

Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing

- Erfaringer med bruk av Spekter-undersøkelsen i videregående skole

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Av: Tonje Hungnes, forsker Møreforskning og Kari Elisabeth Bachmann, forsker Møreforskning og dekan ved avdeling for økonomi og samfunnsvitenskap, Høgskolen i Molde.

Publisert: 17.11.2020.

DOI: <https://doi.org/10.21340/66ev-hn48>

Sammendrag

Mange norske skoler har tatt i bruk Spekter-undersøkelsen. Spekter er en ikke-anonym digital undersøkelse som anvendes i arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing. Frem til nå har verktøyet vært omtalt og diskutert fra de voksnes perspektiv, og det er lite forskning på elevenes erfaringer. Denne artikkelen belyser elevenes perspektiv basert på kvalitative intervju med elever ved tre videregående skoler. Funnene viser at elevene stiller seg positive til verktøyet og betrakter det som et viktig element i lærernes arbeid med læringsmiljøet, til tross for ubehaget ved å rangere andre elever, muligheten for å svare feil og for at informasjonen skal lekke. Vi forklarer elevenes overveiende positive holdninger med at verdien av å ha et trygt læringsmiljø overskygger dette ubehaget.

Nøkkelord

Spekter, læringsmiljø, mobbing, ikke-anonyme undersøkelser

Innledning

Nasjonale myndigheter har lenge hatt søkelys på å bekjempe mobbing og på å skape gode læringsmiljø for barn og unge. Læringsmiljø kan defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 4). Forskning viser at gode relasjoner mellom barn og unge har stor betydning for deres sosialisering og utvikling, mens negative relasjoner og mobbing er risikofaktorer for psykisk uhelse og redusert livsmestring senere i livet (Lund, Helgeland & Kovac, 2017; Neuharth-Pritchett & Ma, 2006; Ttofi et al., 2011). Dette underbygger viktigheten av innsatsen mot mobbing og med å sikre gode og trygge skolemiljø. Et grep i denne innsatsen er et nytt kapittel i opplæringsloven (9 A) som handler om elevenes skolemiljø. Denne endringen trådte i kraft i august 2017, og innebærer blant annet §9 A-4 (Opplæringslova, 1998) som beskriver aktivitetsplikten skolene har. Aktivitetsplikten stadfester at alle ansatte i skolen skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og at de har en plikt til å gripe inn dersom det er mulig. Loven fastsetter at skolene skal ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og at de har en plikt til å arbeide forebyggende, kontinuerlig og systematisk for å fremme et trygt og godt skolemiljø for alle. Oppmerksomheten på nulltoleranse og endringer i kapittel 9 A har ført til en rekke tiltak og satsninger i skolene relatert til læringsmiljø. Denne artikkelen ser nærmere på en slik satsning i Møre og Romsdal. Satsningen kalles «Skolens innsatsteam mot mobbing» (SIM) og har som mål å bedre skolemiljø og redusere omfanget av mobbing.

I 2018 var det 67 barne- og ungdomsskoler og tre videregående skoler som meldte seg på SIM i Møre og Romsdal. Deltakelse innebærer at skolene etablerer et team som får opplæring fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsentret) i å forstå, avdekke og løse mobbing. Teamet skal fungere som et ekspertteam som kan støtte lærere, spre kompetanse og håndtere vanskelige saker. Et sentralt verktøy i SIM er Spekter. Verktøyet Spekter er utviklet av Læringsmiljøsentret og inneholder spørsmål som kan brukes for å kartlegge og følge med på utviklingen av læringsmiljøet, samt i saker hvor det er mistanke eller har forekommet varsling om mobbing. Spekter er en ikke-anonym undersøkelse der den som svarer får mulighet til å navngi personer man opplever som mobbere eller personer som blir mobbet, og valgfritt kan skolen legge til spørsmål om mobbing fra voksne (Læringsmiljøsentret, 2017). Spørsmålene i skjemaet handler om popularitet, maktrelasjoner, grupperinger, bråk og mobbing. Læringsmiljøsentret (2017)

beskriver det som et varslingsystem der elever kan si ifra om forhold relatert til læringsmiljøet. Ca. 760 norske skoler har brukt verktøyet fra det ble digitalt 01.01.18.¹

Litteraturen viser at lærere som har gode relasjoner til elevene, og som arbeider aktivt med relasjonsbygging, kan forebygge negativ atferd og mobbing (Pianta, 1999; Roland, 1998, 2014; Roland & Galloway, 2002). For å drive relasjonsbasert klasseledelse har lærere behov for forståelse for de sosiale strukturene i klassemiljøet. Spekter kan være en metodikk for å skaffe seg slik forståelse og danne et grunnlag for arbeidet med relasjonsbygging og mobbforebygging. Høsten 2019, på samme tid som vi analyserte det innsamlede datamaterialet, dukket det opp kritiske røster i mediebildet relatert til Spekter og personvern. For eksempel: «Noen må stoppe raseringen av skolebarns personvern» (Berentsen, 2019), «Datatilsynet gir Arendal forbud mot UiS-utviklet mobbeundersøkelse» (Johnsen & Olsen, 2019) og «800 skoler bruker omstridt mobbeundersøkelse» (Bøe, 2019). I kjølvannet av disse oppslagene fulgte det overskrifter om at Spekter opplevdes som nyttig av lærere (Heiene, 2019a, 2019b; Huseby, 2017). Frem til nå har diskusjonen omkring Spekter tatt de voksnes perspektiv. Det finnes, ut ifra vår kjennskap, lite forskning på hvordan elever erfarer arbeidet med læringsmiljø generelt, og mer spesifikt ikke-anonyme undersøkelser slik som Spekter. Det er derfor interessant å få elevenes perspektiv og mer kjennskap til hvordan de opplever deltakelsen i Spekter som en del av et mer helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Denne artikkelen har derfor en todelt problemstilling: *Hvordan opplever elever bruk av Spekter som kartleggingsverktøy i arbeidet med læringsmiljøet? Og hva påvirker denne opplevelsen?* Artikkelen er basert på kvalitative intervju med elever ved tre videregående skoler. Vi vil nå presentere det teoretiske rammeverket som har en systemisk tilnærming til mobbforebygging, der gruppeprosesser og sosiale sammenhenger tas i betraktning.

[Teoretisk rammeverk: Mobbing som kompliserte sosiale prosesser](#)

Forskning og praksis innen mobbing startet på 1970-tallet, og var da preget av en individrettet forståelse der forklaring og tiltak rettes mot mobber, offer og andre involverte i situasjonen (f.eks. Heinemann, 1972; Olweus, 1973, 1992). I de siste årene har vi sett en dreining mot perspektiver hvor en går bort fra å plassere årsaken til mobbing på individnivå, til heller å se på fellesskapet og omgivelsene handlingene foregår innenfor (f.eks. Hansen, 2018; Kofoed & Søndergaard, 2013; Kofoed & Søndergård, 2009; Lund et al., 2017). Utviklingen mot en slik systemisk tilnærming medfører at handlinger i større grad sees i sammenheng med miljøet de

¹ Tall per 09.01.20 oppgitt av Johannes Nilsson Finne ved Læringsmiljøseneteret.

er en del av (Boge, 2016). Det er stadig større konsensus om at et langsiktig og bredt anlagt arbeid med skolemiljøet er det beste tiltaket for å forhindre mobbing og uønsket atferd i skolen. Forskningen beveger seg slik fra en reaktiv mot en preventiv holdning til mobbing, og fra et individperspektiv til mobbingens kontekst og gruppedynamikk (Lillejord, Ruud, Fischer-Griffiths, Børte & Haukaas, 2014).

Hvilket perspektiv skolene legger til grunn vil ha betydning for hvordan de jobber med læringsmiljøet og håndterer mobbing (Boge, 2016). Skolen kan for eksempel ta utgangspunkt i en definisjon som karakteriserer mobbing som gjentatte negative handlinger fra en eller samme person (Olweus, 1992), eller definere mobbing som «handling fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6). Den siste definisjonen er i tråd med satsninger rettet mot gruppeprosesser og sosiale sammenhenger.

SIM og Spekter legger relasjonsarbeid til grunn for å forebygge og stoppe mobbing, og kan plasseres innen en systemorientert tilnærming. Dette samsvarer med en forståelse av mobbing som kompliserte, sosiale prosesser (Schott & Søndergaard, 2014). Kofoed og Søndergaard (2013) vektlegger at mobbing må forstås relatert til det fellesskapet og den skolekonteksten som gjør mobbing mulig. Med dette perspektivet vil tiltak i arbeidet med læringsmiljøet rettes mot relasjonelle og kontekstuelle faktorer (Kofoed & Søndergård, 2009), som for eksempel trygghet, klasseledelse, relasjoner mellom elever og lærere, relasjoner mellom elevene, skolekultur, undervisning og læring, institusjonelle omgivelser og skoleutvikling (Lillejord et al., 2014; Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). I neste seksjon ser vi nærmere på hva forskningen sier om klasseledelse og relasjoner i et systemrettet perspektiv.

Denne artikkelen setter søkelyset på Spekter. Vi ønsker å løfte frem elevers perspektiv på hvordan det er å delta i en slik undersøkelse, og hvordan de opplever at undersøkelsen inngår i lærernes arbeid med klasseledelse, læringsmiljø og mobbeforebygging. Søkelyset er dermed ikke avgrenset til elevenes opplevelse av å delta på Spekter, men omfatter deres opplevelse av verktøyet som en del av et helhetlig arbeid med læringsmiljø. Spekter inngår som en del av skolens metodikk for å skaffe kunnskap og forståelse om de sosiale strukturene og relasjonene i elevgruppen. Tidligere forskning har vist at klassemiljøets sosiale struktur og klasseledelse har innvirkning på mobbeatferd og utbredelsen av mobbing (Roland & Galloway, 2002), og at det å fremme prososial atferd og et støttende klassemiljø vil være gunstig for alle elever (Finne, Roland & Svartdal, 2018). God klasseledelse er et anerkjent middel som er effektivt

for å utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø (Kinsella & Senior, 2008; Ogden, 2012), og det har stor betydning for elevers sosiale og akademiske kompetanse (Pianta, 1999, 2016).

Pianta beskriver klasseledelse ut ifra tre hovedaspekter: emosjonell støtte, klasseorganisering og læringsstøtte (Ertesvåg, 2019; Pianta, 2016; Pianta et al., 2012). Kvaliteten på lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner avhenger da av kvaliteten på hvert av disse aspektene. Gjennom god klasseledelse kan en lærer skape et klassemiljø der kommunikasjonsformen er preget av respekt og støtte, hvor en forebygger konflikter og problematferd (Ogden, 2012; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Pianta, 1999). God klasseledelse beskrives derfor gjerne som gode relasjoner mellom lærer og elever. Denne relasjonelle tilnærmingen til klasseledelse og læringsmiljø er grunnsteinen i et systemorientert perspektiv på læringsmiljø, og definerer lærer-elev-relasjonen som en viktig kontekst for utvikling og læring i skolen (Pianta, 1999). Relasjonsbasert klasseledelse kan forstås som «lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats» (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014, s. 13). Slik ledelse innebærer at klasselederen tilpasser sin væremåte og fremgangsmåte til ulike elever (Nordenbo et al., 2008; Sabol & Pianta, 2012) og kombinerer struktur og kontroll med relasjon og varme (Nordahl, 2010; Ogden, 2012).

Dette bringer oss over til begrepet autoritativ klasselederstil, som av flere forskere trekkes frem som gunstig for å forebygge og redusere uønsket atferd, samt fremme gode læringsmiljø (Finne et al., 2018; Nordahl, 2010; Roland & Galloway, 2002). Litteraturen viser at lærere som har gode relasjoner til elevene og arbeider aktivt med relasjonsbygging, kan forebygge negativ atferd og mobbing (Pianta, 1999; Roland, 1998, 2014; Roland & Galloway, 2002). Relasjonsbasert klasseledelse handler dermed ikke bare om relasjonen mellom lærer og elev, men like mye om hvordan læreren gjennom sin relasjon til elevene også legger til rette for gode relasjoner mellom elevene i klassen (Roland & Vaaland, 2011; Vaaland, 2016, 2017). Forskning som tar utgangspunkt i elevenes perspektiv, bekrefter at lærerens relasjon til elevene har betydning for læringsmiljø og mobbeforebygging. For eksempel rapporterer elever som mobber om mindre læringsstøtte og emosjonell støtte fra lærerne, sammenlignet med elever som ikke mobber (Ertesvåg, 2016). Havik (2017) fant at mobbeutbredelsen i klassen var signifikant forbundet med svak læringsstøtte, mens den ikke var signifikant forbundet med svak emosjonell støtte. Dette understreker betydningen av gode relasjoner i klasserommet, ikke bare mellom elever, men også mellom lærer og elev. Det understreker også betydningen av et vidt perspektiv på mobbeforebygging, der læringsstøtte inngår som like viktig som emosjonell støtte. Annen forskning viser at det er viktig for elevene at lærere

ser dem som personer, og at de blir forstått, respektert og lyttet til, i tillegg til at de gis god faglig støtte (Bø & Hovdenak, 2011; Hoy & Weinstein, 2006). Elevene opplever dermed at en god relasjon mellom elever og lærere inkluderer både faglig og emosjonell/personlig støtte (Bø & Hovdenak, 2011).

En klasseleder som har myndighet og tillit hos elevene vil lettere kunne fange opp det som skjer mellom elevene i klasserommet, og slik kunne stoppe mobbing (Lund et al., 2017; Roland & Vaaland, 2011). Mye av mobbingen er skjult og vanskelig å få øye på (Eriksen & Lyng, 2018), noe som bekreftes av funn i elevundersøkelsen 2019/20, hvor 36 prosent av 27 000 elever svarte at de ble mobbet flere ganger i måneden uten at voksne på skolen visste om det (Wendelborg, 2020). Dette kan forklares med at mobbing og krenkelser ofte tar form som mer skjulte former som utestenging, baksnakking og ryktespredning (Eriksen & Lyng, 2018). En annen utfordring er at mobbingen kan utspille seg på andre arenaer enn skolen, som hjemme, på fritidsaktiviteter, på fest eller digitalt (Eriksen & Lyng, 2018). Dette er forhold som gjør mobbingen uoversiktlig og vanskelig å avdekke (Flack, 2010). Flack (2010) har utviklet et analytisk verktøy, Innblikk, som i likhet med Spekter, brukes til å forebygge og avdekke mobbing. Metodikken tar utgangspunkt i observasjon av samspillet mellom elevene og samtaler om det observerte samspillet. Innblikk skiller seg slik fra Spekter ved at metoden tar utgangspunkt i de voksnes observasjoner fremfor elevenes egen rapportering. Begge verktøyene krever en systematisk og profesjonell oppfølging av læreren. Vi vil i den følgende seksjonen redegjøre for metode.

Metode

Dette studiet er en del av et longitudinelt forskningsprosjekt som skal undersøke hvordan SIM tas i bruk, tilpasses og videreutvikles i skolehverdagen.² Prosjektet belyser dette både fra ansatt- og elevperspektiv gjennom to spørreundersøkelser til ansatte ved deltagende skoler og en caseundersøkelse av tre videregående skoler. Caseundersøkelsen benyttet et eksplorerende design for å utforske implementeringen av SIM gjennom tre perspektiv: lærere, SIM-team og elever. Denne artikkelen er basert på elevintervjuene, mens det øvrige datamaterialet har vært benyttet som bakgrunnsmateriale.

Til sammen gjennomførte vi 31 individuelle intervju i januar og februar 2019. I disse intervjuene var vi to og to forskere som arbeidet sammen, der ett forskerpar intervjuet skole 1

² Evalueringsprosjektet er gjennomført av Møreforskning AS og Høgskulen i Volda, og er finansiert av Regionale Forskningsfond Møre og Romsdal. Oppdragsgiver er PPT i Sunndal og Molde kommune.

og 2, og et annet forskerpar intervjuet skole 3. Det var 11 elever som deltok fra skole 1, 5 elever fra skole 2 og 15 elever fra skole 3 (Tabell 1).

	Antall intervju
Skole 1	11
Skole 2	5
Skole 3	15
Totalt	31

Tabell 1. Oversikt over antall intervju

Skolene identifiserte informanter basert på retningslinjene de fikk fra forskerne, der vi blant annet ønsket elever som hadde gjennomført Spekter, elever fra to programområder, elever fra 2. eller 3. klasse. Vi la vekt på å finne informanter som var representative for hele populasjonen av elever. De 31 elevene som ble intervjuet utgjorde et lite antall av alle de som har gjennomført Spekter, og vi kan ikke være sikre på at utvalget representerer et generelt syn blant elever i videregående skole. For eksempel, hvilke svar hadde vi fått dersom vi intervjuet elever som valgte å ikke besvare Spekter? Hovedinntrykket fra lærerintervjuene er at majoriteten av elevene på skolen var positive til å gjennomføre Spekter, og på den måten gjenspeiler utvalget de som var positive til å gjennomføre undersøkelsen.

Formålet med metodevalget var å gå i dybden og skape en dypere forståelse av tema (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2013), som i denne artikkelen er elevenes opplevelse av arbeidet med læringsmiljø generelt, og Spekter spesielt. I casestudier kan man ikke snakke om statistisk generalisering, men om analytisk generalisering som betyr at funnene fra intervjuene peker på noen trekk og forståelser som også kan være gjeldende i andre situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009). Våre funn kan dermed være et utgangspunkt for drøftinger knyttet til Spekter og ikke-anonymitet hos andre skoler enn de som er med i vårt utvalg.

Vi utviklet en semi-strukturert intervjuguide for å sikre at forskerne dekket de samme temaene i intervjuene. Temaene i intervjuene var skolens deltagelse i SIM, læringsmiljøet ved skolen, tiltak mot mobbing, Spekter og SIM-team. Intervjuene ble preget av at få av elevene kunne utdype spørsmål om skolens SIM-team eller skolens deltagelse i SIM-satsningen. Spekterundersøkelsen var derimot kjent for alle elevene, og dette var et tema som engasjerte og som de hadde meninger om, i likhet med temaene læringsmiljø, trivsel og mobbing. Elevene svarte i varierende grad utfyllende, og vi måtte ofte stille flere oppfølgingsspørsmål for å få dem til å

utdype. Forskerne var bevisst på ikke å stille ledende spørsmål, men spørsmål som var åpne i formen. Intervjuene varte mellom 25 og 50 minutter, og det ble gjort lydopptak for at forskerne kunne konsentrere seg om dialog med informantene fremfor å notere.

Hovedinntrykket var at informantene svarte ærlig og følte seg trygge i intervjusituasjonen.

Intervjuene ble transkribert verbatim, og deretter leste alle forskerne gjennom hele intervjumaterialet. Neste steg var å diskutere innholdet med hverandre, før vi startet kodingen. Hensikten var å reflektere rundt hovedinntrykk fra intervjuene og bli enige om en felles fremgangsmåte for å analysere materialet. Vi valgte stegvis-deduktiv induktiv (SDI) strategi (Tjora, 2013) fordi vi ønsket å gjøre en empirinær koding, og ville at den første fasen av analysen skulle være så induktiv som mulig. SDI-strategien innebærer å bruke begreper som finnes i datamateriale som koder (Tjora, 2013). Vi kom frem til et stort antall førstehåndskoder, hvor vi valgte ut kodene relatert til Spekter og læringsmiljø. Neste steg var å gruppere disse kodene, og det resulterte i følgende fire kodegrupper basert på tematisk sammenheng: 1) Bidrar til å avdekke mobbing som er vanskelig å oppdage, 2) ekkelt å oppgi navn, men lærere må få vite hvordan det er, 3) viktig at lærere behandler informasjon konfidensielt, 4) oppfølging av Spekter kan bidra til å styrke miljøet. Kodegruppene danner utgangspunkt for de fire hovedfunnene som presenteres i følgende seksjon.

Presentasjon av funn

En kanal som gir mulighet til å si ifra om ting

Generelt beskriver elevene at de ansatte er «på» og at de har god dialog med elevene, enten i form av gruppesamtaler eller en-til-en. Dette blir stort sett beskrevet som positivt. Elevene legger til at en god relasjon til læreren er viktig for at de skal dele informasjon. Følgende sitat illustrerer dette:

Hvis du har en tett relasjon til læreren ... hadde jeg sagt at jeg synes det å være alene og føle meg ensom er en litt for stor del av min hverdag. Men ikke sjans i havet om at jeg hadde sagt det til han læreren jeg har nå. Og har heller ikke fått mulighet til å sagt noe. (Elev 14, skole 2)

Sitatet peker på viktigheten av å bygge opp gode tillitsforhold til elevene for at de skal kunne dele det som er vanskelig, samt at lærerne skaper rom for at informasjon kan deles. Flere av elevene sier at gode tillitsforhold kan bygges gjennom at lærerne følger godt med, prater med elevene og viser at de tar elevene på alvor. Elevene beskriver skolemiljøet som generelt bra, men det kommer likevel frem forhold som utfordrer et trygt og godt miljø. Dette er atferd og

hendelser som elevene mener er vanskelig å avdekke for lærerne, som for eksempel blikking (elevens betegnelse på himlende øyebevegelser og stygge blikk), utestenging, kommentarer og det som skjer i digitale medier. Mange av elevene opplever dette som vanskelig å si ifra om. En elev forklarer hvordan Spekter gjør det lettere å rapportere om slik atferd og hendelser:

Det er ikke alltid det er så enkelt å gå til læreren din og si at «hallo, hun blikka meg» liksom, «hun sitter og ser stygt på meg, hun kommenterer alltid frekke ting når jeg prater». Det er jo ikke så enkelt, men det kommer mer i lyset når man har slike undersøkelser ... I Spekter kan en melde fra om episoder det er vanskelig å si fra om til lærer på en annen måte, som mindre episoder med blikking og stygge kommentarer. (Elev 7, skole 1)

Eleven påpeker at Spekter er en kanal som kan bidra til å få uønsket atferd frem i lyset. Hendelser som ellers ville gått under lærerens radar kan meldes fra om. En lærer har behov for konkret informasjon for å kunne iverksette gode og målrettede tiltak, og Spekter kan bidra med dette, ifølge elevene. Dette kan relateres til et annet aspekt som fremkommer av intervjuene, som er at Spekter bekrefter det som de fleste av elevene i klassen er klar over, men som ingen snakker høyt om. Gjennom en kartlegging får alle elever svare, og det som rører seg blant elevene kan komme frem. En skriftlig konkretisering av hva som rører seg blant elevene kan gi lærerne et push og en uformell forpliktelse til å ta tak i hendelser som elevene rapporterer om. Muligheten til å si ifra er noe de fleste elevene trekker frem som positivt, og det uttrykkes på ulike måter:

Jeg synes det er en bedre måte å gjøre det på ... fordi for mange er det litt ekkelt å bare gå til lærer og si sånne ting (...) Jeg synes det er viktig for det er ikke alle som tør å si det heller. Så det er greit at de kan få det ut gjennom en test. (Elev 11, skole 1)

Jeg synes det er ganske relevante spørsmål da ... som kan bli med på å løse ting ... For det er ikke alltid du har lyst til å snakke face to face med læreren. Det er ofte du holder ting for deg selv. Så Spekter synes jeg var veldig bra å gjennomføre da. For da får en på en måte uttrykt seg selv å få sagt det man egentlig mener. (Elev 26, skole 3)

Elevene påpeker at en digital undersøkelse bidrar til at lærerne får vite mer enn de ellers ville ha gjort. Elevene trakk i den forbindelse frem hendelser som skjer på digitale arenaer, som for

eksempel utestenging. Dette er noe flere opplever som problematisk, og som de tror at lærerne har vanskeligheter med å forstå omfanget av:

Jeg føler ikke noen voksne skjønner helt hva som skjer på internett. Eller hvor ille det kan være. (Elev 8, skole 1)

Digitale medier spiller en sentral rolle i elevenes sosiale liv, og representerer en verden som er nærmest utilgjengelig for lærerne. Noen av elevene viser til eksempler på hvordan utestenging skjer på chattegrupper, uten at elevene selv snakker om dette på skolen. Når vi stilte spørsmål til elevene om mobbeforekomsten, trakk flere frem at sosiale medier bidrar til at mobbing foregår på andre måter enn tidligere:

Det er litt sånn utestenging ofte da. Sånne ting. Det er vel det det går mest i. Og alt det med sosiale medier og sånn, for mobbing har jo fått en helt annen form nå enn før. Det er ikke sånn at folk blir slått i gangene og sånn. Men det er mer lavt og lite, som kanskje ikke så mange ser på som mobbing da, men det er jo egentlig litt det. (Elev 8, skole 1)

Jeg tror ikke det er så mye reell mobbing (...) det er heller problemer med utestenging og ensomhet (...). Når jeg snakker for min omgangskrets. Slike ting, som å ikke få være med. Å få meldinger som ikke er helt greie. Det er vel ikke det en ofte forbinder med mobbing. (Elev 14, skole 2)

Elevene påpeker at det som tradisjonelt sett oppfattes som mobbing, ikke er en stor utfordring for dem. Dette viser at elevene tenker på mobbing som noe mer omfattende. De beskriver heller hendelser som er vanskelige å fange opp for utenforstående. I denne sammenhengen trekker elevene frem Spekter som en mulighet til å få sagt ifra om utestenging og andre forhold de ønsker skal bli bedre, som de ikke nødvendigvis omtaler som mobbing. Kanskje er dette forhold som ikke kommer frem hvis elevene konkret blir spurt om mobbing?

Ekkelt å oppgi navn

Et annet hovedfunn er at elevene sier at det er ubehagelig å oppgi navn på medelever som plager andre eller bråker, men verdien av at lærerne får kritisk informasjon om miljøet veier opp for dette ubehaget. Følgende sitat er illustrerende for hva mange svarte på spørsmålet om hvordan de opplevde å oppgi navn i Spekter:

Jeg synes det var småekkelig når en får vite navn, men samtidig så hjelper en de som mener at det er litt ekkelt i klassen og at noe burde bli gjort ... for meg var det ikke

noe særlig stort, for jeg tenkte at det bare var for klassen og skolens eget beste. (Elev 4, skole 1)

Nei det var ekkelt ja, men der også måtte man jo velge da, føler jeg, så da kom det jo fram da. For min del så var det mer at jeg tenker at det er bra for, eller at jeg hjelper noen andre da ... Og da er det verdt det på en måte. De trenger å få høre det, dem som ikke oppfører seg. (Elev 13, skole 2)

Det er jo selvfølgelig ikke alle som får vite hva du har svart, men det er likevel litt sånn ekkelt å måtte utpeke folk. Men hvis du vet med deg selv at denne personen har gjort det og det, så må du ikke sitte igjen med det, da må du faktisk trå fram. (Elev 26, skole 3)

Som elevene påpeker er det ekkelt å oppgi navn. Likevel trakk elevene gjennomgående frem gevinsten av å kunne oppgi navn, som var at læreren da kunne bidra til å gjøre ting bedre. Et par stykker beskrev ubehag ved å tenke på at en selv kunne bli utpekt, og andre elever uttrykte at det var vanskelig å tenke på hva de andre kanskje svarte om dem. Et annet element som trekkes frem som problematisk er at en bare får velge opptil tre navn på de en foretrekker å være sammen med:

Det jeg synes var litt rart og sånn, var for eksempel et spørsmål om hvem du er med i friminutta. Du kan bare velge tre stykker og sånn. Det var litt ekkelt ... Fordi hvis du er med flere, så må du velge de du liker best og minst og sånn ... Det burde være så mange du ville ... Jeg har snakket med venninnene mine om det. Vi diskuterte det i lag. At det var veldig rart å velge ut tre stykker. (Elev 19, skole 3)

Undersøkelsen kan på denne måten resultere i en rangering av venner som ikke nødvendigvis er naturlig for eleven, og som eleven kanskje ikke har reflektert over før. Uavhengig av om en har reflektert over det, kan det være ubehagelig å konkretisere dette skriftlig. Andre elever synes at det er uproblematisk å oppgi hvem de er mest sammen med, men at det er verre å oppgi hvem som skaper problemer. En årsak til dette er at de er redde for å bli oppdaget av andre elever:

Jeg synes det var veldig ekkelt da. Fordi at du sitter rett ved siden av noen, og så skal du liksom trykke på navn og være så spesifikk da. Og så er det ikke anonymt ... Ja du blir jo på en måte litt sånn nervøs for det du svarer, for det er jo data som kan komme på avveie, selv om jeg stoler på det, så er det fortsatt noe å tenke på. (Elev 13, skole 2)

Det kan også være vanskelig å oppgi navn hvis en er usikker på om en har forstått situasjonen riktig:

Å oppgi navn når det for eksempel er prat om hvem du tror mobber, og sånn hvem du tror som blir mobba. Kanskje hvem du tror som blir mobbet er grei. Men hvem du trur som mobber, det føler jeg er litt sånn. Det kan gå over linja, for det kan hende at det du bare skriver det ned for å skrive det ned. (Elev 22, skole 3)

Eleven reflekterer rundt det å risikere å svare feil, og er usikker på hvilke implikasjoner det kan ha. Det er ikke alltid elevene har full oversikt over situasjonen mellom andre elever. Det ble også påpekt at Spekter kan presse frem svar som ikke er reelle:

Ja, jeg synes ikke slike spørsmål er så lett ... for det er ikke alltid at en føler at det er noen som ... for eksempel bråker i klassene og at en da må si hvem som gjør det mest, og så gjør de det kanskje ikke egentlig. (Elev 27, skole 3)

Det at noen opplever at undersøkelsen presser frem svar der en helst ikke vil gi et svar, var ikke et poeng som mange trakk frem. Det er likevel et viktig poeng relatert til hvilken informasjon elevene får om undersøkelsen før de gjennomfører den, både med hensyn til hvordan resultatene følges opp, samt at de ikke må oppgi navn dersom de ikke vet navnet på de aktuelle elevene. Et annet element som kom frem, var *når* i skoleåret undersøkelsen gjennomføres på. Tidspunkt for gjennomføring bør tas med i vurderingen, da det kan være utfordrende å svare i starten av skoleåret i VG1, før de har blitt kjent med nye klassekamerater.

Ivaretagelse av konfidensialitet

Det tredje funnet er at ivaretagelse av konfidensialitet var viktig for elevene. Flere elever uttrykker bekymring for hva som ville skjedd dersom svarene kom ut. En elev reflekterer rundt anonymitet på følgende måte:

Tror de fleste synes det var ganske greit, men mange reagerte på at det ikke var anonymt med tanke på at lærere fikk vite om det. Akkurat det var det mange som reagerte på. Så jeg vet ikke om alle turte å svare ærlig ... noen skal finne ut hva de mener om andre, når det handler om venninnene dine og de du er mest sammen med. Så det var kanskje det de var redd for at de skulle komme ut og at alle skulle vite hva alle hadde svart. (Elev 1, skole 1)

Sitatet viser viktigheten av å skape en trygg ramme rundt undersøkelsen for at elevene skal svare ærlig og tørre å oppgi navn på medelever. I intervjuene fikk vi inntrykk av at elevene var bevisste på at undersøkelsen ikke er anonym, men at de likevel synes det er ok siden de stoler på lærerne. Det er avgjørende at de ansatte ved skolen tar dette på alvor, slik at Spekter skal kunne være et velegnet verktøy for å få frem aspekter ved relasjonene mellom elevene. Funnene indikerer at hvis elevene ikke er trygge på konfidensialitet, vil de ikke tørre å oppgi det som kan være vanskelig. Dette kan illustreres gjennom følgende samtalesekvens:

I: Lærerne får opp resultat der de kan se grupperinger ganske tydelig.

Elev 14, skole 2: tror det kom frem, slik som at jeg har en venninne som bestemmer veldig mye og skal ha mye makt ... Når de [avdelingslederne] snakket med meg, så spurte de, ikke så mye om navn, men litt mer om situasjonen.

I: Det var greit å svare at venninnen din var en som bestemmer mye?

Elev 14, skole 2: ja, men det var veldig viktig at det ikke kom tilbake til meg. Synes det er vanskelig å stå for det etterpå. Tror ikke hun vet at det kom frem.

Samtalesekvensen viser betydningen av at lærerne skaper gode og trygge rammer for å besvare Spekter. Elevene må kunne stole på at ingen andre elever får vite hva de har svart, samtidig som de må være trygge på at resultatene blir fulgt opp på en god måte. I undersøkelsen vår ser det ut til at skolene har fulgt rådene om å presisere at svarene ikke blir kommunisert til andre. Når vi spurte om elevene var trygge på at informasjonen ble behandlet konfidensielt svarte alle at de stolte på lærerne, og ingen av de vi snakket med refererte til tillitsbrudd.

Oppfølging av Spekter-undersøkelsen

Det å gjennomføre en undersøkelse i seg selv, gir ikke resultater. Det er hvordan resultatene følges opp som er det avgjørende. Ett av våre funn er at oppfølging av Spekter-undersøkelsen kan styrke miljøet på to måter. Det ene er ved at lærerne følger opp opplysninger som gis om problematiske forhold, og det andre er å forsterke et bra miljø ved å ha oppmerksomhet på det som fungerer i miljøet.

Når det gjelder å følge opp opplysninger som kom frem i Spekter, fant vi at to av skolene gjorde dette ved å snakke med de involverte elevene en og en. Den tredje skolen hadde ikke etablert et strukturert opplegg for oppfølging. En elev fra skole 2 beskriver sin erfaring med oppfølging slik:

Etter noen uker så ble vi spurt om å komme til kontoret for å bli intervjuet, det var en slags videre prosess fra det Spekter-programmet ... jeg snakket om hvordan det ble mobbing i klassen min, hvem som jeg har sett ble mobba og om noen ble mobba, om jeg ble mobba selv og sånn. Og etter det så ... brukte vi å ha sånne samtaler i klassen da. (Elev 12, skole 2)

Eleven beskriver hvordan skolen følger opp resultatene gjennom samtaler med enkeltelever, og deretter samtaler i klassen. Dette ble trukket frem som en positiv måte å følge opp Spekter på, for å rydde opp i utfordrende relasjoner og styrke miljøet i klassen. Viktigheten av å følge opp resultater settes i sammenheng med at skolen viser at de tar mobbing på alvor. To av elevene sier det slik:

... at du kan si fra til noen ... at de tar ansvaret på det som skjer i klassen. Og spesielt den mobbinga, jeg synes det er bra at de tar det ganske alvorlig. (Elev 12, skole 2)

... jeg tenker at hvis de ser Spekter-undersøkelsen og ser at noe er galt, da er det viktig at de tar det opp og ikke lar det ligge ... (Elev 28, skole 3)

Elevene forventer rett og slett at skolen tar undersøkelsen på alvor og følger den opp. Det var noen elever som etterlyste at resultatene ble gjennomgått i klassen.

Den andre måten oppfølging av Spekter kan bidra til å styrke miljøet på, er ved å understreke det som allerede er bra. Elevene som hadde fått presentert positive resultater om klassemiljøet, enten i felleskap eller en og en, trakk frem at dette var viktig. Våre funn indikerer at oppfølging av Spekter-undersøkelsen gir skolen en mulighet til å vise at de tar elevene på alvor og følger opp både utfordrende situasjoner og forsterker det som er bra. Spekter er således ikke bare et verktøy til å kartlegge utfordrende miljø, men kan være et verktøy for å følge med, slik denne eleven beskriver det:

... det er viktig å ha sånne ting som dette her, uansett hva. Selv om at det miljøet er greit, men det er alltid viktig å passe på at det kan alltid skje noe. Og hvis du, det ikke er folk og passer på, så kan det gå galt. (Elev 22, skole 3)

Spekter kan slik inngå i det forebyggende arbeidet gjennom å hjelpe læreren til å være på vakt og fange opp mindre hendelser. I neste avsnitt vil vi diskutere funnene som nå er presentert.

Hvordan opplever elever bruk av Spekter som en del av skolens arbeid med læringsmiljøet, og hva påvirker denne opplevelsen?

Innledningsvis stilte vi følgende spørsmål: Hvordan opplever elever bruk av Spekter som en del av skolens arbeid med læringsmiljøet? Og hva påvirker denne opplevelsen? I de følgende avsnittene vil vi diskutere funnene.

Innsikt i elevrelasjoner som grunnlag for god klasseledelse

Elevene i undersøkelsen opplever Spekter som en mulighet til å si ifra om forhold i relasjonene mellom elevene som de ellers ikke ville sagt fra om ansikt til ansikt. Dette er forhold som de mener er vanskelige for lærere å fange opp selv. Tidligere forskning viser at mange elever opplever at det er vanskelig å snakke med lærere om det de er bekymret for, og at mange elever ønsker en distanse til læreren i diskusjoner som ikke er av faglig karakter (Blindheim, Kirchhoff & Dahl, 2014; Bø & Hovdenak, 2011). Dette samsvarer med funn i denne undersøkelsen, hvor elevene sier det er lettere å si ifra digitalt om små og større bekymringer av ikke-faglig karakter. Funnet indikerer at Spekter tilrettelegger for deling fordi behovet for distanse reduseres når elevene får mulighet til å si ifra digitalt. Undersøkelsen vår viser at elevene kvier seg for å dele alt ansikt-til-ansikt til tross for at de har en god relasjon til læreren.

Et digitalt verktøy ser ut til å bidra til at flere sier ifra om bekymringer og hendelser som de ellers ikke ville delt. Hva betyr det så for klasseledere at elevene deler mer av ikke-faglig karakter? En god klasseleder er forbundet med en som evner å balansere kontroll og varme på en god måte (Ogden, 2012), noe som kan forebygge og redusere negativ atferd (Nordahl et al., 2005; Roland, 2014; Roland & Galloway, 2002). Gode relasjoner mellom elev og lærer, både når det gjelder læringsstøtte (Havik, 2017) og emosjonell støtte, er en forutsetning for å utøve god klasseledelse (Hattie, 2012) og kan etableres gjennom at klasseleder evner å se undervisningen med elevenes øyne. En klasseleder som evner dette, kan dermed unngå at det er for stor forskjell mellom elevenes og lærerens opplevelse av undervisningen (Ågård, 2016). Bø og Hovdenak (2011) påpeker at opplevelsen av både faglig og personlig/emosjonell støtte er viktig for å utvikle gode relasjoner mellom elev og lærer. Personlig støtte innebærer at elevene får uttrykt sine meninger og blir forstått og respektert av lærerne. Elevene i vår undersøkelse understreker betydningen av å ha lærere som er interesserte i elevenes perspektiver, og som tilrettelegger for at elevene kan ta kontakt dersom de har noe på hjertet. I vår undersøkelse beskriver elevene Spekter som et viktig supplement til å kunne gi lærerne oversikt og innsikt i læringsmiljøet fra deres perspektiv, noe de påpekte var viktig for at

lærerne kunne gripe inn og iverksette tiltak. Elevene i undersøkelsen var altså først og fremst opptatt av miljøet som helhet, og ikke bare sin egen situasjon.

Forebyggende holdningsarbeid – langt mer enn å forebygge og stoppe mobbing

Elevene i undersøkelsen beskriver at et utrygt og lite inkluderende læringsmiljø ikke nødvendigvis består av hendelser som de karakteriserer som mobbing. De snakket lite om mobbesaker, men mer om det de omtaler som mindre alvorligere hendelser, men som like fullt påvirker det sosiale miljøet i elevgruppen negativt. Typiske eksempler er utestenging og blikking, som elevene ønsker at lærerne skal være oppmerksomme på i arbeidet med læringsmiljøet. Denne forståelsen av mobbing er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet beskriver at mobbing kan være (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2): «Noen typer mobbing kan være vanskelig for voksne å oppdage, for eksempel stygge blikk, baksnakking og utestenging på nettet».

Det er interessant å observere at elevene selv er forsiktige med hva de definerer som mobbing, og det er grunn til å spørre om dette gjenspeiler hva skolen og omverdenen presenterer for dem som mobbing. Solberg (2019) har lignende funn og spør eksempelvis om definisjonen av mobbing som er brukt i elevundersøkelsen virker inn på elevenes forståelse av mobbing. Vi legger til at læreres forståelse av mobbing også kan være påvirket av Olweus' arbeider, og vil slik kunne påvirke hvordan de snakker med elevene om mobbing. Elevenes vurderinger av hva som kan plasseres under merkelappen mobbing, tyder på at de ikke inkluderer utestenging, ensomhet og blikking slik Utdanningsdirektoratet (2016b) gjør. Utestenging, ensomhet og blikking er likevel noe de påpeker som negativt for læringsmiljøet og som noe de mener at lærerne bør vite om. Et perspektiv som elevene i denne undersøkelsen bringer på banen, er at det kan være vanskelig å si ifra til lærer om hendelser som ikke betegnes som mobbing. I den sammenhengen trekker de også inn hendelser som skjer utenfor skoletiden og på digitale arenaer som påvirker klasse- og læringsmiljøet. De forteller da at en digital kanal som Spekter gjør det enklere å si ifra. Elevenes refleksjoner viser at det kan være behov for å jobbe med å utvide forståelsen av mobbebegrepet i skolen.

Elevene i undersøkelsen hadde det vi kan beskrive som en helhetlig tilnærming til bruk av Spekter i arbeidet med læringsmiljøet. De fremhever skolens holdning mot mobbing som et grunnlag for et godt læringsmiljø, og viktigheten av at de kan være trygge på at lærerne tar mobbing og varsler om mobbing eller krenkende hendelser på alvor. Elevenes perspektiv var at Spekter kan bidra til å gi lærerne informasjon om sosiale relasjoner de ellers kanskje ikke ville fått. For elevene var det viktig å kunne rapportere på en trygg måte, og de vil ha en skole

og lærere som selv ønsker å få mer innsikt i elevenes opplevelser av læringsmiljøet. Annen forskning viser at det er mindre mobbing på skoler som makter å kommunisere et felles verdsett, der normer for akseptabel atferd er tydelige (Rajaleid, Brolin, & Modi, 2020). For at elever skal opprettholde tillit til lærere, er det avgjørende at konfidensialitet ivaretas og at lærere følger opp når de rapporterer om uønskede hendelser. Det er viktig at elevene ikke opplever at skolens personale betrakter mobbing som et mindre problem, mens elevene oppfatter det som alvorlige problemer (Lillejord et al., 2014).

Betydningen av god håndtering og oppfølging av opplysninger fra Spekter

Elevene i vår undersøkelse beskriver ikke deltagelse i Spekter som «rasering av personvern» slik det fremstilles i media (f.eks. Berentsen, 2019), men fremhever heller at ikke-anonymitet er viktig for å bidra til å avdekke mobbing og andre forhold som påvirker læringsmiljøet. Likevel er elevene bevisste på viktigheten av personvern, da konfidensialitet og tillit til at lærerne behandler informasjonen riktig, er en avgjørende faktor for at de vil være åpne i Spekter.

Flere elever trekker riktignok frem at Spekter er både uvant og litt ubehagelig, særlig med tanke på at deres svar ikke er anonyme og at de skal oppgi andres navn. Likevel mener elevene at betydningen av å oppdage og avdekke problematiske forhold i læringsmiljøet overstiger disse ubehagelighetene. Det har antakelig sammenheng med at de har tro på at informasjonen som samles inn gjennom Spekter kan bidra til å bedre læringsmiljøet. Vi kan derfor si at elevenes forutsetning for å delta i Spekter-undersøkelsen er å beskytte mot mobbing og uønsket atferd. Samtidig virker det som at elevene stoler på lærerne, både når det gjelder å ivareta elevenes personvern og konfidensialitet, og når det gjelder å følge opp det som blir meldt inn gjennom undersøkelsen. Dette illustrerer at skolen og lærerne tar på seg et stort ansvar ved å gjennomføre Spekter.

Hvorfor er ikke elevene mer kritiske til Spekter?

Elevene i undersøkelsen er relativt positivt stemt overfor Spekter, til tross for deres reservasjoner knyttet til ubehaget ved å navngi andre og være eksplisitt i beskrivelser av sosiale posisjoner. Forklaringen de selv gir, er at dette må de tåle for at mobbing skal bekjempes og at alle skal ha det bra. Med tanke på omtalen av Spekter i media hadde vi forventet at det var flere kritiske røster blant elevene. En forklaring på at elevene ikke er mer kritiske, kan være at de opplever at det å være mot mobbing og for et godt skolemiljø oppleves som sidestilt med å støtte gjennomføringen av Spekter. Ingen vil vel være imot forebygging av mobbing og arbeid for et godt skolemiljø? Det betyr at dersom skolen

presenterer Spekter som en nødvendig og viktig del av dette arbeidet, er det vanskelig for elevene å stille seg kritiske til å delta i undersøkelsen. Vi mener at dette er viktige spørsmål å stille i denne sammenhengen, og at spørsmål om personvern ikke må forties ved gjennomføring av slike undersøkelser. Avveiningen mellom å ivareta personvern og å avdekke mobbing eller utenforskap bør derfor diskuteres videre.

Det er særlig viktig å spørre seg om verdien av at undersøkelsen er ikke-anonym. Elevene synes at det er lettere å si ifra digitalt, noe som gir lærere nye muligheter til å få innblikk i det psykososiale læringsmiljøet. Men hvor nødvendig er det at en kjenner navnet på eleven som har svart? Kunne undersøkelsens verdi vært tilnærmet like stor dersom undersøkelsen ble gjennomført anonymt? En viktig del av undersøkelsen er fortsatt at elever skal oppgi andre elevers navn, og i enkelte tilfeller rangere foretrukne venner. Ubehaget flere elever refererer til ved å oppgi andres navn, vil imidlertid fortsatt være til stede selv om de svarer anonymt. Det ubehaget som enkelte elever beskriver, og den tilliten de har til skolens oppfølging og bruk av undersøkelsen, viser at undersøkelsen skal brukes med varsomhet. Ikke minst forutsetter gjennomføringen at en har kompetanse og ressurser til å følge den opp på best mulig måte.

Konklusjon – et potensielt viktig supplement i en proaktiv relasjonsbasert klasseledelse

Spekter er omtalt av Læringsmiljøsenderet (2017) som et verktøy som kan fungere som et varslingsystem for elever som ikke opplever å ha et trygt og godt læringsmiljø. Våre funn tyder på at elevene setter pris på og bruker denne muligheten.

Denne undersøkelsen viser at elever opplever Spekter som et viktig element i lærernes kartlegging av læringsmiljøet, spesielt knyttet til det å få frem situasjoner mellom elever som er vanskelige å oppdage fordi de er skjult eller delvis skjult. Dette indikerer at Spekter kan være et viktig verktøy for lærerne i arbeidet med relasjonsbasert klasseledelse, særlig med tanke på at elevene påpeker at den krenkende atferden som skjer er vanskelig å oppdage. Elevene har tro på at Spekter kan bidra til at lærerne i større grad kan se læringsmiljøet med deres øyne. Spekter vil likevel aldri kunne erstatte det å være tett på elevene gjennom observasjon og samtaler, men kan være et supplerende verktøy. Elevene i undersøkelsen beskriver det som både faglig og sosialt verdifullt for læringsmiljøet når lærere kan fange opp og se hva som foregår i elevgruppen. Fra elevenes perspektiv fremstår dette som tillitsvekkende. Spekter kan bare supplere slik kontakt mellom lærer og elev. Det er i den

sammenheng verdt å merke seg at undersøkelsen er gjort blant elever på videregående skole. Andre undersøkelser har vist at det kan være vanskeligere å fange opp det som skjer mellom elever på høyere klassetrinn enn på lavere trinn (Bachmann, Haug, Hungnes & Groven, 2020). På videregående har elevene flere lærere, og selv kontaktlærerne kan ha undervisning med «sine» elever bare få timer i uken. Da kan det være nyttig å gjennomføre undersøkelser som for eksempel Spekter for å få mer kunnskap om elevgruppen.

Det er imidlertid viktig å være bevisst på at enhver kartlegging kan gi uventede funn, og at en må være beredt på å bruke tid på å følge opp resultatene. Kartlegging kan også gi funn om forhold som ennå ikke har blitt et problem eller en utfordring. Et spørsmål man bør stille seg i denne sammenhengen, er hvor grensen går for hva en lærer skal ordne opp i og hva elevene selv skal løse. Dette spørsmålet er særlig relevant på videregående skole, hvor elevene står på terskelen til voksenlivet. Elevene skal beskyttes og har rett til et trygt og godt miljø, men samtidig er det enkelte utfordringer eller konflikter som det er elevenes rett til å ordne opp i selv.

Klasseledelse er anerkjent som et middel for å utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø (f.eks. Kinsella & Senior, 2008; Ogden, 2012; Havik, 2017), og relasjonsbasert klasseledelse kan bidra til å skape et positivt sosialt miljø og et godt læringsmiljø (Aasen et al., 2014). Tidligere forskning har vist at en autoritativ klasselederstil er gunstig for å forebygge og redusere uønsket atferd (Finne et al., 2018; Nordahl, 2010; Roland & Galloway, 2002), og vi legger til at et verktøy som gir elevene muligheten til å si ifra digitalt kan komplementere en klasselederstil som gjør lærerne bedre rustet til å jobbe med relasjoner mellom elevene, og på denne måten styrke skolemiljøet. Det å avdekke informasjon er ikke nok, lærerne må også ha kompetanse til å bruke denne informasjonen i arbeidet med klasse- og læringsmiljøet. Når vi ser at elevene kan oppleve et ubehag ved deltakelsen og at de har høye forventninger til hva undersøkelsens funn kan utrette, er det helt avgjørende at resultatene behandles og anvendes på en kompetent og profesjonell måte. Videre er det viktig å utforske hvordan lærerne bruker informasjonen fra Spekter, og hvordan lærerne opplever Spekter som verktøy i arbeidet med å utvikle en god klasseledelse og forebygge mobbing.

Litteratur

- Bachmann, K., Haug, P., Hungnes, T. & Groven, G. (2020). En casestudie om forebyggende mobbearbeid. *Paideia*, 20.
- Berentsen, A. (2019, 23. oktober). Noen må stoppe raseringen av skolebarns personvern. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/WbWrmj/noen-ma-stanse-raseringen-av-skolebarns-personvern>
- Blindheim, K., Kirchhoff, R. & Dahl, B. M. (2014). *Helse og læring: Helse, fysiske og psykososiale helseressurser og læringsmiljø. Kartleggingsstudie om elever på syvende og tiende skoletrinn (HiÅ Rapport;2014/5)*.
- Boge, C. (2016). *Frå individuell aggresjon til sosiale prosessar: Mobbeforskingas etablering og utvikling i skjæringspunktet mellom vitenskap og politikk* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 11(1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Bøe, H. (2019, 30. oktober). 800 skoler bruker omstridt mobbeundersøkelse. *nrk.no*. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/datatilsynet-forbyr-kommune-a-bruke-mobbeundersokelse---elever-blir-bedt-om-a-navngi-mobbere-1.14761669>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42(5), 826–850. <https://doi.org/10.1002/berj.3240>
- Ertesvåg, S. K. (2019). Exploring improvement in teachers' instructional support: classifying and analyzing patterns of change in a national initiative on classroom management. *International Journal of Leadership in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613567>
- Finne, J., Roland, E. & Svartdal, F. (2018). Relational rehabilitation. *Nordic Studies in Education*, 38(04), 352–367. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-05>

- Flack, T. (2010). *Innblikk. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hansen, H. R. (2018). *Mobning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Havik, T. (2017). Bullying victims' perceptions of classroom interaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 350–373.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1294609>
- Heiene, M. (2019a, 26. november). De som har prøvd Spekter, opplever det som nyttig. *Rbnett.no*. <https://www.rbnett.no/nyheter/2019/11/26/---De-som-har-prøvd-Spekter-opplever-det-som-nyttig-20480735.ece?rs3467941602486697871&t=1>
- Heiene, M. (2019b, 1. desember). Lærerne trodde eleven hadde venner. Spekter viste at han ikke hadde en eneste. *Rbnett.no*. <https://www.rbnett.no/nyheter/2019/12/01/Lærerne-trodde-eleven-hadde-venner.-Spekter-viste-at-han-ikke-hadde-en-eneste-20503019.ece?rs8042801602486599191&t=1>
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobbning: Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. I C. M. Evertso & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 181–219). London: Routledge.
- Huseby, P. (2017, 31. oktober). Slik ble alle elevstemmer hørt. *Rbnett.no*.
<https://www.rbnett.no/pluss/2017/10/31/---Slik-ble-alle-elevstemmer-hørt-15535718.ece?rs6206601602486783117&t=1>
- Johnsen, C. A. & Olsen, J. T. (2019, 24. oktober). Datatilsynet gir Arendal forbud mot UiS-utviklet mobbeundersøkelse. *Stavanger Aftenblad*.
<https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/wP5a6d/datatilsynet-gir-arendal-forbud-mot-uis->

utviklet-mobbeunderskelse

- Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 651–665.
<https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Kofoed, J. & Søndergård, D. M. (2009). Mobning, sociale processer på afveje. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (2013). Inledning. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning gentænkt* (s. 7–20). København: Hans Reitzel Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K. & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing* (Forskningsoppsummering). Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). Påvei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 19.
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Læringsmiljøsentret. (2017). *Spekter*.
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/spekter-kartleggingsverktoy/>
- Neuharth-Pritchett, S. & Ma, I. (2006). Review of research: Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83(1), 38–43.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522875>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2016). Teacher-student interactions. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98–105. <https://doi.org/10.1177/2372732215622457>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I A. Christenson, L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365–386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system, CLASS K-3*. (Manual.) Maryland: Paul H. Brookes publishing.
- Rajaleid, K., Brodin Låftman, S., & Modin, B. (2020). School-Contextual Paths to Student Bullying Behaviour: Teachers Under Time Pressure are Less Likely to Intervene and the Students Know It! *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16.
- Roland, E. (1998). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011). *Respektprogrammet*. Stavanger: Senter for

Atferdsforskning.

- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. I R. M. Schott & D. M. Søndergaard (Red.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Solberg, T. C. (2019). *Forståelsen av mobbing: En kvalitativ studie med fokus på elevers forståelse av etablerte definisjoner av mobbing* (Masteroppgave). Universitetet i Agder: Kristiansand.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er mobbing?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
- Vaaland, G. S. (2016). *Pupil aggressiveness, teacher authority, and disruptive classroom behaviour* (doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Vaaland, G. S. (2017). Back on track: Approaches to managing highly disruptive school classes. *Cogent Education, 4*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1396656>
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. Trondheim: NTNU.
- Ågård, D. (2016). Motivation-læreransvar eller elevansvar? *Paideia: Tidsskrift for*

Professionel Pædagogisk Praksis, 11, 37–48.

Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport). Elverum: Høgskolen i Hedmark.