennskap, og gode relasjoner til elevene. Våre informanter var klare på at dette ikke alltid er like lett å følge opp, men det er noe de prøver å prioritere i hverdagen. Et interessant funn er at to av våre informanter påpekte viktigheten av at det jobbes likt på skolene med dette, for å gi elevene like muligheter. Dette mener vi er en god tanke, og det å jobbe på tvers av skoler med det psykososiale miljøet for å lære av hverandre og finne gode rutiner, er noe som kan være med på å styrke skolen. Dette vil, slik vi ser det, være en viktig del av rektors rolle for å tilrettelegge for et best mulig psykososialt skolemiljø for alle elevene. Ved å samarbeide med andre skoler vil rektorene også stå i en posisjon hvor de kan tilegne seg ny kunnskap ved å dele erfaringer mellom skolene. Dette vil kunne styrke skolens rutiner og gi elevene ikke bare like, men også best mulig forutsetninger for et trygt og godt psykososialt skolemiljø og for å styrke den enkelte elevs selvoppfatning.

Et annet fremtredende funn kom frem i våre analyser da vi så på hva rektorene tenkte da vi spurte dem når i skoleløpet det fokuseres mest på elevenes selvoppfatning. Her fikk vi ulike svar, alle fire informanter mente at det generelt er viktig å jobbe med selvoppfatningen gjennom hele skoleløpet. Tre av informantene mente at puberteten, ca 6.-9.trinn var særlig viktig da dette ofte kan oppleves som en vanskelig periode for barna, mens én av informantene mente at det viktigste var å jobbe forebyggende i de minste trinnene. I vårt teorikapittel har vi valgt å trekke frem Mruks (2006) teori, og han peker på en periode i barns liv som han kaller The Latency Period. Dette er en, ifølge Mruk, avgjørende periode i utviklingen av barns selvoppfatning. The Latency Period varer fra barn er ca. 7 til rundt 11 år, altså de første skoleårene. Mruk er altså enig med den ene informanten som mener at det er viktigst å fokusere på å jobbe med barns selvoppfatning i de første skoleårene. Mruk (2006) mener selvfølgelig ikke at vi skal stoppe etter dette, og er enig med informantene om at det er viktig å jobbe forebyggende med barns selvoppfatning gjennom hele skolegangen. Vi vet at tidlig ungdomstid, som tre av våre informanter sier, er en utfordrende periode i barns liv. Det er nok som de sier ekstra viktig å klare å støtte de her med gode relasjoner og styrking av selvoppfatningen. Men det er kanskje som Mruk (2006) og en av våre informanter sier, enda viktigere å jobbe ekstra godt de første

skoleårene med å styrke og forebygge slik at det blir enklere for elevene og for de voksne rundt å støtte dem senere. Rektor har her et stort ansvar for å sørge for at dette blir jobbet med, og til rett tid. Og igjen, det å ha like planer og gode samarbeid mellom skoler mener vi kan være med på å styrke dette arbeidet og sikre at elevene kommer til en skole som jobber for å styrke den enkeltes elevs selvoppfatning.

Miller og Moran (2006) påpeker at elevenes selvoppfatning også vil påvirkes av måten de blir snakket til, og at vi ved og gi dem gode, konstruktive og reelle tilbakemeldinger kan styrke selvoppfatningen deres. Våre funn tyder på at dette er noe våre informanter jobber med kontinuerlig. De forventer at alle ansatte behandler elevene med respekt, men de er også bevisste på egne relasjoner til elevene. Informantene er enige om at de som rektorer har et ansvar for å skape relasjoner til elevene på skolen sin. Noen av informantene som jobber på større skoler mener at dette er vanskeligere for dem som har flere elever å skape gode relasjoner med, og å få tid til å bli kjent med elevene. Mens rektorene ved mindre skoler mener at det også kan føles utfordrende der, da de som rektor sitter med alle rollene som ofte på større skoler fordeles på flere ansatte i ledelsen. Selv om informantene signaliserer at det kan føles utfordrende er dette noe de prøver å prioritere, og påpeker at det er viktig å vise elevene hvem de er på en positiv måte, ikke bare komme med pekefingeren når elevene gjør noe galt.

Avslutningsvis vil vi trekke frem at våre informanter var opptatte av at skolen skal være en arena hvor elevene mestrer, og for å skape en skole med elever som har troen på at de kan, er det viktig at hele skolen satser på mestring og tilpasset opplæring. Igjen kom det frem fra to av våre informanter at dette er det viktig å samarbeide om, slik at det jobbes så likt så mulig på de ulike skolene, særlig i samme kommune. Våre informanter er opptatte av forebygging, og peker på at det er særlig viktig at skolen kommer inn i de første skoleårene for å styrke elevenes selvoppfatning og psykososiale miljø. Ved å komme inn med tidlig innsats, tilpassa opplæring og bevisst jobbe forebyggende hele skoleløpet, slik våre informanter påpeker viktigheten av, kan vi skape en skole som tilrettelegger for mestring fra første skoledag. Disse funnene samsvarer med Bandura (1986). Å skape mestringstro hos elevene vil ruste elevene for livet, og det vil ifølge Bandura (1986) styrke elevenes møter med motgang. En elev som har tro på at hen kan, vil være mer positiv i møte med motgang enn en elev som, før hen har prøvd, allerede har bestemt at det ikke vil gå (Bandura, 1986).

6.1.2 Individperspektivet og måling av sosiale ferdigheter

“Noen mener at dette tar for mye tid, men dette er jeg klar på at er viktig”

Fagfornyelsen har fått en del kritikk for sitt individperspektiv, noe Skaalvik & Skaalvik (2021) ikke ser seg helt enige i. Skaalvik & Skaalvik mener at selvstendighet ikke kan ses på som en direkte motsetning til samarbeid og sosialt samspill, men at fruktbare samarbeid krever selvstendighet. I kapittel 5.1 har vi i vår analyse trukket frem at Bodil mener det er viktig å danne elever som tåler å stå på egne ben, de må få bli selvstendige, for det er slik de danner en sterk selvoppfatning som rustet dem for livet. I vårt analysearbeid av 5.1.2 trekker Berit frem individperspektivet, og reflekterer rundt egne tanker om at dette kanskje har fått for stor plass i skolen. Berit er tydelig på at individperspektivet er viktig, slik også Skaalvik & Skaalvik (2021) påpeker, men hun mener det er viktig å ikke glemme gruppeperspektivet. Elevene er del av en større gruppe, et større miljø, noe det er viktig å holde fokus på i like stor grad som individperspektivet. Korsmo (2019) trekker i sin artikkel frem rektor Janne som er klar på at rektor, etter endringene i §9A, må løfte blikket fra enkelteleven og se på hele skolen under ett. Slik vi tolker det er det dette Berit vil frem til i intervjuet. Vi må se og lytte til enkelteleven, men for at det skal skje endring for den enkelte elev må skolen løfte blikket å se skolen under ett. Ifølge Korsmo (2019) vil dette i seg selv være med på å skape en skole som jobber forebyggende. Vi legger vekt på dette i analysen og drøftinga, selv om det kun er én informant som har sagt det, fordi vi ser på det som et særlig interessant funn. Bodil sier at samfunnsendringer gjør at behovet for å ha fokus på sosiale ferdigheter har økt. Da er det spennende at to informanter mener at søkelyset på sosiale ferdigheter allerede kom inn med Kunnskapsløftet og at det nå i Fagfornyelsen heller er andre ting som har fått mer oppmerksomhet. Er det en ubalanse her?

Arnesen, Braeken, Ogden, & Melby-Lervåg (2018) er inne på at vi i den norske skole er kjent for å kartlegge og teste elevene særlig mye, men vi tester heller lite av elevenes sosiale ferdigheter. Funnene våre tyder på at det var mer testing av sosiale ferdigheter og progresjonsmåling i LK06, mens vi i dag er mer oppmerksomme på det overordnede psykososiale miljøet og elevens individuelle rett til et godt miljø. Selv om vi tester lite, er det ingen av informantene som ytrer et ønske om mer testing i skolen, de er mer opptatt av at avvik må meldes. Arnesen m.fl. (2018) mener det er viktig å dokumentere det sosiale, og våre funn tyder på at rektorene mener det er viktig å følge opp elevene og dokumentere underveis. Berit er inne på at hun har utarbeidet skjemaer som skal brukes til dette, da det er lovfestet i §9A at det skal dokumenteres avvik, men hun opplever motstand fra noen av lærerne som mener dette

er noe de ikke har tid til. Å tilrettelegge for en skole hvor det å dokumentere avvik ligger inne som en selvfølgelighet i lærerens arbeidshverdag vil, slik vi ser det, være en del av rektors tilretteleggingsarbeid i arbeidet med at elevene skal ha det bra på skolen. Her sier vår informant, til tross for at hun møter motstand hos enkelte lærere at hun er klar på at dette er en viktig del av lærerens jobb. I Opplæringsloven er det lovfestet at avvik skal dokumenteres når en elev ikke har det bra, og rektor har en stor oppgave i dette arbeidet. Vi mener at det her kan kokes ned til relasjonene mellom lærer og ledelse, hvordan legges det frem? Er ordningen og skjemaene for denne dokumentasjonen laget slik at det blir en enkel del av lærerens hverdag? Dette forblir spekulasjoner i dette tilfellet, men vi mener det kan vise til viktigheten av god kommunikasjon, gode relasjoner og en felles forståelse for viktigheten av å dokumentere avvik som oppstår for å bevare den enkelte elevs rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

6.2 Psykososialt skolemiljø

“På vår skole så skal alle få være den de er”

Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø er avgjørende for både elevenes og de ansattes trivsel på skolen ifølge Læringsmiljøsentret (2014). Dette er en viktig og sentral del av rektors rolle ved skolen, noe våre funn tyder på at rektor er klar over og jobber målrettet mot. NOU 2015:2 har satt en tidslinje på et vellykket arbeid med å skape og opprettholde et trygt og godt psykososialt miljø, som er på tre til fem år. De fleste av rektorene er klare på at det må jobbes over lengre tid, men funnene våre tyder på at en del av rektorene ikke lykkes like godt i å implementere arbeidet med det psykososiale miljøet i hverdagen. Opplæringsloven §9A er til for å verne om enkelteleven og dens opplevelse av skolemiljøet (Udir, 2020), men hvordan ledelsen velger å arbeide mot dette trygge og gode miljøet er opp til hver enkelt skole. Våre informanter er tydelige på at dette er noe som må jobbes med målrettet og langsiktig, men slik vi oppfatter det er dette lettere sagt enn gjort.

En rektor har mange ulike roller i en arbeidshverdag, og blir ofte, ifølge informantene, pålagt hva som må jobbes med i skolen fra høyere hold, samtidig som de skal lytte til ansatte, foresatte og elever. Når vi spør informantene hvordan det går i deres arbeid med miljøet kommer det noen sukk, og det virker som at viljen er der, men at det til tider er vanskelig å få gjennomført det de ønsker. I 2017 ble det gjort en endring i §9A som gjør at skolene, ifølge Korsmo (2019) nå må jobbe mer forebyggende.

Våre funn tyder på at alle rektorene vi har snakket med er veldig innstilt på å jobbe forebyggende i skolen, men de føler ikke at det blir 'godt nok'. Samtidig er planene på plass eller under revidering og målet for alle er å jobbe målrettet mot et godt psykososialt skolemiljø. Rektorene trekker også frem at det skal skapes kultur på skolen for arbeidet med psykososialt skolemiljø, og hos noen av skolene må det en kulturendring til. Dette vil være en del av rektors ansvar, å lede kulturendringen ved egen skole for at det skal skapes felles mål og handling i arbeidet mot et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Under alle intervjuene har vi bemerket oss at rektorene har elevene i fokus, de jobber for å se elevene og for å gi dem en best mulig skoledag. Utdanningsdirektoratet (2020) trekker frem de mellommenneskelige forholdene i skolen som viktige for skolens sosiale miljø, og gjennom våre analyser ser vi klart at rektorene er opptatt av dette. I Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 9A-4) kommer vi til aktivitetsplikten. Denne har til formål å sikre at skolen klarer å handle raskt om en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Våre funn på dette området vil vi kalle oppsiktsvekkende. Skolene har ikke gode nok samarbeid med renholderne på skolen. Renholdere ved de skolene vi har vært i kontakt med er ikke ansatt gjennom skolen, men har skolen som fast arbeidsplass. Aktivitetsplikten er lovfestet for å sikre elevenes miljø, og dermed er det viktig at skolen har gode samarbeid med instansene som er der og kan observere. Rektorene var klare på at de har uformelle samarbeid, men at dette ikke er godt nok. I disse tilfellene vil rektor måtte tilrettelegge bedre for formelle og uformelle samarbeidsrutiner mellom blant annet skolen, renholderne og deres arbeidsgiver. Vi tenker at disse samarbeidene kan skapes ved å ha regelmessige møter og utarbeide en form for varslingsrutine for dem. Dette tenker vi også i forhold til vikarer, særlig på store skoler hvor man ikke kjenner til alle elevene, hvilket trinn de går på, hvem er læreren? Det vil kanskje ha en hensikt å vite hvem man kan gå til, og hva en bør være oppmerksomme på. Det å skape en felles forståelse og gode rutiner mener vi vil være en særlig viktig del av rektors rolle i et slikt samarbeid.

6.2.1 Lærereens psykososiale miljø

“Men hvis det er kake skjønner du, da kommer alle”

Alle våre informanter har uttrykt en bevissthet rundt deres evne til å påvirke lærerne, og hvordan det kan ha en effekt på elevenes miljø. Dette samsvarer med det vi var inne på i teorikapittel 3.2.3, hvor Læringsmiljøsentret (2014) trekker frem at det psykososiale skolemiljøet påvirker lærerne, som igjen påvirker elevene. At rektorene vi har snakket med er bevisst sin rolle og hvordan de er i stand til å påvirke det psykososiale skolemiljøet er et positivt funn.

Dette fordi teorien vi har funnet frem til sier at ledelsen er den faktoren i skolen som har størst betydning for at skolen skal utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø (Læringsmiljøsentret, 2014).

Våre funn viser til at rektorene var bevisst deres påvirkningskraft ovenfor lærerne, og at de som ledere må jobbe med å motivere sine ansatte. Ifølge Læringsmiljøsentret (2014) påvirker skoleledelsen læreren gjennom arbeidet som skjer i klasserommet, ved å styrke lærerens ferdigheter, mestringstro og at de ansatte opplever felles mål og forpliktende kollegasamarbeid. For at dette skal være mulig må miljøet blant de ansatte være godt, og våre funn viser klare sammenhenger mellom gode relasjoner i ledelsen, blant lærere og ellers ansatte og elever. Funnene tyder på at godt psykososialt miljø må jobbes med over hele skolen – om lærerne har et dårlig miljø vil det påvirke elevene negativt. Dette samsvarer med det Læringsmiljøsentret (2014) sier om at et godt psykososialt miljø er avgjørende for både elever og læreres trivsel på skolen.

Læringsmiljøsentret (2014) peker på rektors rolle i å støtte lærerne og å skape mestringstro og å styrke læreren. Våre informanter snakker mye om relasjoner og det å føle tilhørighet på arbeidsplassen, men ingen har nevnt ordet mestringstro. De har vært inne på å faglig styrke lærerne gjennom kursing men ikke direkte mestringstro. Hallinger (2011) sier i sin teori at ledelsen må skape ledelse for læring, våre funn peker på at dette skjer i stor grad gjennom kursing og relasjonsbygging, men i mindre grad når det kommer til å dele erfaringer, og snakke om mestring av eget yrke. Noen av våre informanter påpeker at de som rektorer oftest ser lærerne, og ellers ansatte ved skolen for å gi informasjon i en hektisk arbeidshverdag, ikke for å skape relasjoner eller slå av en hyggelig prat slik de prioriterer å gjøre med elevene. Det har også kommet frem at de ikke nødvendigvis ser hverandre i pausene, da lærerne holder seg til egne kontorer. Altså blir mesteparten av møtene mellom lærer og ledelse informative og ikke relasjonelle.

Rektorene er bevisste på at det er viktig med gode relasjoner for å kunne jobbe mot felles mål – lærerne må føle seg sett. Men er det da riktig av rektor å ikke jobbe for å skape disse relasjonene og gode møter mellom ledelsen og de ansatte? Om det er så viktig som både våre informanter og teori sier, er det rett at dette er noe de bare må finne seg i? Vi tenker med én gang at det må en innsats til for å kunne forbedre disse møtene mellom lærer og rektor slik at det ikke bare blir informasjon. Kan denne informasjonen gis på annet vis, slik at møtene kan brukes til utviklingstid og at rektor ellers kanskje kan ta seg tid til å også slå av en prat med de ansatte?

Rektor har en stor oppgave når det kommer til å tilrettelegge for utviklingsarbeid for å bedre skolens psykososiale miljø. Våre informanter har påpekt at det ikke alltid er like lett å få alle med i endringsarbeidet som skjer i skolen. Irgens (2010) har utformet et utviklingshjul som vektlegger både den individuelle og den kollektive utviklingstiden. Irgens (2010) er inne på viktigheten av at rektor, slik også våre informanter er inne på, respekterer lærerens tid. Våre informanter viser til at enkelte lærere er vanskelige å få med i den kollektive tiden, men det er, slik Irgens påpeker, et kollektivt ansvar for utviklingsarbeidet som skjer på skolen. Vi mener ut fra dette at rektor har et ansvar, men det har også læreren. I våre intervjuer har vi vært inne på at det er uenigheter på arbeidsplassene, det kan man ikke komme utenom når så mange mennesker skal jobbe sammen, men det som blir særlig viktig i dette arbeidet med å få alle med er at alle er innforstått med at man må gi litt av seg selv for å komme til enighet, og hele tiden ha skolens og elevens beste i fokus.

6.3 Skoleledelse

“Jeg tror at hvis du som rektor tror at du skal være guden som sitter øverst på en haug og vet alt, så tror jeg du kommer til å slite veldig fort.”

Våre funn viser til at implementeringen av LK20 var en positiv ting i skolen, to av skolene var inne i et større arbeid med endring av skolestruktur da dette kom inn, og så på arbeidet med implementeringen som mer utfordrende. Rektorene trekker frem at det ikke alltid er enighet rundt endringsarbeidet som skal inn i skolen, en av informantene sier at som oftest er flertallet enig i at endringene er gode og nødvendige, men det er alltid en del som er mer skeptiske. En av våre informanter fremhever at det kan ses på som en positiv ting for skolen ved at det åpnes for mer diksjon og refleksjon før en endring settes i gang.

En av rektorene påpeker at det å stå i endring hele tiden kan oppleves som slitsomt, men at dette er en del av skolen som organisasjon, og trekker frem at dette er en viktig del av det moderne samfunnet vi lever i. For at denne kontinuerlige endringsprosessen skal føles overkommelig for de ansatte viser våre funn at rektors holdning til endring blir avgjørende for å inspirere de ansatte. Her har rektor et ansvar for å skape en kultur for endring på den enkelte skolen. Rektorene trekker frem at kontinuerlig endring er noe lærerne på skolen er nødt til å forholde seg til, og trekker frem eget ansvar til å motivere og inspirere som avgjørende.

Våre funn viser at det ikke alltid er rektor som får velge hvilket satsningsområde det skal jobbes med i skolen, noen ganger kommer det føringer fra øvre hold som rektor og skolen for øvrig må forholde seg til og sette av tid til. Rektorene som i det siste har opplevd dette sier noe om at det ikke alltid er like lett å jobbe med endring som kommer litt "plums på". Disse rektorene kjenner at de i dette mer pålagte arbeidet ikke får jobbet på sin egen måte, noe som kan, slik vi forstår det, oppleves utfordrende.

Rektorene vi har intervjuet trekker frem viktigheten av refleksjon, det å reflektere over eget arbeid, hvordan man møter ansatte og elever, og tilbakemeldingene man får er viktig for å kunne bli en god leder. For å være en god leder må man være ydmyk, som rektor leder man ledere, og får å få de ansatte med, trekker informantene frem ydmykhet, å lytte, å se alle og det å være saklig i argumentasjon som viktige egenskaper for en god rektor. En god rektor må ifølge våre funn ta de ansatte på alvor, lytte til dem, se dem og hjelpe dem. Det er viktig at de ansatte på skolen er der for hverandre og ikke glemmer å ha det gøy sammen på arbeidsplassen.

For at endring i skolen skal kunne implementeres i hverdagen uten at det kjennes ut som enda en oppgave er det viktig at skolen er i endringsberedskap, klar til å ta imot små og store endringer i hverdagen (Ertesvåg & Midthassel, 2009). For å lykkes i dette arbeidet må skolen jobbe systematisk med endringsarbeidet (Ertesvåg & Midthassel, 2009; Udir, Aasen, Berg & Nordahl, 2014). Når vi trakk frem begrepet endringsberedskap for våre informanter var det to av informantene som ikke hadde hørt om begrepet før. Vi gikk ikke dypere inn i hvorfor, da det kan ha mange ulike årsaker, men vi ser på det som et interessant funn da vi i vårt arbeid har kommet frem til at dette er et svært fremtredende begrep i arbeidet med skoleledelse og rektors rolle i skolen. Vi stoppet ikke opp selv om de ikke hadde hørt om begrepet, og kom etter hvert frem til at alle kunne si noe om hvordan de jobbet med endringsberedskap selv om ikke alle hadde hørt begrepet før. Samtidig oppdaget vi en forskjell i måten rektorene som hadde kjennskap, drøftet arbeidet rundt det versus rektorene som ikke hadde kjennskap til det.

Rektorene som hadde kjennskap til begrepet endringsberedskap virker mer bevisste på eget arbeid og egen arbeidsmåte med endring i skolen, enn rektorene som ikke kjente til begrepet fra før. NOU 2015:2 sier at skoler som lykkes med utviklingen og opprettholdelsen av et trygt og godt psykososialt skolemiljø er de skolene som har høy endringsberedskap og høy kompetanse og kapasitet for endring. Slik vi ser det virker det som at rektorene som hadde kjennskap til begrepet hadde større kontroll over hvor de selv sto i arbeidet med endringsberedskap, mens rektorene som ikke hadde kjennskap til begrepet var vagere i sine uttalelser.

Rektorene uten kjennskap til begrepet virket også mer usikre på eget arbeid knyttet til endring og så på endringer de ikke var forberedte på som mer utfordrende. Samtidig opplevde vi dem som ledere ved godt mot, som ønsket å ta fatt på arbeidsoppgavene sine. Det å vite hvor en står i eget endringsarbeid er et positivt tegn til at en skole står i endringsberedskap. For å kunne skape og opprettholde et godt psykososialt miljø kreves det ifølge NOU 2015:2 tre til fem år med kontinuerlig arbeid, og det er derfor viktig med gode planer og en skole som klarer å se seg selv og hvor de er i eget endringsarbeid.

Ertesvåg og Midthassel (2009) trekker frem påvirkningskraften rektors egne interesser har for endringsarbeidet som skjer i skolen, og rektors ansvar i å motivere de ansatte til å jobbe målrettet sammen om endringer som skal implementeres. Vi ser sammenhenger mellom dette og våre funn. Informantene trekker frem at en viktig del av deres arbeid som rektor er å motivere de ansatte, og lede dem mot et felles mål. En av rektorene trekker frem at en i dette arbeidet også må åpne opp for refleksjon og drøfting. Kanskje må man midt i et endringsarbeid skifte retning, og da må man som leder klare å stå for at vi sammen må gå en ny vei. Rektorene trekker frem at de som ledere må tilegne seg kompetanse om endringsarbeid, noe våre funn tyder på at det kanskje trengs større fokus på i rektorrollen, i og med at endringsberedskap er et begrep ikke alle har hørt om. De tekker frem å se og lytte til de ansatte og at en som rektor må være en ydmyk leder. “Vi leder ledere”, var det en av informantene som sa, “som rektor må jeg inspirere de ansatte til endring”.

For å lykkes i arbeidet viser våre funn, i samsvar med Ertesvåg & Midthassel (2009), at tillit til rektor og rektors arbeid er viktig i endrings- og utviklingsarbeid som skal inn i skolen, og rektor må klare å motivere de ansatte. Dette vil ifølge Ertesvåg & Midthassel (2009) også føre til bedre relasjoner – våre funn viser til at det må være en gjensidig respekt mellom rektor og lærer. For å være bevisst på egen lederstil og hvordan den påvirker elever og ansatte trakk én av våre

informanter frem viktigheten av å se seg selv i eget arbeid og viktigheten av å reflektere rundt eget arbeid på både godt og vondt. For å være en best mulig leder viser våre funn til at det er viktig å ta imot kritikk på en god måte for å kunne reflektere og eventuelt være oppmerksom på egne styrker og svakheter, for deretter å kunne bruke dem i eget arbeid. Rektorene vi intervjuet trakk frem det å se, lytte til og hjelpe lærerne som sentralt. Det at man som leder prioriterer å sette av tid til å lytte og til å drøfte problemstillinger som dukker opp i hverdagen. Ifølge våre informanter vil dette både styrke det psykososiale miljøet blant lærerne, det vil kunne øke trivselen blant elevene da lærere vil handle likt og kunne tilegne seg større kunnskap på hvordan de håndterer det de synes er vanskelig i egen arbeidshverdag. Det viser til en rektor som prioriterer sine ansatte. Dette trekker også Skaalvik & Skaalvik (2021) frem som viktig. Samarbeid, støtte og omsorg fra rektor er viktig for både ansatte og elever. Elevene vil påvirkes positivt av at de ansatte ved skolen jobber sammen mot felles mål. En av våre informanter sier her at verdiene som diskuteres og skapes i kollegiet vil være de verdiene lærerne tar med seg inn i klasserommet.

Rektor forventes å utforme en skolehverdag som i stor grad vektlegger elevenes grunnleggende kompetanse og sosiale kompetanse (Aas & Paulsen, 2017), noe som i stor grad skjer ved indirekte påvirkning gjennom lederstrategier og en god kultur på skolen (Aas, Ballang & Paulsen, 2017). Vi har allerede vært inne på at rektor påvirker elevene gjennom læreren når det kommer til lederstrategier og kultur, men vi ser også gjennom våre funn at rektors rolle i styrking av egen og de ansattes kompetanse vil påvirke elevene i stor grad. Når vi snakket med rektorene om kursing og styrking, særlig med ufaglærte og assistenter eller medarbeidere i fokus, kom det frem noen interessante funn. Rektorene var klare på at det er viktig å styrke de ansatte, og særlig de som står i frontlinja med utfordrende elever, både faglig og sosialt. Når vi spurte hvordan dette prioriteres kom det frem at alle informantene ser på det som viktig, men at dette vektlegges ulikt. To av skolene kurser dette skoleåret alle ansatte på håndtering av vold og aggresjon. Her prioriteres det at også assistenter og medarbeidere skal kurses og det legges opp til at alle skal ha mulighet til å delta på alle kursdager. Å prioritere alle i et slikt arbeid vil, slik vi ser det, i det lange løp styrke skolens psykososiale miljø. Det vil føre til en skole som jobber likt med håndtering av vanskelige situasjoner, samtidig som at det vil føre til en trygg skolehverdag for elever og ansatte.

Alle rektorene vi snakket med sender sine ansatte på kurs med jevne mellomrom, men én av rektorene skilte seg ut når det kom til hvem som prioriteres å sende på kurs. Hun prioriterer i større grad å sende det hun kaller en ressursperson. Dette for at det som læres skal kunne brukes i større grad for hele skolen, og ikke bare i enkelte klasser eller team. Det vi stiller spørsmål ved her er hvordan det deles med resten av skolen. Når deles dette? Slik vi ser det er ikke alltid assistenter og medarbeidere er med på møtene hvor denne kunnskapen vil kunne deles. Om dette skal fungere i praksis er det svært viktig at rektor legger til rette for at alle som har behov for denne kunnskapen får bli med på møtene hvor det deles og drøftes.

6.3.1 Forebyggende arbeid i skolen

“Det er lettere å forebygge enn å drive brannslukking”

Mruk (2006) er helt klar i sin teori på at forebyggende arbeid i forhold til barns selvoppfatning er særlig viktig å jobbe med. Dette samsvarer med det våre informanter sier, hvor de alle fire har trukket frem viktigheten av å jobbe forebyggende gjennom hele skoleløpet. Vi mener at våre funn viser at rektorene jobber godt med dette, og er opptatte av å jobbe forebyggende hele veien. Selv om de føler at de ikke er i mål med å skape gode rutiner på tvers av trinn og i skolen så er de klare på at dette er noe de skal arbeide mot. Informantene er også klare på at skolen må være i endringsberedskap for å klare å jobbe forebyggende, og at det er viktig at skolen er i endring. De trekker frem at skolen kan ikke ha lærere som ‘bare snur bunken’ ved nytt skoleår, de må aktivt jobbe for å tilpasse seg de nye forutsetningene som følger med et nytt år. Enten er det nye elever, eller så er det elever som har utviklet seg fra de de var før sommerferien. Alle barna er unike, og det må lærerne følge opp i sitt planleggingsarbeid. Her spiller rektor en særlig viktig rolle i å motivere lærerne til å ønske å bedre og utvikle seg selv og sine undervisningsmetoder. Mruk (2006) trekker også frem gode relasjoner som viktige for det forebyggende arbeidet, noe vi vet våre informanter er særlig opptatt av, både gjennom elev-lærer relasjoner, elev-rector relasjoner, gjennom å styrke det psykososiale skolemiljøet og gjennom arbeid med å styrke elevenes selvoppfatning.

Vi ønsker i vår drøfting å trekke inn individperspektivet i dette. Våre informanter har vært inne på at vi ikke må glemme gruppa, men når det gjelder forebygging i skolen, særlig når det kommer til elevenes selvoppfatning og opplevelse av det psykososiale skolemiljøet, mener vi det er viktig å tenke på enkelteleven. Elevene skal kjenne at de er verdifulle i felleskapet, og det er derfor viktig at enkelteleven opplever å bli sett.

7.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

“Ens egen oppfatning av seg selv vil jo både sette begrensninger og gi muligheter”

Vi har gjennom vår studie belyst ulike forhold som anses som sentrale i rektors arbeid med det psykososiale skolemiljøet og elevenes selvoppfatning. Vårt formål er å kunne bidra med ny og relevant forskning på dette feltet. For å belyse hvordan rektor gjennom sitt arbeid tilrettelegger for et godt psykososialt skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning vil vi gjennom dette kapitlet trekke frem sentrale funn fra vår studie.

Gjennom å se elevene og å skape gode relasjoner mellom rektor og elev, legger rektor til rette for skolens arbeid med mål om å bedre elevenes selvoppfatning. Det er viktig å vedkjenne at elevene er ulike og det skal være plass til hver og én av dem i skolen. For at elevene skal oppnå mestring må rektor tilrettelegge for å skape et godt kollegasamarbeid mellom sine ansatte. Våre funn viser til at rektor må sette skolens psykososiale miljø og elevenes selvoppfatning på dagsorden. Dette må skje gjennom utarbeiding av planer gjennomføring av møter med felles drøftinger, for å klare og skape en enighet og en felles kultur for samhandling i kollegiet.

Samarbeid med andre skoler, både i egen og andre kommuner, vil være med på å gi like muligheter til alle elever, uansett hvilken skole de begynner på. Dette gjør at elever og foresatte kan føle seg trygge på at deres skole jobber for at hver enkelt elev skal bli sett, styrket og hørt. At rektor klarer å skape mestring blant ansatte og elever, vil også påvirke elevenes selvoppfatning og det psykososiale skolemiljøet. Det blir viktig at rektor skaper en felles kultur og forståelse på skolen for at det må jobbes både forebyggende og kontinuerlig med styrking av elevenes selvoppfatning. Her må rektor skape klare rutiner på at det også må settes inn tiltak om en elev, eller elevgruppe, går gjennom en sårbar periode – for eksempel puberteten. Rektor må veilede de ansatte, og skape en felles forståelse for viktigheten av å ha søkelyset på elevene som enkeltindivider, men også som gruppe.

At det ligger gode rutiner for avvik, blir sentralt i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet. Det må følges opp at lærerne faktisk etterlever disse rutinene, samtidig som rektor må være kritisk og selvreflekterende rundt eget arbeid, for å sammen med de ansatte finne gode løsninger på rutiner som kanskje ikke fungerer optimalt.

Ved å jobbe med skolens endringsberedskap, og herunder jobbe kontinuerlig med å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø, tilrettelegger rektor for å skape en best mulig skolehverdag for skolens elever, og arbeidshverdag for de ansatte. Rektor tilrettelegger også ved å jobbe mot gode samarbeid og rutiner for å blant annet klare og overholde aktivitetsplikten.

Hen må også være bevisst på sin egen påvirkning av elevene; direkte i samhandling med dem, og indirekte gjennom læreren. Rektor må også styrke lærerens ferdigheter og mestringstro. Å skape felles mål, forpliktende kollegasamarbeid og et godt arbeidsmiljø, blir også viktig, og det må skapes sosiale møtepunkter utenom pålagte møter, for å legge til rette for gode relasjoner blant de ansatte. At rektor viser at hen er på lag med staben sin, gjennom å støtte læreren i sitt arbeid og styrke de ansatte faglig via blant annet kurs er også med på å bidra til skolens psykososiale miljø. Det må også etableres en arena der de ansatte kan dele erfaringer og drøfte vanskelige situasjoner som man plutselig kan finne seg i.

Rektor må sørge for at de ansatte er kjent med sin rolle på skolen, og hvilket ansvar de har i møte med elever, foresatte, medarbeidere, ledelse og skolemiljøet generelt. Å se hvor skolen står i eget endringsarbeid og tilegne seg nødvendig kompetanse for å komme seg videre i endringsarbeid av ulike slag, blir også helt essensielt i arbeidet med skolens psykososiale miljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning. At rektor klarer å se på lærerne som ledere som skal ses, lyttes til, hjelpes og inspireres, og også satser på både faglig og sosial styrking av personalet, vil det også ha en effekt på arbeidet.

Ved å skape en skole som jobber forebyggende og kontinuerlig med det psykososiale skolemiljøet og elevenes selvoppfatning, ser individet uten å glemme gruppeperspektivet og hvor hver enkelt elev føler seg verdifull i fellesskapet, tror vi rektor gjør en god jobb med å tilrettelegge for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning.

Rektors arbeid med skolens psykososiale miljø og elevenes selvoppfatning er så mye mer enn arbeidet rektor gjør i direkte kontakt med elevene. Etter å ha jobbet med dette forskningsprosjektet ser vi at dette handler mye mer om rektors lederstrategier og den indirekte påvirkningen gjennom lærere og medarbeidere enn vi hadde sett for oss. Vi sitter igjen med en del tanker og refleksjoner som vi ønsker å belyse i denne avsluttende delen av oppgaven. Etter å ha trukket frem våre funn i form av hvordan rektor tilrettelegger har vi en del tanker som vi ikke har funnet noe svar på, men som vi ser som relevante for vår konklusjon.

Å jobbe med skolens psykososiale miljø og elevers selvoppfatning kan ses på som en av skolens viktigste oppgaver. Vi har gjennom arbeidet med dette kommet over flere temaer vi kunne sett på som relevant forskning videre i arbeidet med elevers selvoppfatning.

For eksempel ville det nå som restriksjonene etter koronapandemien er over vært spennende å se på hvordan skolene opplever at elevens psykososiale skolemiljø er etter så lang tid hvor de ikke har fått vært sammen i større grupper.

Når det gjelder begrepet endringsberedskap er vårt spørsmål; kommer man egentlig noen gang i mål eller er dette et evighetsprosjekt? Og blir det noen gang godt nok? Våre informanter trakk frem at det er nettopp det: et evighetsprosjekt. Man skal hele tiden være klar for samfunnsendringene som kommer inn i skolen, eller de endringene som trengs for å styrke for eksempel det psykososiale miljøet eller elevenes selvoppfatning. NOU 2015:2 peker på at det tar tre til fem år å implementere en endring i skolen, men det vil jo kreve arbeid etter disse årene også. Irgens (2010) peker på skolen som en lærende organisasjon, noe som skaper er en krevende men nødvendig prosess med kontinuerlig endring som aldri tar slutt. Rektorene stilte også spørsmål ved eget arbeid når det kom til endring, blir det noen gang godt nok? Kanskje ikke.. Kanskje vil det alltid være noe bedre å strebe etter, for perfektjon vil muligens aldri skje i en organisasjon skapt og drevet av mennesker? Så hva er det da vi streber etter? Vi tenker at endringsberedskap er til for at skolen skal takle alle endringene samfunnet legger inn i skolesystemet. Skal det skje en samfunnsendring, så blir det ofte skolen som får hovedansvaret for denne. Det å være i endringsberedskap skal ikke kjønnnes ut som et evig mas om perfektjon og et mål man aldri når, men heller som en prosess som gjør skolen klar til å ta utfordringer og til å skape endring ved behov. Dette er særlig viktig når Opplæringslovens §9A lovpålegger skolen å gripe inn om en elev ikke har det bra på skolen, og da må skolen være klar slik at de nødvendige tiltakene og endringene som trengs kan implementeres raskt.

Tid er det man kan kalle en oppbrukt unnskyldning i skolesektoren, det er aldri nok tid. Etter å ha intervjuet rektorene til denne oppgaven oppdaget vi at de bruker sin tid så godt det går, og noen dager må de prioritere “det som brenner mest”. Når dette skjer velger de å legge annet arbeid, som kan vente en liten stund, til ettermiddagstid - altså deres egen fritid.

Det vi sitter igjen med etter å ha skrevet denne oppgaven er en helt ny respekt ovenfor rektorrollen, og vi ser tydelige mønstre på hvordan rektors ansvar ovenfor læreren påvirker elevene både direkte og indirekte. Vi ser viktigheten av rutiner for at arbeidshverdagen skal gå opp, rutiner med møter, med elever, med avvik, med lærere og renholdere.

Vi har trukket frem mange punkter som peker på hvordan rektor tilrettelegger for elevenes psykososiale skolemiljø med mål om å bedre elevenes selvoppfatning, men det vi ser er at rektor tilrettelegger for eleven, og for at eleven skal ha det bra i alt hen gjør. Vi ser også en uendelig god vilje blant rektorene. Viljen er der for å jobbe med endring i skolen, selv om de sier at dette kan føles vanskelig til tider.

8.0 Litteraturliste

- Arnesen, A. Braeken, J. Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2018). *Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools*. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/00313831.2017.1420685?needAccess=true>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall
- Befring, E. & Moen, B. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Akademisk
- Christoffersen, L. Johannesen, A & Tufte, P. A (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH] (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ertesvåg, S. Midthassel, U. V (2009) *Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid - Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet*. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/185240/Artikkel.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000) *The interview: From structured questions to negotiated text*.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231111116699/full/html>
- Haugen, S. Løkken, G & Røthle, M. (2013). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen Damm Akademisk
- Helsesista (2020) *Når jeg spør hvordan folk har det, er det som å motta en tsunami av mørke tanker og historier*. <https://www.tv2.no/a/11801873/>

- Irgens, E.J. (2010) *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I: Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.): Kompetent skoleledelse. Vigmostad & Bjørke AS
- Irgens, E.J. (2014). *Skolen som lærende organisasjon*. I: Postholm og Tiller (red.) Profesjonsrettet pedagogikk. Cappelen Damm Akademisk
- Korsmo, E. K. (2019). *Mener kapittel 9a har gjort skolen bedre*. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/mener-kapittel-9a-har-gjort-skolen-bedre/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Miller, D. J. & Moran, T. (2006). *Positive self-worth is not enough: some implications of a two-dimensional model of self-esteem for primary teaching*. <https://sci-hub.se/https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480206061988>
- Mruk, C. J. (2006) *Self-Esteem Research, Theory, and Practice Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*.
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (2014). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf
- Norsk senter for forskningsdata [NSD] (2022) <https://www.nsd.no/>
- NOU2015:2 KAP 10 (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998071761/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget

- Skaalvik E. M. Skaalvik S. (2021) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget
- Store medisinske leksikon (2019) *Uhelse*. <https://sml.snl.no/uhelse>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Skolemiljø*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet, Aasen, A. M. Berg, B. & Nordahl, T. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Aas, M. & Paulsen J. M. (2017) Fremtidens skole ledes nå. I Aas, M. & Paulsen J. M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 373-386). Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Paulsen J. M. (2017) Å lede fremtidens skole. I Aas, M. & Paulsen J. M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-30). Fagbokforlaget.
- Aas, M. Ballangrud B. B. Høgskolen i Sørøst-Norge, Paulsen, J. M. Høgskolen i Oslo og Akershus (2017) Ledelse I utfordrende omgivelser. I Aas, M. & Paulsen J. M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 171-189). Fagbokforlaget.
- Aasen, A.M.. Berg, B. & Nordahl, T. (2014): Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø», Høgskolen i Hedemark.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering

17.03.2022

- Velg vurdering
- [17.03.2022](#)

Skriv ut

Referansenummer

489858

Prosjekttittel

Skoleledelse og psykososialt miljø (midlertidig tittel)

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektperiode

01.01.2022 - 18.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

17.03.2022

Type

Standard

Kommentar

Personvern tjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandling av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personvern tjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet den 09.03.2022 med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personvern tjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personvern tjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personvern tjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personvern tjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter fra Nord universitet som i år skal levere vår masteroppgave i profesjonsfaget på lærerutdanningen 1.-7. trinn. Temaet for vår studie er det psykososiale skolemiljøet med særlig vekt på elevers selvoppfatning. Dette er noe som særlig vektlegges i LK20, og som blant annet kommer frem i de nye læreplanene gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Det satses her på å gi elevene i grunnskolen kompetanse for å fremme god psykisk og fysisk helse, og stille dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Et av hovedmålene er blant annet å gi elevene evne til å forstå, og påvirke faktorer som er av betydning for mestring i eget liv og evne til å håndtere medgang og motgang på en sunn måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi mener at dette henger nært sammen med hvordan skolens overordnede psykososiale miljø er for elevene, hvordan ledelsen jobber med dette miljøet og elevers selvoppfatning og generelt hvordan skolen jobber med endringsberedskap. En skole som er klar for endring når det trengs og klarer å jobbe målrettet mot god helse blant elevene vil kanskje kunne påvirke elevenes selvoppfatning, som igjen vil være en styrke når de må stå på egne bein å ta viktige livsvalg.

Vi ønsker gjennom vårt forskningsprosjekt å se nærmere på hvordan skoleledelsen, her særlig rektor, arbeider med skolens psykososiale miljø, særlig med fokus på elevenes selvoppfatning gjennom systematisk arbeid og involvering av skolens ansatte. Vårt hovedfokus vil være på: Psykososialt skolemiljø, selvoppfatning, kapasitet for utvikling, endringsberedskap og forebyggende arbeid i skolen. Vi vil forankre vår studie i både hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapstradisjon basert på den kvalitative metoden intervju, hvor vi velger å intervju ulike rektorer på barne- og ungdomsskoler i Vesterålen og Mo i Rana. Forskningsprosjektet hadde oppstart i Januar 2022, men mye av forarbeidet startet allerede i Mai 2021. Prosjektet vil avsluttes ved sensur i Juni 2022. De ansvarlige for prosjektet er Nord universitet (Nesna), og våre veiledere Inger Lise Valstad og Oddbjørn Knutsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved deltakelse i studien kreves det ingen for- eller etterarbeid fra din side, men vi ser gjerne at du ser raskt over intervjuguiden vår i forkant av intervjuet for å ha en liten oversikt over hva vi ønsker å snakke om. Vi vil ikke kreve noe mer enn den tiden som er avsatt til gjennomføring av intervju. Men, om du som informant er åpen for det kan det være at vi spør om et oppfølgingsintervju, eventuelt at vi stiller noen oppfølgingsspørsmål på mail om vi ser

det som nødvendig. For å kvalitetssikre dataene vi samler inn fra intervjuene ønsker vi å benytte notater samt lydopptak fra intervjuet.

Disse vil kun benyttes i forbindelse med transkribering av intervjuet for å sikre oss at vi ikke går glipp av viktig informasjon, eller må bruke for mye tid på å notere. Du som informant vil bli anonymisert gjennom hele prosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er selvfølgelig frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og om du velger å delta kan du når som helst gjennom prosessen velge å trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg om du stillet til intervju og før, under eller etter intervjuet velger å trekke deg. Alle data og opplysninger om og fra deg vil da bli slettet med en gang.

Ditt personvern

Opplysningene om og fra deg vil kun bli brukt til formålene vi har informert om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernsrelementet. Datamaterialet vi samler inn vil kun være tilgjengelig for vi som skriver masteroppgaven og våre veiledere. Det skal ikke være mulig for andre å gjenkjenne våre informanter i vår publikasjon, da alt skal anonymiseres, vi vil i selve masteroppgaven bruke fiktive navn på alle deltakerne i studien. Når prosjektet avsluttes 18.Mai vil lydopptak og annen informasjon fra våre informanter slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter som deltaker

Som deltaker stiller du med egne rettigheter ved deltakelse i en studie, du som deltaker har full rett til innsyn i opplysninger vi har registrert og bruker om deg. Dersom du finner at det benyttes uriktige opplysninger om deg har du rett til å få disse korrigert slik at de blir riktige, og/eller rett til at opplysninger du ikke ønsker at vi skal dele slettes. Du har også rett på å klage på databehandlingene som er gjort til datatilsynet.

Med vennlig hilsen

Inger Lise Valstad & Oddbjørn Knutsen

Caroline Skogmo & Celine Osnes Drew

Prosjektansvarlig

Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet livsmestring i skolen og samtykker til å delta på intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Før intervjuet

- Litt om oss og hvorfor vi ønsker å gjennomføre dette studiet
- Kort informasjon om gjennomføring intervjuet (tidsestimering)
- Anonymisering og informert samtykke
- Presentere utstyr (lydopptak)

Tema

Med Fagfornyelsen som kom i 2020 kom Folkehelse og livsmestring inn i skolen for fullt, og elevenes psykososiale skolemiljø er virkelig i fokus, hvor livsmestring og folkehelse presenteres som et tverrfaglig tema.

Livsmestring er ikke noe nytt innenfor skoleverket fra 2020. Opplæringsloven har lenge hatt bestemmelser som sier at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å mestre eget liv på godt og vondt, og for å kunne delta og bli dannede samfunnsborgere. Selv om dette har vært en del av norsk lov lenge ser vi et økende behov for å sette livsmestring i fokus, og herunder trenger vi elever med en god psykisk helse som klarer å håndtere mot- og medgang. Her kommer elevenes selvoppfatning inn som et nøkkelbegrep og en viktig del av elevenes livsmestring.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (utdanningsdirektoratet, 2017).

LK20 kom inn i skolen i vår studietid, og har vært en viktig del av vår opplæring. Å se at temaene vi brenner for blir lagt ekstra vekt på i den nye læreplanen, gir det oss en bekreftelse på at vår interesse for elevenes selvoppfatning vil være relevant å ta utgangspunkt i for vår masteroppgave. Temaet for oppgaven vår har landet på skoleledelse, rettet mot skoleledelse og endringsberedskap i skolen, spisset inn mot elevenes selvoppfatning. Vår problemstilling er derfor blitt slik: **Hvordan tilrettelegger rektor for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø, med mål om å bedre elevenes selvoppfatning?**

Hvordan tilrettelegger rektor for skolens arbeid med elevenes psykososiale skolemiljø, med mål om å bedre elevenes selvoppfatning?

3. Spørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
2. Hvilken faglig bakgrunn/utdanning har du?
3. Hva er din rolle på skolen?
4. Hva brenner du for i jobben din? (satsningsområde?)
 - a. -Hva er skolens satsningsområde?
5. Hva legger du i begrepet god skoleledelse?
6. Hvordan mener du at en rektor på best mulig måte kan være bevisst på eget arbeid og lederstil?

Oppfølging: hva er viktig å tenke over? Kan dette føles vanskelig til tider?
7. Hvordan fordeles lærerens tid, prioriteres videreutvikling og kursing innenfor skolens satsningsområder?

Oppfølging: *Etterutdanning, kursing, seminarer? Prioriteres dette i en hektisk skolehverdag?*

-Hva med assistenter og ufaglærte, prioriteres kursing og etterutdanning?
8. Hva legger du i begrepet selvoppfatning? (drøft rundt begrepet sammen, har vi samme utgangspunkt for intervjuet?)
9. Hvordan tenker du at elevenes selvoppfatning henger sammen med det psykososiale skolemiljøet?
10. Er det et godt samarbeid mellom ledelsen og lærere for å skape og opprettholde et godt psykososialt miljø?

Oppfølging: *Hvordan? Hvordan er miljøet blant de ansatte? På hvilken måte kan lærernes trivsel påvirke det psykososiale skolemiljøet?*
11. På hvilken måte jobber dere forebyggende opp mot skolens psykososiale miljø? (systematisk utviklingsarbeid)
12. Hvilke tiltak gjøres for å styrke elevenes psykososiale miljø?

Oppfølging: *Daglige rutiner? Felles mål? Strategiplan? Er det noe du savner eller føler dere bør gjøre mer av på din skole?*
13. Hvilken endring i Læreplanen ser du på som viktigst for elevenes psykososiale miljø?

Oppfølging: *Gjorde dere noen forberedelser for endingene som kom inn med den nye læreplanen? Var dere forberedte? Vil du si at dere er en skole i endringsberedskap?*
14. Hvordan jobber du for å sikre at aktivitetsplikten i §9A følges opp? (inkluderes alle ansatte i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet?)

15. Ser du som rektor, sammen med lærerne, noen sammenheng mellom elevenes sosiale ferdigheter og deres faglige ferdigheter? (selvoppfatning)
Oppfølging: *Opplever du at det har blitt større bevissthet rundt elevenes sosiale ferdigheter i skolehverdagen?*
16. Hvordan kan skolen på best mulig måte styrke elevenes selvoppfatning?
Oppfølging: *Hva er din rolle som rektor i dette arbeidet? Hvem anser du som andre viktige nøkkelpersoner i dette arbeidet? Hvem bør involveres? Når i skoleløpet vil du si det er størst fokus på elevens selvoppfatning?*
- 17. Samtale rundt tiltak, rutinene osv. rundt det psykososiale skolemiljøet... mener du det er med på å styrke elevenes selvoppfatning? Er dere bevisste på at det dere gjør vil kunne utgjøre en forskjell, og kunne styrke elevenes selvoppfatning?**
18. Sluttspørsmål, har du noe å tilføye? Er det noe vi har glemt?