



Karoline Dertfjød Folkvord Juul 2012

«Det er vår «mørke side» av skolemiljøet, men det er enormt viktig å jobbe med det»

Mobbing i skolen. Rektors oppfatning og ansvar.

Hilde Folkvord Juul
Wictor Juul

Masteroppgave i skoleledelse
NTNU 2012

Forord

Denne masteroppgaven handler om rektors ansvar for å sikre elevene et godt psykososialt miljø på skolen. Et psykososialt miljø uten mobbing og som danner grunnlag for et godt læringsmiljø.

Rektorene oppfatter at de har et stort ansvar, og vi oppfatter at de tar dette ansvaret alvorlig.

Vi har arbeidet med denne masteroppgaven i mer enn ett år, og det har vært et stort og arbeidskrevende prosjekt. Vi arbeider begge to som skoleledere, og har personlig lært mye i denne perioden. Både av den teoretiske delen av arbeidet, men også av selve forskningsarbeidet der vi fikk komme ut i praksisfeltet og intervju andre rektorer om et tema som de var engasjert i.

Vi vil takke alle rektorene for at de var villige til å sette av tid til å være med i vår forskning. Faktisk opplevde vi at mange hadde lyst til å være med, og de viste et engasjement for temaet.

Takk til Paul Greiff som har vært veilederen vår. Takk for mange gode innspill og faglig veiledning i prosessen. Det var viktig å ha med en på laget som hadde kunnskap om temaet og erfaring som forsker. Selv om avstanden mellom Fogn utenfor Stavanger og Namsos er stor, er heldigvis avstanden kort via e. post.

Vi har skrevet hele masteroppgaven sammen, og alle delene i oppgaven er utarbeidet av oss begge to i lag.

Fogn, 1.november 2012

Hilde Folkvord Juul

Wictor Juul

Sammendrag

Mobbing er et problem i skolen. I elevundersøkelsen i 2012 oppgir over 3 % av elevene at de blir mobbet flere ganger i uka.

Dette forholdet har fått oss til å spørre: Hva slags oppfatninger har rektorer av mobbing? Og kanskje enda viktigere: Hva oppfatter de som sitt ansvar i arbeidet mot mobbing?

For å forsøke å finne svar på dette, har vi gjennomført en fenomenografisk undersøkelse, kanskje vi må si en forenklet fenomenografisk undersøkelse. Vi har spurt 13 grunnskolerektorer om hvilke oppfatninger de har av fenomenet mobbing, og hva de oppfatter som sitt ansvar i arbeidet mot mobbing. Metoden fenomenografi går ut på å finne oppfatninger av et fenomen. Disse oppfatningene blir satt sammen i generaliserte kategorier, slik at man kan si noe om hvordan gruppen rektorer oppfatter fenomenet og om det er forskjeller i oppfatningene.

Etter å ha analysert utsagnene, kategoriserte vi dem. Når det gjaldt oppfatning av mobbing som fenomen, fikk vi 7 kategorier. Rektorene oppfattet at de hadde ansvar for mange forhold og vi fikk tilsammen 37 kategorier, underkategorier og punkt som viser dette. Noen av disse kategoriene er kvalitativt forskjellige.

I teoridelen prøver vi å belyse hvordan forskere og teoretikere ser på problemet mobbing og hvordan de anbefaler at skoler kan arbeide mot det. Vi har også hentet fram forskjellige sentrale føringer for å prøve å vise hvilke krav, mål og anbefalinger sentrale skolemyndigheter har for arbeidet mot mobbing.

Vi ønsket å finne ut om rektorenes oppfatninger hadde samsvar med lover, forskrifter, rundskriv og veiledninger fra myndighetene, og vi ville også finne ut om rektorenes oppfatninger samsvarer med empirisk teori på området. Dette arbeidet er gjort i resultat, analyse og drøftingsdelen der vi beskriver kategoriene og drøfter funnene opp mot empirisk teori og sentrale føringer. Mange av rektorenes oppfatninger samsvarer godt med sentrale føringer og empirisk teori, mens noen oppfatninger ikke samsvarer like godt.

Innhold:

Forord	3	
Sammendrag	4	
Innhold	5	
1	Innledning	9
1.1	Bakgrunn for valg av tema	9
1.1.1	Krav fra sentrale myndigheter til skolens ledelse i arbeidet mot mobbing	10
1.1.2	Rektors rolle i arbeidet mot mobbing	11
1.2	Problemstilling	11
1.3	Oppbygning av oppgaven	12
2	Teori og sentrale føringer	14
2.1	Valg og avgrensning av teori og avgrensning av sentrale føringer	14
2.1.1	Empirisk forskning og teori	14
2.1.2	Sentrale føringer	15
2.1.3	Teori i 3 hovedkapitler	16
2.2	Mobbing som begrep	17
2.2.1	Ujevnt styrkeforhold	17
2.2.2	Gjentagelse over tid eller alvorlig enkeltepisode	18
2.2.3	Mobbing kontra erting /terging	19
2.2.4	Skjult mobbing/ indirekte mobbing	20
2.2.5	Mobbeofferets opplevelse	20
2.2.6	Mobbing som sosiokulturelt fenomen	21
2.3	Rektors rolle i arbeidet med mobbing	22
2.3.1	Rektors ansvar	23
2.3.2	Formidling av forventning, et viktig rektoransvar	24
2.3.3	Formelt ansvar etter opplæringsloven og forvaltningsloven	26
	A Formelt ansvar, handlingsplikt og varslingsplikt	26
	B Rektor må fatte enkeltvedtak når det blir bedt om tiltak	27
2.4	Rektors ansvar for å sikre kompetanse i forhold til mobbing	28
2.4.1	Felles forståelse, felles reaksjoner	29
2.4.2	Bruk av ekstern kompetanse	30
2.4.3	Konkrete tiltak for å sikre kompetanseheving	31
2.5	Forebyggende arbeid og psykososialt miljø	31
2.5.1	Arbeid med psykososialt miljø	32
2.5.2	Konkrete forebyggende tiltak	33
2.5.3	Klasseledelse, lærerrollen og positivt elevsyn	33
2.5.4	Program i arbeid med psykososialt miljø og forebygging	35
2.5.5	Friminutt	35

2.6	Systematisk arbeid mot mobbing. Handlingsplan	36
2.6.1	Antimobbeprogram	37
2.6.2	Lederansvar for å implementere program/planer	37
2.7	Avdekking av mobbing	38
2.7.1	Observasjon	38
2.7.2	Observasjon og samtaler satt i system	39
2.7.3	Spørreundersøkelser og individuelle samtaler	40
2.8	Håndtering av mobbing	40
2.8.1	Rektors rolle i håndteringen	41
2.9	Medvirkning i arbeidet mot mobbing	42
2.9.1	Medvirkning av lokalsamfunnet	42
2.9.2	Medvirkning av elever	42
2.9.3	Medvirkning av foreldre	43
2.10	Digital mobbing	44
3	Metode	46
3.1	Valg av overordnet forskningsstrategi med begrunnelse	46
3.1.1	Kvalitativ eller kvantitativ metode?	46
3.1.2	Fenomenografi	47
3.1.3	Oppfatninger og virkeligheten, oppfatninger og handling.....	48
3.1.4	Fenomenografi eller fenomenologi.....	48
3.2	Valg eller trekking av informanter	49
3.2.1	Størrelse på utvalget	49
3.2.2	Homogent utvalg, rektorer	50
3.2.3	Tilgjengelighet og kvoteregulering	50
3.3	Beskrivelse av datainnsamling	50
3.4	Analyse av data	51
3.4.1	Generalisering og kategorisering	51
3.4.2	Kategorier, underkategorier og punkter	52
3.4.3	Oppfatninger, hva og hvordan?.....	52
3.4.4	En oppfatning kontra helheten	53
3.5	Vurdering av reliabilitet/ pålitelighet og validitet/ gyldighet.	54
3.5.1	Reliabilitet/pålitelighet i intervjuene.....	54
3.5.2	Forventede svar og forutinntatthet.....	55
3.5.3	Validitet/gyldighet under analysearbeidet	55
3.6	Etikk	56
3.6.1	Etikk i forhold til informantene	56
4	Funn, analyse og drøfting	58
4.1	Oppfatning av mobbing som fenomen	58
4.1.1	Ujevnt styrkeforhold mellom partene	58
4.1.2	Gjentagelse over tid	59
4.1.3	Alvorlig enkeltepisode	60

4.1.4	Skjult mobbing/ indirekte mobbing	61
4.1.5	Mobbing, kontra terging eller erting	61
	A Mobbing kontra erting eller terging, det er ingen forskjell.....	61
	B Det er en forskjell på mobbing og erting	62
4.1.6	Mobbeofferets opplevelse	63
4.1.7	Mobbing som sosiokulturelt fenomen	64
	A Skolestørrelse	64
	B Forskjell mellom byskoler og skoler i små samfunn	65
	C Foreldres bakgrunn	65
	D TV og andre medier	66
4.2	Oppfatning av ansvar	67
4.2.1	Overordnet lederansvar	67
4.2.1.1	Oppfatning av personlig ansvar i forhold til mobbing	67
4.2.1.2	Rektors ansvar for å formidle forventninger	68
4.2.1.3	Rektors oppfatning av formelt ansvar	69
	A Rektor oppfatter at de har et formelt ansvar og at det er positivt	70
	B Rektor opplever formelt ansvar unødvendig	70
4.2.1.4	Om enkeltvedtak i.h.t. forvaltningsloven	71
4.2.2	Kompetanse	72
4.2.2.1	Felles forståelse, felles reaksjoner	72
4.2.2.2	Bruk av ekstern kompetanse	73
4.2.2.3	Konkrete tiltak for å sikre kompetanseheving	74
4.2.3	Ansvar for forebyggende arbeid og et godt psykososialt miljø	75
4.2.3.1	Rektors holdning til forebygging av mobbing	75
4.2.3.2	Systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø	76
4.2.3.3	Positivt elevsyn	77
4.2.3.4	Ansvar for å sikre god klasseledelse	77
	A Ansvar for å få lærere som er gode klasseledere	78
	B Kjennetegn på en autoritativ lærer	78
	C Tiltak for å sikre godt klassemiljø	79
4.2.3.5	Friminutt	80
4.2.3.6	Bruk av sosiale treningsprogrammer i arbeid med det psykososiale miljø	80
4.2.4	Handlingsplan mot mobbing, strategivalg og implementering	81
4.2.4.1	Rektors ansvar for handlingsplanen mot mobbing	81
4.2.4.2	Antimobbeprogram	82
4.2.4.3	Egne modeller	83
4.2.4.4	Lederansvar for å implementere handlingsplaner	84
4.2.5	Avdekking av mobbing	85
4.2.5.1	Observasjon	86
4.2.5.2	Spørreundersøkelser	87
4.2.6	Håndtering av mobbing	88
4.2.6.1	Prioritering og hastighet - et rektoransvar	88
4.2.6.2	Et ansvar for å samhandle med mobberens foresatte	88

4.2.6.3	Samtaler med elever	89
4.2.6.4	Sanksjoner og andre tiltak	90
4.2.6.5	Rektors personlige rolle i håndteringen	91
	A Rektor tar personlig del i håndteringen fra starten av	91
	B Rektor blir involvert ut i prosessen	91
	C Rektor har en støtterolle	92
4.2.7	Medvirkning i arbeidet mot mobbing	93
4.2.7.1	Medvirkning av elever i skolehverdagen	93
4.2.7.2	Medvirkning av foreldre	94
4.2.7.3	Medvirkning i lokalsamfunnet	94
4.3	Digital mobbing	95
4.3.1	Handlingsplan mot mobbing	95
4.3.2	Undervisning	95
4.3.3	Ordensregler	96
4.3.4	Samarbeid med foreldrene	98
4.3.5	Skoletid – fritid	98
5	Drøfting av funn opp mot forskningsspørsmål og problemstilling	101
5.1	Samsvar og avvik i forhold til oppfatning av fenomenet mobbing	101
5.2	Samsvar og avvik i forhold til oppfatninger av ansvar i arbeidet mot mobbing	102
5.3	Samsvar i forhold til oppfatning av ansvar	102
5.4	Manglende samsvar	104
5.5	Presisering av funn	104
5.6	Metodekritikk	107
5.7	Videre forskning	107
Litteraturliste		108
Vedlegg		
Vedlegg 1	Kategorisering av empiri	
Vedlegg 2	Førstegangskontakt	
Vedlegg 3	Informasjonsbrev med samtykkeerklæring	
Vedlegg 4	Intervjuguide	
Vedlegg 5	Godkjenning fra NSD	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mobbing er et problem i skolen. 1,9 % av elevene mener at de blir mobbet daglig, og flere elever ukentlig (Wendelborg 2012). Media har hatt mye omtale av fenomenet mobbing og hva som blir gjort eller ikke gjort i skolene for å stoppe denne negative aktiviteten. En aktivitet som kan være svært ødeleggende for de som er utsatt den (Greiff, 2005). Sentrale myndigheter er oppmerksomme på problemet og de viser dette bl.a. gjennom Manifest mot mobbing som underskrevet av politiske myndigheter, skoleeiere, foreldre og lærere og har et tydelig mål:

«Alle barn og unge skal ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing» (Manifest mot mobbing. Regjeringen 2011, s. 2)

Her blir det lagt vekt på at elevene skal møte en skole som ikke aksepterer mobbing, og elevene skal i tillegg oppleve å bli inkludert. Skolen har altså ansvar for å arbeide mot målet definert i manifestet, det er underskriverne enige om. Det første «manifestet mot mobbing» ble underskrevet i 2002.

Siden den gang er det gjort mye arbeid for å redusere mobbing, bl.a. startet rundt 550 skoler med antimobbeprogrammer som en konsekvens av det første manifestet (Manifest mot mobbing aktivitetsrapport 2003, Kunnskapsdepartementet). På tross av stort fokus og mange tiltak, er det fremdeles et stykke igjen til vi når målet. I en kommentar i VG-nett formidler

Utdanningsdirektoratet følgende:

«Vi ser at rektor og ansatte ved skolene må bli bedre på det aktive, systematiske og forebyggende arbeidet. Alle ansatte på skolen må også bli flinkere til å gripe inn og håndtere krenkende atferd i skolehverdagen, sier Annemarie Bechmann Hansen» (Divisjonsdirektør i Udir til VG nett 02.02.2011)

Resultatene fra elevundersøkelsen i år, 2012, viser ikke signifikante forskjeller fra 2007.

«Analyser av Cramers V viser at det er ingen signifikante forskjeller i mobbing fra verken 2007 til 2012 eller 2011 til 2012 for noen kategorier» (Wendelborg 2012, s. 4).

Dette er bakgrunnen for vårt valg av tema for oppgaven. Imidlertid har vi behov for å klargjøre og

avgrense temaet noe mer. Dette vil vi gjøre i denne innledningsdelen. Vi vil også presentere og begrunne en problemstilling. For å kunne gjøre dette vil vi begynne med å se på lovverk og andre sentrale føringer om temaet.

1.1.1 Krav fra sentrale myndigheter til skolens ledelse i arbeidet mot mobbing

Arbeid med å sikre elevene et godt og trygt psykososialt miljø på skolen, er nedfelt i opplæringsloven. I § 9a- 3 er dette presisert slik:

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Stette 2012, s. 194).

Andre paragrafer i samme kapittel, har også formuleringer som stiller krav til skolen når det gjelder et godt psykososialt miljø. Elevenes rett til et godt og trygt psykososialt miljø på skolen, er i tillegg til opplæringsloven også nedfelt i rundskriv og andre føringer. Dette gjelder retten til fravær av mobbing. I rundskrivet Udir- 2- 2010, kobles retten til et godt og trygt psykososialt miljø direkte til mobbing. Det blir også referert til resultat i elevundersøkelsen om mobbing og det blir påpekt at eleven har rett på et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dokumentet tydeliggjør kravene i loven og påpeker at skolen har ansvar for å sikre enkeltelever, samtidig som loven krever at skolen arbeider systematisk med å fremme et psykososialt miljø som sikrer at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet (Udir. - 2- 2010).

Ansvar i henhold til § 9a i opplæringsloven er gjort svært tydelig ved at dette er den eneste § i opplæringsloven som har en straffeparagraf, § 9a- 7: *«Med bøter eller fengsel i inntil 3 måneder eller begge delar, blir den straffa som forsetteleg eller aktlaust bryt krava i dette kapittelet (Stette 2011, s. 201).* Opplæringsloven har altså et kapittel som omhandler retten til et psykisk og fysisk godt skolemiljø. Stortinget vektlegger denne retten som så alvorlig at de vil gi fengselsstraff til de som bryter kravene i loven. I læreplanen Kunnskapsløftet – 06 (LK- 06) er et godt psykososialt miljø et prinsipp som skal gjelde for opplæringen: *«Skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (LK- 06 s. 32).* Skolen har dermed et ansvar for å sikre at elevene ikke mobbes. Siden det ikke ser ut til at skolen har nådd målet, kan en stille spørsmål ved hvordan skoleledere arbeider for å nå dette målet?

1.1.2 Rektors rolle i arbeidet mot mobbing

Loven er tydelig i sine krav. På tross av dette, viser resultatene bl.a. fra årets elevundersøkelse at vi ikke er i mål. Vi ser også at Utdanningsdirektoratet ikke er fornøyd med rektorenes innsats i forhold til det aktive, systematiske og forebyggende arbeidet (divisjonsdirektør Annemarie Bechmann Hansen 2011). Om vi ser på vår egen praksis som skoleledere, mener vi å ha tatt grep for å stoppe mobbing. Vi har også satt i gang tiltak som vi mener har vært forebyggende. Ikke minst har vi arbeidet for å skape et trygt og godt miljø, men vi har slett ikke alltid lyktes. At mange ikke vet hvordan man skal arbeide for å redusere mobbing, er ikke så merkelig. Vi som skriver denne oppgaven tok lærerutdanning på 80- tallet. Det var ikke mange timer vi hadde om fenomenet mobbing, om noen i det hele. Nå i 2012, når vi avslutter en skolelederutdanning på masternivå, har heller ikke her tema om mobbing eller elevenes psykososiale miljø vært på dagsorden. Som vi har nevnt er det mange sentrale føringer som omhandler mobbing. Det er gjennomført forskning og det er utledet teori om emnet. Har vi rektorer kunnskap om dette? Vet vi hva som skal til for å redusere mobbing og er vi klar over vårt ansvar?

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i opplæringslovens tydeliggjøring av elevenes rettigheter til et godt psykososialt miljø uten krenkelser, diskriminering, vold, rasisme og mobbing (oppl. § 9a- 3, Stette 2011), ønsker vi å se på oppfatningene rektorer har av mobbing som fenomen. I tillegg ønsker vi å finne ut hva rektorer oppfatter som sitt ansvar når det gjelder mobbing. Det er som nevnt forsket og utledet mye teori om mobbing og det beslektede emnet problematferd. Vi ønsker og å finne ut om rektorenes oppfatninger er sammenfallende med empirisk teori. Sentrale føringer legger stort ansvar på skolen, og rektor. Vi ønsker også finne ut om rektorenes oppfatninger av sitt ansvar er i tråd med sentrale føringer. Vår problemstillingen er formulert på følgende måte:

Mobbing i skolen:

Er det samsvar mellom sentral empirisk teori og sentrale føringer om rektors rolle i forhold til mobbing, og rektors oppfatning av sitt ansvar i arbeidet mot mobbing?

For å belyse vår problemstilling definerte vi fire forskningsspørsmål som vi ønsket svar på:

1. Hva slags oppfatninger har rektorer av fenomenet mobbing?
2. Hva oppfatter rektorer som sitt ansvar i arbeidet mot mobbing?
3. Er det samsvar mellom oppfatningene og empirisk teori på området?
4. Er det samsvar mellom oppfatningene og sentrale føringer om mobbing?

Vi har søkt å få svar på spørsmål 1 og 2 ved å gjennomføre en tilnærmet fenomenografisk metode. Spørsmål 3 og 4 blir besvart ved at vi drøfter våre funn opp mot empirisk teori og sentrale føringer. Vi benytter en fenomenografisk metode for å forsøke å kategorisere og beskrive individers oppfatninger. En del av metoden er å analysere disse oppfatningene og å prøve å forstå dem (Uljens 89 s 44 - 45). Vi har samlet inn materiale ved å intervjuer 13 rektorer ved forskjellige typer grunnskoler.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Vi har valgt å ha 5 deler i oppgaven. Den første delen er innledningen. I denne redegjør vi for hva som ligger bak valg av tema. I tillegg til egne erfaringer, er det opplæringsloven, læreplanen LK- 06 og resultat fra elevundersøkelsen. Til slutt presenterer vi problemstilling og forskningsspørsmålene som skal gi svar på problemstillingen.

Kapittel 2 er et teorikapittel. I dette kapitlet vil vi vise hvordan empirisk teori beskriver mobbing. Vi vil også si noe om hvordan teoretikerne mener skolen bør arbeide for å redusere mobbing, og hvilke konsekvenser det får for rektors arbeid. Her viser vi også til sentrale føringer, og hvordan disse beskriver rektors ansvar.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Her redegjør vi for vårt valg av en kvalitativ metode, og vi begrunner hvorfor vi valgte en fenomenografisk tilnærming. I dette kapitlet vil vi også presentere gangen i forskningsprosessen og utfordringene underveis. Vi viser også hvordan vi valgte ut deltakerne til forskningen, og hvordan selve innsamlingen av data (intervjuene) ble gjennomført. Den etiske utfordringen knyttet til denne forskningen, sier vi også noe om.

I kapittel 4 presenterer vi data og analyser av innsamlet materiale, samtidig som vi drøfter funnene vi har gjort opp mot teori og sentrale føringer. Vi har valgt å presentere kategorier og drøfting i

samme kapittel fordi vi mener at det på denne måten ble lettere å få til en tydelig drøfting av funn og kategoriene opp mot teori og føringer. Vi fikk tilsammen 7 kategorier som beskriver oppfatninger av fenomenet mobbing, og 37 kategorier, underkategorier eller punkter som beskriver hva informantene samlet mener de har ansvar for i arbeidet for å få til en mobbefri skole.

I kapittel 5 gjennomfører vi en samlende sluttdrøfting for å svare på våre forskningsspørsmål og drøfte våre funn opp imot problemstillingen. Vi peker også på noen områder som kan være interessant for videre forskning.

2 Teori og sentrale føringer

2.1 Valg og avgrensning av teori og avgrensning av sentrale føringer

Det er gjennomført en god del forskning på emnet mobbing. Fordi det finnes så mye litteratur på området, har det vært en utfordring å avgrense stofftilfanget. Vi har valgt å fokusere på norsk forskning og litteratur, men vi refererer også internasjonale forskere.

Hvordan kan skoler arbeide for å forebygge mobbing, og hvordan skal skoler agere når mobbing blir avdekket? Hva er rektors rolle i skolens arbeid mot mobbing? Hvordan kan skolen arbeide med en skolekultur som reduserer og avdekker mobbing og som har strategier for handling når mobbing avdekkes. Forebyggende arbeid ved bl.a. å sikre et trygt psykososialt miljø/ skolekultur, hvor elevene har sosial kompetanse, er anbefalt i teorien og blir vektlagt i loven. På samme måte er nødvendig handling ved mobbing lovpålagt og beskrevet som viktig i empirisk teori. Disse to tilnærmingene er begge viktige når man skal arbeide mot mobbing: «(As noted above), these two approaches should be regarded as complementary» (Rigby 2010 s. xiii).

2.1.1 Empirisk forskning og teori

Av sentrale nordiske forskere på området trekker Erling Roland fram Dan Olweus, Peter-Paul Heinemann og seg selv, Erling Roland (Roland 2009). Disse har forsket på å avdekke mobbing, hvem som blir mobbet, hvem som mobber og hva skoler kan gjøre for å hindre mobbing.

Internasjonalt har det vært gjennomført en del forskning rundt de samme temaene. Avgrensinger til mobbing som selvstendig tema, kan være problematiske da et nært beslektet område er problematferd. Mobbing er en type alvorlig problematferd, sier Ogden (2001 s.15).

Forskningsmiljøene hvor Dan Olweus og Erling Roland har vært sentrale, er toneangivende i antimobbearbeidet i Norge. Mange sentrale føringer er også gitt på basis av deres arbeider. De har blant annet skrevet om effektive tiltak mot mobbing i form av gjennomføring og evaluering av antimobbeprogram (Olweus 2010 s 90). Dette er grundig forskning, men da disse programmene har fått stor plass i den norske statens presentasjon av skolens arbeid mot mobbing, er det viktig å kunne se med et kritisk blikk på disse undersøkelsene. Ken Rigby som professor ved University of South Australia, skriver i sin bok *Bullying Intervensjons in Schools* (Rigby 2010) følgende om forskningen rundt Olweus programmet:

«... it is claimed in several studies undertaken in Norway that its use has been followed by a reduction in peer victimization by as much as 50 percent. However, in reported applications outside Norway, for example in Germany, Holland and in North Carolina in the US, significant reductions have rarely occurred» (Rigby 2110, s. 41).

Selv om Rigby og andre stiller spørsmål ved akkurat denne forskningen, har vi likevel valgt å legge vekt på disse teoretikerne. Dette begrunner vi med at det ikke er påvist vesentlige metodiske mangler ved de norske undersøkelsene om virkninger av anti- mobbeprogram. Det er i tillegg snakk om en sammenligning som ikke gir muligheter til å identifisere de mange kulturelle og samfunnsmessige variabler som kan ha påvirket resultatene. For å vise en distanse til generell vitenskapelig teori, har vi valgt å kalle teorien vi har brukt for empirisk teori. Med empirisk teori mener vi empirisk baserte synspunkter fra forskningslitteraturen. Generell vitenskapelig teori i denne sammenhengen vil blant annet være teori om hvordan aggresjon oppstår og utvikler seg. Eksempler på slik teori er Dollard og Millers (1939) hypotese om forholdet mellom frustrasjon og aggresjon (Dollard J, Miller N.E, Dobb L.W, Mowerer O.H,Sears R R, 1939) og Patterson og Doves teori om læring av aggressiv og undertrykkende atferd (New Haven, CT, US: Yale University press, 1975). I tillegg til Olweus og Roland, benytter vi blant annet empirisk teori av Terje Ogden, forskningsdirektør ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis ved Universitetet i Oslo, samt artikler av flere forskere. Vi bruker også noe teori om ledelse og om skolen som forvaltningsorgan.

2.1.2 Sentrale føringer

Arbeid med å sikre elevene et godt og trygt psykososialt miljø på skolen, er nedfelt i opplæringsloven, rundskriv og veiledninger. Mobbing står på dagsorden gjennom kampanjer og i media - faktisk også i rettssaler. Kristiansand kommune ble i januar 2012 dømt for ikke å ha fulgt loven da en elev ble mobbet. Derfor har vi også med «føringer» som omhandler det forvaltningsmessige ansvar i møte med mobbing. Disse er hentet fra dokumenter utgitt av Regjeringen, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. For å presisere hva vi mener med «sentrale føringer» har vi valgt å avgrense til noen få, men sentrale dokumenter. De dokumentene vi mener er viktigst, er opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Rundskriv Udir-2- 2010, fra juni 2010 som tar for seg retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven § 9a og som

beskriver hvordan reglene i opplæringsloven skal forstås. I januar 2011 kom dokumentet ”Arbeid mot mobbing” utgitt av utdanningsdirektoratet (A.M.M. Udir 2011). «*Dokumentet er laget for ansatte og ledere i skolen for å være til hjelp i arbeidet mot mobbing*»(A.M.M. Udir 2011 s 2). I 2011 kom «Manifest mot mobbing 2011 - 2014» og vi ser på dette dokumentet som en sentral føring da det er underskrevet både av statsminister og kunnskapsminister så vel som skoleeiere, foreldre og ansatte i skolen (M.M.M. Regjeringen, 2011). Dokumentet «Hvordan kan skolemiljøutvalg bidra til at kapittel 9a i opplæringsloven blir oppfylt?» (Udir 2011), blir også sitert som en sentral føring. På Utdanningsdirektoratets (Udir) hjemmesider ligger det mange tips og linker til andre nettsteder når det gjelder arbeidet mot mobbing, og noen av disse viser vi til.

Noen av kravene i de sentrale føringene er ikke nødvendigvis spesifikt rettet mot rektor, men til skolen. Imidlertid mener vi at rektor har ansvaret, om ikke annet er spesifikt sagt i dokumentet. Dette fordi virksomhetens leder er juridisk subjekt.

«Den enkelte rektor har ansvaret for at kravene i opplæringsloven blir gjennomført i det daglige arbeidet ved den enkelte skole». (Hvordan kan Skolemiljøutvalget bidra til at kapittel 9a () blir oppfylt, Udir 2011 s. 9)

Selv om vi har valgt å kalle alle disse dokumentene for sentrale føringer, er vi klar over at det er en stor forskjell på andre dokumenter og lov og forskrift. Lov og forskrift ser vi på som ufravikelige krav når det gjelder et godt psykososialt miljø som er fritt for mobbing. Rundskriv og veiledninger ser vi på som en hjelp til å forstå og å nå målene i loven.

Som vi har nevnt i innledningskapittelet har vi valgt å vise sammenhengen mellom sentrale føringer og teori. Dette er gjort ved at vi i teorikapittelet henter inn sentrale føringer og presenterer disse i sammenheng med aktuell teori. Vi har gjort det slik for at vi i drøftingene skal kunne se om våre funn samsvarer med disse.

2.1.3 Teori i 3 hovedkapitler

Dette kapittelet er skrevet på bakgrunn av teorien vi har lest om mobbing. Vi har forsøkt å beskrive hvordan teorien adresserer rektor som skolens leder og hvordan sentrale føringer beskriver skolens

og/eller rektors ansvar. Funnene vi har gjort i forskningen vår har også bidratt til valg av teori. Vi har delt teoridelen inn i tre hovedkapitler:

- Mobbing som begrep
- Rektor sitt ansvar i forhold til mobbing
- Rektor sitt ansvar i forhold til digital mobbing

2.2 Mobbing som begrep

I elevundersøkelsen er mobbing definert slik:

«... gjentatt negativ eller "ondsinnnet" atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing».

(Elevundersøkelsen, Wendelborg 2012 s. 3)

Denne definisjonen finner vi igjen i Ot. prp. 72 (2002- 2002, Stette 2011 s. 195). I teorien er det relativt stor enighet om at mobbing er en type atferd som har som formål å skade en annen (Roland 2009). En negativ handling kan være verbal, å true, håne eller si stygge og ubehagelige ting (Olweus 2010). Hensikten er å skade offeret. *«Mobbing blir altså av de fleste forskere oppfattet som negativ atferd, der hensikten er å skade mobbeofferet på en eller annen måte» (Roland 2009, s. 23)*. I tillegg til at målet er å påføre andre noe vondt, kan vi konkludere med at flere elementer må være tilstede for at vi skal kunne karakterisere forholdet som mobbing. På bakgrunn av teori og empiri presenterer vi teorien med følgende underkapitler:

- Ujevnt styrkeforhold mellom partene
- Gjentakelse over tid eller alvorlig enkeltepisode
- Erting/ terging kontra mobbing
- Mobbeofferets opplevelse
- Skjult mobbing og indirekte mobbing
- Mobbing som sosiokulturelt fenomen

2.2.1 Ujevnt styrkeforhold

Teoretikerne ser ut til å være enige om at mobberen eller gruppen av mobbere på en eller annen måte, er sterkere enn mobbeofferet.

«... et annet viktig punkt er ubalanse i styrkeforholdet; mobbeofferet er ikke i stand til å forsvare seg fysisk eller verbalt» (Roland 2009 s. 22).

«For å kunne snakke om mobbing, må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet» (Olweus 2010, s. 18).

Imidlertid er denne ubalansen vanskelig å definere, snakker vi om fysisk ubalanse eller psykisk ubalanse? Hva ser vi etter ved ubalanse? “... it`s a criterion that is difficult to operationalize...” (Harris 2009 s. 5). Roland mener at Heineman er mobbeforskningens far. Heineman har beskrevet at det måtte være en gruppe som står bak mobbing (Roland 2009). Ujevnt styrkeforhold blir lettere å forstå om det er flere mot en. Roland og Olweus definerer det som mobbing når en som er «svakere» og har vanskelig for å forsvare seg, utsettes for aggressiv atferd fra en, eller en flere som er «sterkere» (Roland 2009 s. 24, Olweus 2010 s.18). Vi finner de samme formuleringene hos Ken Rigby: «It can only occur when there is an imbalance of power between people» (Rigby 2012 s.15). Det kan stilles spørsmål ved om denne delen av definisjonen er viktig, men den blir det når tiltak mot mobbing skal iverksettes. Roland påpeker at mekling som metode ikke er egnet til å løse mobbesaker. Mekling kan fungere i en konflikt hvor partene er like sterke, men ikke i en konflikt med en sterkere part. Roland går så langt at han kaller mobbing for et overgrep: «Dette (mobbing) er ikke en konflikt, men et overgrep, og partene er langt ifra like sterke» (Roland 2009 s. 151).

2.2.2 Gjentakelse over tid eller alvorlig enkeltepisode

Både Roland, Olweus og Rigby sier at forholdet må foregå over en viss tid før denne negative atferden kan kalles mobbing (Olweus 2010, Roland 2009, Rigby 2010). «Mobbing er fysisk eller sosialt negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid...» (Roland 2010 s. 25).

Imidlertid er det grunn til å stille spørsmål ved definisjonen da den er meget upresis. Hvor lang tid snakker vi om? Hvor mange gjentakelser? Jostein Albert- Espenes påpeker at dette gjør definisjonen vanskelig. Han hevder at om krenkelser og aggressiv atferd overfor en medelev får fortsette, så bryter de ansvarlige på skolen loven (Alberti- Espenes 2012 s 14).

Roland mener også at denne delen av definisjonen er vanskelig og at en enkelt episode kan være alvorlig, særlig om den blir sett utenifra. Men offerets opplevelse er annerledes om krenkelsene pågår over tid. Derfor er han tydelig når han påpeker: «... begrepet mobbing skal reserveres for systematiske krenkelser» (Roland 2009 s. 23). Olweus åpner for at alvorlige enkeltepisoder kan

kalles mobbing, men legger vekt på at det er gjentakelser over tid som er definisjonen (Olweus 2010 s. 17). Vi ser altså at det er divergens mellom teoretikerne når det gjelder varighet og gjentakelse. Like fullt er definisjonen som vi finner i elevundersøkelsen og andre dokumenter, lik den vi finner hos Roland, Olweus og Rigby. Det er imidlertid viktig å ta tak i enkeltepisoder (Alberti- Espenes 2012, s.179 Roland 2009 s. 23). I motsetning til dette finner vi at Ken Rigby åpner for at mindre graverende hendelser kan forbli upåttalt av hensyn til pedagogens mål om å drive undervisning: «*If every minor incident of bullying was investigated and addressed (...), a great deal of the work of schools would come to standstill*» (Rigby 2010 s. 25). Vi tolker dette utsagnet som at det som ikke er alvorlig kan behandles senere, i f. eks et friminutt. Alvorlig krenkelser som skjer skal håndteres, men de er ikke mobbing.

2.2.3 Mobbing kontra erting/terging

«*Gjentatt erting på en sårende og ubehagelig måte er også mobbing.*»(A.M.M. Udir 2011 s. 3).

Som vi har sett blir ikke en alvorlig enkelthendelse definert som mobbing. Roland snakker om tre former for mobbing. **Fysisk** mobbing som dytting, holding, slag og spark. **Verbal** mobbing som ondsinnet erting, negativ karakterisering og utfrysing. **Utfrysing** karakteriseres som å fjerne en person fra et fellesskap ved bruk av sårende metoder (Roland 2009 s. 24). Dette blir gjennomført fordi man ønsker en reaksjon hos den som blir mobbet, sier Roland: «*Mønsteret i provokasjonen er å gjøre noe mot en annen for å framkalle en reaksjon, som kan utnyttes*» (Roland 2009 s 25). Tilsynelatende troskyldig erting kan være starten på en reaksjon som kan utnyttes til videre mobbing. Erting kan føre til en reaksjon som sinne og sinne kan føre til en karakterisering av offeret, noe som gjøre det lett å utestenge (Roland 2009). Starten på mobbingen kan være troskyldig, men målet er mere alvorlig. Som mennesker reagerer vi også forskjellig på provokasjoner. Dette kan kanskje ha med styrkeforhold å gjøre? Definisjonen som vi finner i elevundersøkelsen er at gjentakende erting på en sårende måte er mobbing (Wendelborg 2012 s. 3). Ingen av teoretikerne skiller på erting/ terging kontra mobbing, men Olweus sier noe om at man kan blir ertet noen ganger av venner uten at det behøver å være snakk om mobbing. «*Mange elever blir for eksempel ertet av kameratene en gang i blant uten at det behøver å være snakk om mobbing*» (Olweus 2000. s. 49). Om vi definerer erting som mindre alvorlig enn mobbing, kan det se ut som om teoretikerne er raske til å definerer det som mobbing dersom det er gjentakende over tid og at terging/ erting er ondsinnet.

2.2.4 Skjult mobbing/ indirekte mobbing

A.M.M. konkluderer med at mesteparten av mobbingen er vanskelig å oppdage:

«Derfor må dere være aktive på mange felt for å kunne avdekke mobbing.» (A.M.M. Udir 2011 s. 7)

Teorien viser at mobbing også kan være skjult. Når Roland viser hvordan mobbing kan arte seg nevner han bl.a. utfrysing (Roland 2009). I Respektprogrammet defineres skjult mobbing slik:

«Atferd som skader andre gjennom å ødelegge forhold eller følelsen av å være akseptert, vennskap eller tilhørighet i gruppa»(Pål Roland 2012 s.18).

Skjult mobbing kan være negativ manipulasjon av relasjoner, sosial fremmedgjøring, ryktespredning, trusler, utestenging, kritiske bemerkninger om klær, utseende og personlighet (Pål Roland 2012 s. 18-19). Mange av disse handlingene er vanskelig å oppfatte og man må benytte særlige metoder for å avdekke dem (Flack 2010). Tove Flack er forsker ved senter for atferdsforskning og har utviklet en metodikk kalt Innblikk som vi vil presentere i kapitlet om avdekking av mobbing.

2.2.5 Mobbeofferets opplevelse

Det kan se ut som om offerets opplevelse kan avgjøre om noe er mobbing. Dette sier siste manifest mot mobbing noe om: *«Det er viktig å understreke at opplevelsen av mobbing er subjektiv.*

Definisjonsretten ligger hos den som blir utsatt for mobbing» (Manifest mot mobbing 2011- 2014 s. 4). Hverken Olweus eller E. Roland har med dette elementet når de definerer mobbing. Alberti-Espenes problematiserer at den som er utsatt for mobbing skal ha definisjonsretten. *«Det er etisk problematisk at den som opplever seg gjentatt krenket, også har rett til å definere den krenkende som ondsinnet» (Alberti- Espenes 2012 s. 29).*

Når Roland beskriver tiltak i arbeidet mot mobbing, legger han vekt på at læreren overfor mobbeofferet konstaterer at vedkommende blir mobbet og at skolen ikke aksepterer det. *«Læreren bør starte samtalen med å konstatere at eleven blir mobbet, og at lærerne og skolen ikke aksepterer dette» (Roland 2009 s. 130).* Vi kan heller ikke finne at Olweus legger vekt på offerets opplevelse. Begge beskriver at det er skolens oppgave å definere og å handle (Olweus 2010 s 81, Roland 2009 s 130). På den annen side legger sentrale føringer vekt på at henvendelser fra elever og foresatte skal behandles i henhold til loven, og at skolen skal gjennomføre en undersøkelse om en elev mener seg

mobbet. Altså kan vi si at en henvendelse fra en som har opplevd å bli mobbet skal tas på alvor, og når man må handle skal eleven slippe å ha definisjonsansvaret.

Vi vil bemerke at dette gjelder ved avdekking av mobbing og tiltak i forhold til mobbing. Når det gjelder forskningen som er gjort om mobbing er den basert på offerets subjektive opplevelse. Derfor vil det være slik at teorien i praksis tolkes som at mobbing i hovedsak må forstås som et subjektivt fenomen.

2.2.6 Mobbing som sosiokulturelt fenomen

Med sosiokulturelt fenomen mener vi hvordan det sosiale miljø og kulturell læring påvirker vår atferd, tanker og følelser. Kan mobbing i noen tilfeller forklares ut fra sosiale og kulturelle sammenhenger? Finner vi en forskjell mellom små skoler kontra store skoler/ små samfunn kontra store? Hva med familieforhold og påvirkning fra media?

Familieforhold

Dan Olweus hevder at barn og unge som ser og opplever mye vold, selv kan bli aggressive og vise større aksept for andres aggressiv atferd (Olweus 2010 s 40). Han tar også fram arvelige faktorer, men konkludere med at dette spiller en relativ liten rolle for mobbing.

Olweus mener også at barns oppvekstvilkår kan være av betydning (Olweus 2010 s 41). Han trekker her fram både foreldrerollen, oppdragelse og grad av konflikt i nære relasjoner. Når det gjelder forhold i hjemmet viser Roland til forskningsrapporter som viser at plagerne kommer fra hjem med interne problemer. «*Et sikkert funn er at plagerne kommer fra familier med mer interne problemer enn gjennomsnitt, ...*» (Roland 2009 s. 56)

TV og medier

Roland mener å ha belegg for å si at de som kommer fra vanskelige hjemmeforhold, er mer utsatt for påvirkning fra negative rollemodeller på TV og i medier (Roland 2009 s. 40).

Ny etablerte boligfelt.

Det er gjort noen funn der skoler som har elever fra ny etablerte boligfelt, har mer mobbing enn andre (Roland 2009). Når det gjelder forskjellen mellom store og små samfunn konkluderer Roland

slik: «*De store undersøkelsene har ikke påvist forskjeller i mobbing mellom by og landsbygd i Norge*» (Roland 2009 s. 31).

Særlige problemer i små samfunn

Uten at vi ser noe forskningsmessig belegg, bortsett fra egenerfaring som barn og forsker, har Roland i sin bok med et kapittel hvor han problematiserer oppveksten i små samfunn. Han sammenstiller dette med en historie fra en skole hvor lærerne ikke snakker sammen på grunn av en konflikt etablert mellom de to i unge år. Ved skolen hadde mange elever atferdsproblemer og samspillsvansker. Det var også en del mobbing ved skolen. Ved besøk hos familier i bygda ble det fortalt om de to lærerne, «... og de lot det skinne gjennom hvem de «holdt med». Roland mener at slike forhold kan føre til mobbing, av flere årsaker. Han nevner også problemer innflyttere kan oppleve (Roland 2009 s. 31).

«Smått er ikke alltid godt; en liten bygd, en liten skole eller en liten klasse. Mye av spenningen og problemene som kan vise seg i de vonde tilfellene, skyldes nok tradisjoner i bygda og ikke størrelsen på skolen eller klassen i seg selv» (Roland 2009 s. 33).

Roland er åpen for at små samfunn kan ha særlige utfordringer når det gjelder mobbing som fenomen.

Store og småskoler

Det kan se ut som om det er liten sammenheng mellom skolestørrelse og mobbing: «*Vi har ikke funnet noen systematisk sammenheng mellom omfanget av mobbing og klassens eller skolens størrelse*» (Olweus 2010, s 30).

2.3 Rektors rolle i arbeidet med mobbing

Rektor har et totalansvar for arbeidet med psykososialt miljø på skolen. Rektor har også et formelt ansvar for å sikre at alle krav loven stiller til skolen, blir oppfylt. For å belyse dette har vi her valgt å se på følgende forhold:

- Rektors totalansvar for å arbeide for en mobbefri skole
- Formidling av forventning, et viktig rektoransvar

- Rektors formelle ansvar i forhold til forvaltningsloven
 - A. Rektors ansvar for handling og varsling
 - B. Rektors ansvar for å fatte enkeltvedtak når mobbing varsles

2.3.1 Rektors ansvar

«Dersom dere skal kunne redusere mobbingen, er det helt nødvendig at skoleledelsen går foran og leder arbeidet med å skape en skole med et godt læringsmiljø uten mobbing» (A.M.M. Udir s. 4.)

«Rektor må sette mobbing på dagsorden og sørge for at det er kontinuitet i arbeidet» (A.M.M. Udir s. 4)

Som vi ser legger sentrale føringer stor vekt på skoleledelsens ansvar for å få til et godt læringsmiljø uten mobbing. I arbeidet for en mobbefri skole har rektor et totalt ansvar. For å nå målet må det sikres at skolen har rutiner, prosedyrer både for å forebygge, avdekke og handle i forhold til mobbing. Slik må rektor arbeide på mange plan, både må det sikres at skolen har et godt psykososialt miljø, at lærerne har kompetanse om mobbing, at det gjøres tiltak for å avdekke mobbing og til slutt at det ageres når mobbing er avdekket. Rektor har slik et totalansvar for at skolen når målet om å være fri for mobbing.

I stortingsmelding 31 2007 – 2008 s. 45 sies det at: *«... god og tydelig ledelse av det pedagogiske arbeidet er en forutsetning for utvikling av kvaliteten i norsk utdanning.»* Slik kan vi si at arbeid med skoleutvikling er et lederansvar. Å arbeide for at skolen reduserer mobbing til et minimum er også skoleutvikling. Olweus forventer at ledelsen prioriterer og legger til rette for arbeidet (Olweus 2010 s. 57). Olweus vektlegger videre viktigheten av å få rektor «på sin side» når man skal innføre tiltaksprogrammer, men sier også at tiltaksprogrammet kan gjennomføres innen rammen av en klasse eller et trinn (Olweus 2010). Ogden mener at ledelsen må arbeide med holdninger og legge strukturer som gjør at arbeidet mot negativ atferd som mobbing, kan gjennomføres i skolen.

«Skoleledelsen har (...) en sentral rolle i arbeidet med å avklare ansvarsforhold og utforme rutiner i samarbeid og problemløsning» (Ogden 2001 s 124). Roland trekker fram ledelsenes direkte involvering i arbeidet, ja faktisk rektor som person. Han har blant annet et eksempel der rektor møter elevene hver morgen, for å skape gode relasjoner (Roland 2009 s. 165). I Amalie Maudals undersøkelse fra 2008 av skoler med lite mobbing, kom det tydelig fram at rektor personlig involverte seg med elevene.

«En felles fjerde strategi for alle fire skolelederne var at de prioriterte å være synlige for elevene, ute i skolegården, i kantina eller i læringsarealene. Både for å markere sine holdninger og sette en standard og for å bygge gode relasjoner til sine elever og ansatte.» (Maudal 2008 s. 95)

Gode forhold i det voksne miljøet er også viktig for å få til et godt psykososialt miljø.

Kultur og samarbeid i skolen gir Roland som Ogden ledelsen ansvaret for (Roland 2009). Gjennom forskning har han funnet at skoler med dårlig ledelse har større risiko for mye mobbing: *«Det sikreste funnet var at skoler med særlig dårlige forhold hadde høy risiko for mobbing blant sine elever»* (Roland 2009 s. 60). Holdningene en forfekter må vise igjen i handling, sier Roland om lærerne (Roland 2009). Vi vil tro at det samme er viktig for en rektor, både i forhold til elevene men også til personalet. Om ledere sier Johannesen og Olsen (2008) at ledere kan gjøre en forskjell: *«... du kan gjøre en forskjell slik at nærmiljøet endrer seg til det bedre»* (Johannesen og Olsen 2008 s. 122).

Ogden henviser til Charlton og David 1993, når han trekker fram at gode skoler kjennetegnes av godt lederskap utøvd i samråd med kollegaer og som er sensitive overfor foreldrenes og elevenes meninger (Ogden 2001 s.122). Slik blir rektors personlige engasjement viktig for å nå målet om en mobbefri skole. Både når det gjelder generell ledelse, men også fordi rektor selv er et eksempel, slik Roland beskriver (Roland 2009). For å være i utvikling har rektor en rolle i å tydeliggjøre forventninger til alle deltakerne i skolesamfunnet. Forventninger med mål om å gjennomføre det som skal til for å få en mobbefri skole.

2.3.2 Formidling av forventning, et viktig rektoransvar

I ledelsesteorien har virksomhetens øverste leder ofte en vektlagt rolle (Johannesen og Olsen 2008). Slik blir rektor som den øverste lederen ved skolen, viktig for å få til et gjennomgående arbeid for å hindre mobbing. Avhengig av hvilken lederfilosofi eller hvilke lederteorier en rektor forsøker å følge, er det forskjellige sett med virkemidler som kan benyttes for å få til en kultur og et system som hindrer mobbing. Vi velger transformasjonsledelse som utgangspunkt, fordi den er viktig i arbeid med å nå mål og visjoner. Med transformasjonsledelse mener vi rektors evne til å få fram visjonen det arbeides mot.

«Transformasjonsledelse oppstår når ledere skjerper sine ansattes oppmerksomhet om hensikten og visjonen de arbeider mot, og derigjennom skaper en situasjon der ansatte føler begeistring og interesse for felles mål» (Johannessen og Olsen 2008, s. 22).

Det skal være mulig å skape begeistring og engasjement for en skole som kjennetegnes av lite mobbing og god trivsel. En slik skole skal det være mulig å etablere selv om rektor står overfor mange utfordringer.

«Teorifeltet om organisasjonslæring er mangfoldig og uavklart» (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009 s. 47)

Like fullt mener vi at det å drøfte grunnleggende og styrende mål og verdier i organisasjonen, danner basis for teorien om «dobbelkretslæring». Dette i motsetning til enkeltkretslæring som har fokus på tiltak for å redusere avvik eller uønskede resultat: «... enkeltkretslæring er dermed ikke tilstrekkelig i et mer omfattende omstillingsarbeid» (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009 s. 47). Uten å gå videre inn i teorien påpeker Andreassen, som Chris Argyris - far til teorien om enkelt og dobbelkretslæring, at det ofte er avstand mellom bruksteorier og de teoriene som er uttrykt i en organisasjon. Derfor er det viktig å endre bruksteoriene (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skålvik 2009 s.47). På denne måten får rektor et ansvar for å leve etter og holde fram visjonen om en mobbefri skole, men han/ hun må også uttrykke forventninger til alle i skolesamfunnet om at arbeidet mot mobbing er viktig, at situasjoner blir tatt tak i og at forhold blir varslet og behandlet i tråd med skolens planer. Det vil også være viktig å arbeide mot verdiene om elevsyn, kommunikasjon, vakthold, rask respons m.m. Verdiene som må til for å fjerne mobbing, må blir mere enn uttalte verdier. Felles forståelse, må følges opp av lik handling (Roland 2009 s.158).

Målet er en skole med godt psykososialt miljø som er fritt for mobbing og dette stemmer godt overens med mange skolelederes verdier og etiske overbygning for sitt arbeid. Imidlertid er ikke riktige verdier nok for våre politikere. De vil sikre seg at arbeidet blir gjort og at det ikke er den enkelte rektors verdisett som skal bestemme hvordan skolen tar tak i mobbing og andre forhold, men at samfunnets norm og verdisett bestemmer hvilke rettigheter elevene har.

2.3.3 Formelt ansvar etter opplæringsloven og forvaltningsloven

Skolen har endret seg og det har også rektorrollen. Vi finner Åge Pedersens betraktning i artikkelen Skolelederes forvaltningsrettslige ansvar (Pedersen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009)

interessant for å beskrive hvordan forholdene var noen år tilbake i tid:

«I mange lokalsamfunn er det ikke nødvendig å gå så langt tilbake i tid for å finne rektorer som både formulerte reglene som skulle gjelde, utferdiget påtale ved brudd på reglene, dømte og straffet.»
(Pedersen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009 s. 95)

For å hindre at elever og foreldre skal oppleve forholdene i skolen tilfeldige, har man sett at en tydelig regulering av skolens oppgaver er nødvendig. Ikke minst er elevenes rettigheter viktige: «Forvaltningen av regelverket har slik blitt en viktig kompetanse (...)» (Pedersen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009 s. 95). Pedersen understreker også at det er viktig å ha kjennskap til rammene som gjelder for skolen som forvaltningsorgan for å kunne handle riktig overfor elever, foreldre og andre som har et forhold til skolen. Lover og forskrifter sørger slik sett for elevene, men beskriver også handlingsrommet til skolen og rektor (Pedersen 2006). «Skolen kan si nei eller ja med visshet om at dette er innenfor eller utenfor skolens oppgaver» (Pedersen 2006 s. 10.) Når det gjelder mobbing har lovgiverne vært tydelige på det formelle ansvaret.

A. Formelt ansvar, handlingsplikt og varslingsplikt

«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (opplæringslova § 9a Stette 2011 s.190)

I dette ligger selvsagt at elever ikke skal bli utsatt for mobbing. Som vi har sett har rektor er formelt ansvar for det psykososiale miljøet. Rektor har også et ansvar for at de råd og utvalg som skal sikre medvirkning i arbeidet for et godt psykososialt miljø er opprettet samt at de blir benyttet i arbeidet. Dette gjelder særlig elevråd og skolemiljøutvalg, men også SU og foreldreråd (oppl. §9a- 5 og 6. Stette 2011 s. 197 og 198).

Her vil vi konsentrere oss om formuleringen i opplæringsloven som sier noe konkret om handling og varsling ved mobbing. Handlingsplikt er tydeliggjort i opplæringslova § 9a-3 2. og 3. ledd:

«Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande

snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn» (Stette 2011 s. 194.)

Selv om loven er tydelig på det selvstendige ansvaret som gjelder alle som er tilsatt ved skolen, plikter rektor å sørge for at dette er kjent for alle og at det finnes strukturer som gjør at de ansatte vet hvordan de skal undersøke, eventuelt hvordan de skal gripe inn, og at de vet at de skal varsle skoleledelsen.

B. Rektor må fatte enkeltvedtak når det blir bedt om tiltak

I dette avsnittet vil vi legge vekt på 3. ledd i § 9a- 3, som har formuleringer om at *skolen* skal. Vi leser dette som skolens rektor skal.

«Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak».

For ordens skyld mener vi at når noen tar kontakt fordi barnet er utsatt for forhold som er beskrevet i 3. ledd så er det fordi de vil ha forholdet stoppet, eller i hvert fall undersøkt.

Når noen tar kontakt i forhold til § 9a, skal henvendelsen behandles etter bestemmelsene i forvaltningsloven, det vil si at det skal gjøres en undersøkelse som skal ende med et enkeltvedtak.

Dette selv om undersøkelsen ikke fører til tiltak. Det er et krav at det er rektor som skal fatte enkeltvedtak, og for så vidt lede arbeidet med undersøkelse og iverksette tiltak. *«Det er skolen ved rektor (...)som har myndighet til å fatte enkeltvedtak.» (Udir – 2- 2010)*

I samme rundskriv kommer det også tydelig fram at dette er en myndighet som ikke kan delegeres. Å fatte et enkeltvedtak er en relativt presis øvelse. Det er for det første en saksbehandlingstid, *«Det rettslige kravet er at saken skal forberedes og avgjøres uten ugrunnet opphold» (Pedersen 2006 s. 39).* Skolen skal gi et foreløpig svar om undersøkelsene vil ta lang tid, men det er god forvaltningsskikk å svare innen en måned (Pedersen 2006). Vedtaket må inneholde en beskrivelse av rettighetene til eleven, om det er avvik fra rettighetene, hva disse består i og hvilke tiltak skolen setter i gang for å fjerne avviket. Forhold som har vært vesentlige for vedtaket, bør også nevnes (Pedersen 2006 s. 40). Det er viktig at vedtaket i forhold til § 9a- 3, rettes mot den som kommer

med henvendelsen. Enkeltvedtak om refsing, f. eks bortvising som en følge av undersøkelsen kan være en konsekvens av henvendelsen om mobbing, men da som et resultat av undersøkelsen. I et slikt tilfelle skal enkeltvedtaket rettes mot den som har mobbet (Udir- 2- 2010). I begge tilfeller stiller loven krav om informasjon som skal følge enkeltvedtaket: Adgang til å gjøre seg kjent med sakens dokumenter, klagemuligheter og klageinstans, tidsfrist for klage, at skolen kan veilede ved klage og adgang til utsettende virkning av vedtaket når man klager (Pedersen 2006). Det er også viktig ikke å blande sammen tiltak i forhold til en som har blitt mobbet med forhold som er regnet som en personalsak. Dette kan lett skje om vedtaket inneholder at elevens lærer skal få veiledning (Pedersen 2006). Opplæringslovens §§ 9a-1 og 9a-3 sier at det er forholdet til den enkelte eleven vi snakker om. Subjektive opplevelser skal undersøkes og vurderes ut i fra den enkelte elev.

Som vi nevnte i innledningen av dette kapittelet er kompetanse viktig for at skolens personale kan gjennomføre lovens handlings- og varslingsplikt. Kompetanse er også viktig når de gjelder kunnskap om mobbing slik at man kan forebygge, avdekke og håndtere problemet.

2.4 Rektors ansvar for å sikre kompetanse i forhold til mobbing

I de sentrale føringene finner vi flere utsagn om viktigheten av kompetanse. I A.M.M. finner vi følgende formulering:

«Du som rektor må: ... sørge for kompetanseutvikling... ... sette mobbing på dagsorden og sørge for at det er kontinuitet i arbeidet» (A.M.M. Udir 2011 s. 4).

Både Midthassel, Roland og Olweus beskriver kompetanseheving blant lærere som et viktig element i forebygging av mobbing (Midthassel 2003, Olweus 2010, Roland 2009). Disse mener at god klasseledelse også må være gjenstand for kompetanseheving. Olweus er tydelig på viktigheten av kompetanseheving direkte knyttet til mobbing og Roland anbefaler kompetanseheving om psykososialt miljø og mobbing. Begge foreslår dagsseminarer (Roland 2009 s.162, Olweus 2010 s. 61). Hos Roland er målet at man den dagen skal lage en handlingsplan mot mobbing. Foredrag ved personer som har kompetanse skal kan være en av ingrediensene (Roland 2009). Midthassel legger opp til kompetanseheving i forbindelse med utarbeiding av en handlingsplan. Hun forventer at lærerne selv er aktivt med som kunnskapsformidlere (Midthassel 2003 s. 5). Olweus foreskriver at

lærerne må delta i refleksjonsgrupper eller noe som Olweus kaller pedagogiske samtaler (Olweus 2010). Kunnskap om mobbing som fenomen er viktig, men kanskje det viktigste målet for rektor må være at lærerne er gode autoritative klasseledere. Dette avhenger av om lærerne har et felles norm- og verdisyn (Roland 2009 s. 90) som er sammenfallende med Andreassens teori om skoleutvikling (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik s. 49). Rektor har ansvar for at kompetansen er god i forhold forebygging, avdekking og handling ved mobbing. Kompetansehevingen har altså noen konkrete mål. Det er viktig at kompetansehevingen er gjennomført slik at den fører til konkrete handlinger.

2.4.1 Felles forståelse, felles reaksjoner

Olweus beskriver ganske tydelig hvilken kompetanseheving som bør gjennomføres på en «studiedag». Et element bør være å utarbeide en handlingsplan. Selv om han ikke bruker begrepet felles forståelse så er han opptatt av at arbeidet skal munne ut i en handlingsplan som alle lærere er enige i (Olweus 2010). Roland mener også at handlingsplanen bør utarbeides på en felles studiedag. Han vektlegger at lærerne har kompetanse om intervensjon, at alle ansatte er trygge og handler. Roland påpeker: «*at det er viktig at kompetanse i forhold til hvordan en opptrer, implementeres, og utvikles videre*» (Roland 2009 s. 158). Det er nesten som han framhever dette som det viktigste målet for kompetansehevingen: «*Det er i alle fall viktig at de ansatte blir trygge på intervensjon*» (Roland 2009 s 163).

Selve prosessen med å lage en handlingsplan mot mobbing kan være et ledd i kompetansehevingen i seg selv. «*Å lage en handlingsplan mot mobbing kan ses som et utviklingsarbeid, der den skriftlige planen kommer etter interne drøftingsprosesser*» (Midthassel 2003 s. 5). Midthassel er også opptatt av at felles forståelse må utvikles. Hun foreslår at lærere, assistenter og SFO-ansatte går sammen i kollegagrupper og drøfter felles forståelse av rollen som ansatte. Dette arbeidet kan være en del av arbeidet med en handlingsplan (Midthassel 2003).

Felles forståelse av visjon og verdier har vi sett er viktig i dobbeltkretslæring. Ikke bare at de skal være felles, men målet må være at alle ansatte opplever et tilnærmet likt innhold i verdiene og ikke

minst at de verdiene som er uttalt er de som lever i skolen ved at de blir anvendt i praksis (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009 s. 47).

2.4.2 Bruk av ekstern kompetanse

I sitt hefte om skolens handlingsplan mot mobbing har Midthassel med et avsnitt om ekstern kompetanse. Hennes agenda er at skolen selv skal definere hvem, og hvordan kompetansen skal brukes (Midthassel 2003). Olweus nevner flere faginstanser som viktige bidragsyttere, på en studiedag. «*Foruten rektor og lærerne er det ønskelig at skolepsykolog, skolekurator og helsesøster deltar i tillegg til representanter fra foreldrene*» (Olweus 2010 s. 61). Roland har ikke noen tydeliggjøring av dette, med unntak av at kursdagen han beskriver, kan ledes av en utenifra som har kompetanse om mobbing og som kan formidle. Han nevner også samarbeid med PPT som en god ting på sikt (Roland 2008 s.159). Selv om ekstern kompetanse kan være viktig, opplever vi at teoretikerne er mere opptatt av at kompetansen finnes, helst på skolen.

2.4.3 Konkrete tiltak for å sikre kompetanseheving

Dette kapittelet må ses i sammenheng med kapittelet om systematikk i arbeid med godt psykososialt miljø. Her skriver vi om kompetanseheving. Olweus er opptatt av at arbeidet mot mobbing må være noe som blir en permanent del av arbeidet i skolen og at erfaringsdeling er en viktig del av kompetansehevingen. Han foreslår at alle lærerne deltar i miljøutviklingsgrupper som har møte for eksempel en gang i uka (Olweus 2010).

Både Olweus og Roland er opptatt av at beredskapen må være permanent (Olweus 2010): «*Generelt bør skolen sørge for at personalet hyppig drøfter ulike sider ved mobbing, teammøter og fellessamlinger egner seg godt*» (Roland 2008 s. 163).

Midthassel er også opptatt av kontinuitet. Å få til miljøer som har god beredskap til forebygging av mobbing og god handlingskompetanse ved mobbing, krever kontinuerlig arbeid i hele skolesamfunnet. «*Arbeidet med å oppnå slike miljø, krever en kontinuerlig innsats blant elever og voksne*» (Midthassel 2003 s. 7.) Roland er også opptatt av at arbeidet med handlingsplanen skjer hvert år, at den rulleres. Denne rulleringen skjer på basis av evaluering (Roland 2009).

2.5 Forebyggende arbeid og psykososialt miljø

Sentrale føringer finner vi blant annet i §§ 9a- 3 og 9a- 4.

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (oppl. § 9a-3 1. ledd Stette 2011 s. 194)

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet» (oppl. § 9a – 4, Stette 2011 s. 196).

Her ser vi at skoleledelsens ansvar for systematisk arbeid med psykososialt miljø blir vektlagt, psykososialt miljø beskrives slik:

«Begrepet psykososialt miljø sikter til de mellommenneskelige forholdene på skolen... Det psykososiale miljøet bestemmes av samhandlingen og kommunikasjonen mellom alle som oppholder seg i skolen og blir til i samspillet mellom eleven, andre elever i klassen, elever i andre klasser, de ansatte og alle som har befatning med skolen som foreldre, skoleeier... Det psykososiale miljøet omfatter elevens læringsmiljø og skolemiljø for øvrig» (Udir – 2- 2010. s. 3).

Selv om sentrale føringer legger stor vekt på konkret arbeid med psykososial miljø som et forebyggende tiltak mot mobbing, har teorien også med konkrete mobbeforebyggende tiltak. Når Rigby viser til at man må arbeide på to felter, så snakker han om en skolekultur hvor det er strukturer som hindrer mobbing, at elevene har sosiale ferdigheter som gjør at mobbing sjelden forekommer og at skolen har system for handling (Rigby 2010 s xiii-xiv). Vi vil behandle følgende tema:

- Arbeid med psykososial miljø
- Direkte mobbeforebyggende tiltak
- Klassemiljø
- Lærerrollen og elevsyn
- Bruk av sosiale trenings program
- Elevdeltakelse
- Friminutt

2.5.1 Arbeid med psykososialt miljø

Selv om det kan være forskjeller i definisjonen på et godt læringsmiljø og et godt psykososialt miljø, ser vi at læringsmiljøet er en del av det psykososiale miljøet. Elevene skal oppleve at de er trygge på skolen, ja loven går enda lengre: Miljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Et godt psykososialt miljø er et mål i seg selv, men sentrale føringer kobler også arbeidet med psykososialt miljø direkte til arbeidet mot mobbing: *«I arbeidet mot mobbing må dere legge vekt på å bygge et godt læringsmiljø på hele skolen»*(A.M.M. Udir 2011 s 3). Dette tydeliggjøres slik: *«Et godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø forebygger mobbing»* (A.M.M. Udir 2011 s. 5). Teoretikerne har noe ulik oppfatning av hvilken betydning arbeidet med psykososialt miljø har for reduksjon av mobbing. Roland er kanskje den forskeren som vektlegger dette mest. Gode relasjoner i klassen fører til mindre mobbing, sier han. (Roland 2009). Han viser til undersøkelser gjort av Roland i 1999 og Roland og Galloway i 2002 når han konkluderer; *«Sammenhengen var positiv og sterk. Det betyr at dess dårligere relasjonene, effektiviteten og normene var, dess mer plaget elevene andre elever innenfor og utenfor egen klasse»* (Roland 2009 s. 61)

Terje Ogden mener at et problemforebyggende oppvekstmiljø bl.a. har følgende kjennetegn.:

«Et forutsigbart miljø der voksne er enige om viktige verdier og holdninger, og der det gis konsekvente reaksjoner både på ønsket og uønsket atferd».

«Et emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende miljø gir barn og unge det de trenger til utfoldelse og mestring. Det bekreftende miljøet er inkluderende, støttende og aksepterende» (Ogden 2001 s. 141).

Internasjonalt har det vært lite forskning på om et godt psykososialt miljø hindrer mobbing (Rigby 2010). Allikevel er Rigby av den oppfatning at forebygging er av det gode, og at alt skoler kan gjøre for å framelske positiv oppførsel, reduserer behovet for å arbeide med negativ atferd; *«...prevention is better than cure and whatever a school can do to promote positive behaviour removes the need to discourage negative behavior»* (Rigby 2010 s. 121).

Sentrale føringer er tydelige på at arbeidet med et godt psykososialt miljø skal være systematisk.

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette...» (Oppl. 9a- 4, Stette 2011 s. 196)

Hvordan dette arbeidet skal gjennomføres er presisert i rundskriv Udir- 2- 2010. Slik vi leser loven er det her snakk om å utvikle rutiner og tiltak som skal gjenta seg med formål om å forbedre et psykososialt miljø. I tillegg må det utvikles prosedyrer som man benytter når det er avvik fra rutinene. Et slikt avvik kan være mobbing eller andre krenkelser. Roland beskriver dette i et kapittel om prosedyrer og rutiner i arbeidet mot mobbing (Roland 2009). Det samme vil gjelde i arbeidet med psykososialt miljø. Ser vi på dette arbeidet som skoleutvikling, kan systematikk også være å gjennomføre tiltak, evaluere og forbedre før man gjennomfører et nytt og forbedret tiltak. Dette bør gjøres systematisk. Man kan benytte metodikk fra aksjonslæring eller andre utviklingsstrategier for å gjennomføre arbeid med forbedring av det psykososiale miljøet. F. eks gjennom at lærerne systematisk benytter G-L-L- metoden, tre nivåer i loggskrivning, beskrevet av Tom Tiller (Tiller 1999 s.82).

2.5.2 Konkrete forebyggende tiltak

Roland hevder at det bør arbeides med konkrete mobbeforebyggende tiltak på skolen og i klassen. Han nevner bruk av litteratur, film, drama og rollespill i dette arbeidet, men også bruk av klassens time til å lære om mobbing og til å lage klasseregler (Roland 2009).

Olweus nevner også betydningen av at klassen lager klasseregler og som Roland nevner han virkemiddel som rollespill, film og litteratur som basis for refleksjon i klassen (Olweus 2010).

2.5.3 Klasseledelse, lærerrollen og positivt elevsyn

Sentrale føringer beskriver kontaktlæreren som en sentral person for å skape et godt miljø:

«Kontaktlæreren har en sentral rolle når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø i klassen han/hun har ansvaret for, og sørge for at elevenes rett etter § 9a- 1 er oppfylt» (Udir- 2- 2010 s. 9)

A.M.M. beskriver at den autoritative læreren har stor relasjonell kompetanse, ser elevene, viser omsorg, stiller krav, gir ros og korrigerer. Ros og korrigeringer skjer på basis av klassens faste normer og regler (A.M.M. Udir 2011).

Forskning viser at såkalt autoritativ klasseledelse har god effekt for å forebygge og hindre mobbing.

«Det viste seg at et program for å bedre autoritativ klasseledelse, reduserte omfanget av mobbing i klassene» (Roland 2009 s. 84).

«Det første leddet er god klasseledelse som i seg selv virker forebyggende» (Roland 2009 s. 103)

Andre mobbefokuserte tiltak bør bygge på den autoritative klasselæreren, og kan da ha god effekt mener Roland (Roland 2009). Altså ser det ut som om god autoritativ klasseledelse er et viktig aspekt for å redusere mobbing. Klasseledelse er et mye brukt begrep. Det handler om å lede og organisere klassen mot målene for timen, økten eller perioden. Ogden vil også ha med at dette skal gjøres uten for mange forstyrrelser. Han beskriver klasseledelse videre som: «... lærerens evne til å skape produktiv arbeidsro i klassen» (Ogden 2001 s. 183). Videre forutsetter han: «... at læreren har evne til å skape arbeidsro gjennom å forebygge forstyrrende atferd og involvere elevene.»

En autoritativ leder vil framstå på en slik måte at det blir satt noen standarder som å gi omsorg til alle. Autoritativ betyr også at lederen ser til at standardene holdes. Dette vil hindre mobbing fordi det har en positiv virkning på mønsteret i klassen. Dette er konkret arbeid mot mobbing der klasselederen demonstrerer hva som er positiv sosial atferd, og det bidrar til en støttende sosial struktur (Roland 2009 s. 94). Et annet aspekt er at effektivitet i skolearbeidet reduserer mobbing: «Når klassen er fokusert på skolearbeid, vil det være et tegn til potensielle plagere om at skolearbeid er normen, og omfanget av uro og bråk går ned» (Roland 2009 s. 83).

God klasseledelse setter krav til læreren på mange områder: «Læringsaktivitetene pågår i en sosial sammenheng og at både elevens og lærerens atferd påvirkes av de sosiale prosessene i klasserommet» (Ogden 2001 s. 182). Han sier også: «... det som skilte den dyktige klasseleder fra den mindre dyktige var deres overblikk... ... dette beskrives som en form for bevissthet ... overfor de sosiale prosessene i klasserommet». (Ogden 2001 s. 162.)

Dette er etter vår vurdering et uttrykk for årvåken bevissthet om den sosiale prosessen i klassen og gir i tillegg fokus på skolearbeidet og gode relasjoner preget av involvering, respekt og omsorg. Når god klasseledelse reduserer mobbing og vi samtidig ser hva som kreves for å være en slik lærer, da blir det rektors ansvar å sørge for å ansette gode klasseledere, eller i hvert fall sørge for at lærerne blir gode klasseledere. Et forhold som ofte blir omtalt sammen med god klasseledelse er at læreren har et positivt elevsyn. Roland påpeker at: «... den autoritative læreren tar initiativer som tjener elevene, og viser innlevelse og respekt for hver elev som person» (Roland 2008 s. 94).

Noen klar definisjon av begrepet positivt elevsyn er vanskelig å finne. Ogden påpeker viktigheten av god relasjon til elevene som forutsetning for kommunikasjon (Ogden 2001 s. 153). Han sier også at læreren bør vise elevene at hun/han bryr seg om dem (Ogden 2001 s. 154). Kanskje kan vi si at et positivt elevsyn er å vise dem omsorg, respektere, bli kjent med og samtidig ha positive forventninger til eleven?

2.5.4 Program i arbeid med psykososialt miljø og forebygging

Roland nevner en del slike program som «mobbingsforebyggende» program. Han nevner Steg for Steg, Lions Quest og Kreps (Roland 2009). Ogden nevner også disse samt en del andre programmer i et kapittel kalt skolebaserte tiltak for å fremme sosial kompetanse (Ogden 2001). Uten å gå inn på det enkelte program, sier Ogden generelt når han gjennomgår evalueringen av programmene: *«Evaluering av ferdighetsprogrammer gir oppsummert grunnlag for betinget optimisme til hva som er mulig å oppnå gjennom innsats i skolen» (Ogden 2001 s. 236).*

Selv om dette ikke er antimobbeprogram, så kan det altså gi god effekt å bruke dem i arbeidet med sosial kompetanse. God sosial kompetanse reduserer mobbing (Rigby 2010). Ogden mener at det kan være fornuftig at skolens handlingsplan inneholder slike programmer. Særlig fordi de også gir kompetanseheving for lærere og foreldre og har gode forslag til aktiviteter for elevene (Ogden 2001). Udir har evaluert en del av disse programmene i dokumentet: Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen (Udir 2003).

2.5.5 Friminutt

Det er i friminuttene det skjer, sier Olweus (Olweus 2010). Teorien er tydelig på at skolen må drive aktiv forebygging i friminuttene: *«Et naturlig og enkelt tiltak for å motvirke mobbing er å se til at skolen har et inspeksjonssystem som fungerer» (Olweus 2010 s. 62).* Han nevner følgende virkemidler: høy voksentetthet i friminuttene, vilje til å gripe raskt og bestemt inn, holdningsmarkering, og overlapping av informasjon mellom vaktene (Olweus 2010). Olweus understreker også viktigheten av at elevene har muligheter til positiv aktivitet. *«En bra måte å motarbeide mobbing på er å skape et velutrustet og tiltalende utemiljø som innbyr til positive aktiviteter» (Olweus 2010 s. 63).* Det er viktig å unngå at elever kjeder seg, fordi kjedsomhet kan

føre til uønsket aktivitet som mobbing (Olweus 2010). Synspunktene til Roland sammenfaller med Olweus. Han nevner at lærerne bør ha kontakt med elevene og kontrollere situasjonen. Han trekker fram bruk av vester som viktig, slik at vaktene blir sett. Skolens ledelse bør også sees med jevne mellomrom i skolegården, anbefaler han (Roland 2009).

2.6 Systematisk arbeid mot mobbing. Handlingsplan

«Dette betyr at skolen ikke kan nøye seg med å vente passivt på at noe skjer, som f.eks. at læreren ser mobbing(...) Skolen skal arbeide etter «føre var» prinsippet og forebygge...» (udir-2-2010 s.29.)

«Arbeidet skal drives hele tiden, gjennom hele skoleåret.» (Udir- 2- 2010 s. 29.)

Kravet om systematikk er tydelig både i sentrale føringer og i litteraturen vi har vektlagt. I tillegg til systematisk arbeid med psykososialt miljø, som også er nedfelt i opplæringsloven og som vi har behandlet i kapittelet over, er det enighet om at en handlingsplan mot mobbing er viktig. Roland sier at det er viktig å legge tiltak inn i en plan.

«Disse ordningene bør være rutiner, altså møter som er lagt inn på en kalender med formålstjenlig innhold og møtestruktur» (Roland 2009 s 159).

«Skolen bør lage en skriftlig plan som beskriver standarden og de tiltak en vil ha. Faste aktiviteter bør plasseres på en tidsakse, også den med en tydelig fordeling av oppgaver» (Roland 2009 s. 164).

Også Olweus beskriver at skolen bør utarbeide en handlingsplan. Et viktig spørsmål er hva handlingsplanen skal inneholde. Olweus nevner at handlingsplanen bør inneholde tiltak rettet mot skolenivå, klassenivå og individnivå (Olweus 2010). Innholdet i planen kan være arbeid med psykososialt miljø, sosial kompetanse, holdning til mobbing hos elever, klasseledelse og handling ved mobbing (Roland 2009, Olweus 2010). Midthassel vektlegger i sitt hefte handlingsplanen slik:

«Handlingsplanen mot mobbing skal vise skolens beredskap i å avdekke, problemløse og forebygge mobbing. Den ferdige planen inneholder prosedyrer, tiltak og faglige prinsipp som skal følges av de ansatte ved skolen. Planen blir til gjennom en prosess, som involverer det pedagogiske personalet gjennom arbeid i kollegagrupper og foresatte, samt elever ved at de er med i ressursgruppa.» (Midthassel 2003 s.3)

Roland er også opptatt av at planen blir evaluert og oppdatert. Han sier at dette er viktig under arbeidet med ny plan: «*Erfaringer og nytt stoff bør få plass. Slik holder en fokus og utvider kunnskapene*» (Roland 2009. s. 163).

2.6.1 Antimobbeprogrammer

To av teoretikerne vi har vektlagt i denne oppgaven, har hatt sentrale roller i utvikling av to av programmene som er mye brukt i Norge. Erling Roland har hatt en sentral rolle i utviklingen av Zero, og Dan Olweus i utviklingen av Olweusprogrammet. Respektprogrammet er utviklet ved Senter for Atferdsforskning, hvor Roland har vært leder. Dette gjør at det kanskje er litt problematisk å vurdere effekten på bakgrunn av utsagn fra disse, men forskning viser at slike program har god effekt (Olweus 2010, Ogden 2001). Ken Rigby er som vi har sett, noe mere skeptisk til forskningen som er gjort rundt effekten av program (Rigby 2010). Alberti- Espenes er svært kritisk til slike program, han viser til svensk forskning som viser relativt liten effekt og at de er for kostbare (Alberti- Espenes 2012 s. 42-43). Både Roland og Olweus peker på hvordan skole kan arbeide mot mobbing, de sier ikke at det er nødvendig med program for å få en skole uten mobbing. Et program som blir gjennomført etter intensjonene vil imidlertid sikre kompetanseheving, systematikk og fokus, noe vi har sett er viktig. Roland påpeker at et slikt program er kvalitetssikret, men han beskriver også at det kan være vanskelig å sikre et eierforhold til et «ferdig kjøpt» program. Da vil programmet kunne være helt uten virkning (Roland 2009 s. 153). Slik blir implementeringsarbeidet viktig.

2.6.2 Lederansvar for å implementere program/planer

Handlingsplanen må være implementert, det vil si at ansatte kjenner den og bruker den. Ved implementering snakker man ofte om «top- down- strategi», eller «bottom- up- strategi». Roland konkluderer med at implementering er en «top – down – strategi»:

«Det sentrale er at det nye, det som skal settes i virksomhet, ikke er utviklet av brukeren selv. ... Derfor er implementering i prinsippet en top-down-strategi» (Roland 2009 s. 153).

«Implementering er altså i prinsippet en top-down-strategi, og det gir i seg selv utfordringer» (Roland s. 2009 153).

Hva er rett: «top-down» eller «bottom-up-strategi»? Roland gir ikke svar på det, men hevder at ulempen ved å utvikle noe selv, er at kvaliteten på programmet ikke er sikret (Roland 2009). Olweus ser ut til å mene at lærerne selv kan utvikle et tiltaksprogram, men at det er viktig med en forpliktelse til den handlingsplanen som velges; «*det er en fordel om man kan komme fram til en viss grad av kollektiv forpliktelse og ansvar for det valgte tiltaksprogrammet*» (Olweus 2010 s.61).

Det er lettere å få eierforhold ved en «bottom- up – strategi», imidlertid blir det ikke nødvendigvis et kvalitetssikret produkt vi får. Ved «top- down- strategi» er det lettere å få et kvalitetssikret produkt, men en slik strategi sikrer ikke eierforholdet til planen. Både om planen er laget av skolens personale eller om det er et kjøpt program, må den implementeres i personalet som helhet og for den enkelte ansatte. Personalet må få en felles forpliktelsen som er nødvendig

2.7 Avdekking av mobbing

Som vi har sett har begrepet mobbing i seg at det ofte er skjult. Lærerne eller andre voksne på skolen ser det ofte ikke. Sentrale føringer beskriver at skolen har et ansvar for å arbeide med å avdekke mobbing. Veilederen Arbeid mot mobbing formulerer tre måter for å avdekke:

Trivselsundersøkelser, elevsamtaler og ved tilsyn og observasjon i friminutt (A.M.M. Udir 2011).

2.7.1 Observasjon

«For å avdekke skjult mobbing må dere arbeide intenst og systematisk over tid. Blant annet må dere observere elevene... .. i tillegg kan dere bruke kartleggingsmateriell for å få oversikt over det spillet som foregår. (A.M.M. Udir s. 7)

«Ved mistanke om mobbing må dere intensivere observasjonene: (A.M.M. Udir s. 7)

A.M.M. vektlegger observasjoner og Roland mener at observasjoner kan være av en slik art at de skal føre til handling:

«Når læreren... gjør en observasjon inne eller ute...»(Roland 2009. s. 129)

«Grunnlaget for å sette inn prosedyren kan være observasjon eller opplysninger fra foreldre eller andre» (Roland 2009 s. 130).

Både Roland og Olweus legger vekt på at temaet er jevnlig oppe i klassen. Olweus sier to ganger i måneden. Han har da et eget system hvor elevene sitter i ring. Ved å observere samhandlingen elevene i mellom, kan læreren oppdage forhold som bør undersøkes nærmere. Dette er bl.a. å anse som et tiltak for avdekke mobbing (Olweus 2010 s. 74).

2.7.2 Observasjon og samtaler satt i system

Tove Flack ved Senter for Atferdsforskning beskriver hvordan systematisk observasjon kombinert med samtaler kan være til hjelp i arbeidet med å avdekke skjult mobbing: «*Gjennom gjentatt observasjon kan en fange opp mønster i samhandlingen som en i dagliglivet ikke ser*» (Flack 2010 s. 14). Kort kan vi si at Flacks metodikk går ut på å skaffe seg et bilde ved bruk av strukturert observasjon. I tillegg til at observasjonene er strukturerte, skal de også dokumenteres ved skjema eller logger. Dette er et omfattende arbeid. Deretter gjennomføres det en del individuelle samtaler med elevene i klassen. Det kan være alle elevene, men kanskje bare et sentralt utvalg. Utvalget plukkes ut på basis av de analyserte observasjonene. I samtalene spørres det etter sosiometriske forhold (Flack 2010). «*Sosiometri frembringer de skjulte strukturer som gir en gruppe sin form*» (Flack 2010 s. 38.) Samtalene følger også en fast struktur og læreren noterer svarene ned i skjema. Samtalene kan gjennomføres uten observasjoner på forhånd og likevel gi en del informasjon om situasjonen (Flack 2010). Flacks metodikk er har fått navnet Innblikk.

2.7.3 Spørreundersøkelser og individuelle samtaler

«Dere må ta opp mobbing i de individuelle samtalene dere har med elevene...» (A.M.M. Udir, s. 7)

«Dere bør gjennomføre en årlig anonym trivselsundersøkelse eller bruke data fra Elevundersøkelsen. Resultatene bruker dere i evalueringen av skolens arbeid og når dere drøfter forbedringstiltak for neste skoleår.»(A.M.M. Udir s. 7)

Føringene beskriver både elevundersøkelser og samtaler med elevene. Olweus beskriver at en spørreundersøkelse må være med i et tiltaksprogram og bør gjøres minst en gang i året (Olweus 2010 s. 58). Midthassel foreskriver også en årlig undersøkelse om mobbing (Midthassel 2003 s. 6). Når det gjelder individuelle samtaler med elevene, har både Roland og Olweus en vektlegging av dette. De mener at det bør gjøres to ganger i året (Roland 2009, Olweus 2010).

2.8 Håndtering av mobbing

«Arbeid mot mobbing» har en mal for å løse mobbesaker som skolen blir oppfordret til å følge:

«Rektorer og ansatte bør gjennomføre disse punktene» (A.M.M. Udir 2011 s. 9). Følgende punkter bør med i følge A.M.M.: Undersøkelse, samtaler med offeret, samtale med offerets foreldre, samtale med mobber, samtale med mobberens foreldre, enkeltvedtak, sanksjoner og dokumentasjon, oppfølging (A.M.M. Udir 2011 s. 9) Både Roland og Olweus beskriver tiltak for å håndtere mobbing. Det samme gjør Midthassel. Tiltakene bør være nedfelt i prosedyrer eller planer (Roland 2009). Roland mener innholdet i en slik prosedyre bør inneholde følgende elementer:

1. Samtale med mobbeofferet.
2. Samtale med plagerne en og en.
3. Samtale med eventuell gruppe av plagere.
4. Plagerne møter offeret.
5. Samtale med offerets foreldre.
6. Samtale med plagernes foreldre.
7. Samtale med alle foreldre.
8. Samtale med Plagere, alle foreldre og eventuelt offer.
9. Sanksjoner iverksettes (Roland 2009 s. 130). Elementene Olweus beskriver er ganske like (Olweus 2010 s. 71).

Roland beskriver både samtaler med foreldrene til offeret og til mobberne. Møtet med offerets foreldre har som mål å forsikre om skolens intensjon om godt samarbeide, og at skolen tar saken alvorlig. Noen råd om hvordan foreldrene skal samtale med barnet sitt kan også gis. Det er viktig å være klar over at ikke alle aksepterer situasjonen umiddelbart. For å sikre godt samarbeid bør men gi anledning til spørsmål og forsikre om samarbeidsvilje fra skolen før man ber foreldrene om å ha en alvorlig samtale med barnet sitt (Roland 2009).

Både Roland og Olweus skriver om sanksjoner, at disse kan settes i gang umiddelbart og de må være lovlige. Lovlige sanksjoner betyr at de er nedfelt i opplæringsloven og i skolens ordensreglement. Ved alvorlige sanksjoner som utvisning skal vedtaket formuleres i et enkeltvedtak (Pedersen 2006).

Vi mener at formalitetene med enkeltvedtak vil kunne virke som ”klare grenser” eller også ”støy” i forhold til proaktive mobbere; «(...) mulighet for forbedring er best når proaktive aggressive personer møter en sterk part som setter klare grenser(...)» (Roland 2009 s. 149). Helt konkret hva som skal skje med mobberen med unntak av samtaler, er ikke tydelig beskrevet. Olweus nevner noen mulige sanksjoner som klassebytte og skolebytte (Olweus 2010).

2.8.1 Rektors rolle i håndteringen

Om ledelsen får en varsling i forhold til oppl.§9a- 3 har rektor ansvar for å sikre at saken som er varslet blir fulgt opp. Først med en undersøkelse, også med tiltak.

«Skolens ledelse plikter å sikre at alle saker de blir varslet om følges opp»

«Skolen ved rektor plikter å undersøke saken ytterligere (... ...) og sette i verk egnede tiltak.» (Udir-2- 2010 s. 12)

Selv om sentrale føringer er spesifikke forhold til rektor sin rolle, er ikke en slik rolle beskrevet i litteraturen. Ved alvorlige sanksjoner er det imidlertid rektor som må fatte eventuelle enkeltvedtak (Pedersen 2006 s. 44). Det samme gjelder om det skal gjøres enkeltvedtak ved henvendelse. Roland er av den oppfatning at samtalene med de impliserte bør gjøres av en ansatt nærmest mulig de elevene det gjelder, som regel læreren. Han gir imidlertid eksempel om et møte med alle impliserte foreldre som ledes av rektor (Roland 2009 s. 141). Ogden formidler også at inngripen i forhold til atferd bør skje på lavest mulig nivå (Ogden 2001 s. 153).

Klassemiljøet er et læreransvar som kontaktlæreren arbeider med. Dette gjelder også for mobbing. Roland beskriver at mobbing bør behandles på lavest mulige nivå, altså kontaktlæreren eller en annen lærer som har relasjon til elevene (Roland 2009 s. 130). Skaalvik og Skaalvik beskriver at autonomi er viktig for lærere (Skaalvik og Skaalvik i Andreassen m.fl. 2009). I samme artikkel viser de at lærere også trenger å bli sett og få hjelp og støtte i vanskelige saker.

«Å bli stående i en situasjon som en ikke mestrer, uten hjelp og støtte, vil derfor ha stor negativ effekt på lærernes mestringsforventninger». (Skaalvik og Skaalvik i Andreassen m.fl. 2009 s. 147)

Derfor må kanskje rektor overlate håndteringen av mobbingen til kontaktlærerne, men samtidig er det viktig at lærerne blir sett og får hjelp i en vanskelig sak som en mobbesak. Rektor har et formelt ansvar for å sikre at det blir handlet når mobbing mistenkes eller avdekkes (Udir-2- 2010), men den direkte involveringen kan ivaretas av kontaktlærerne.

2.9 Medvirkning i arbeidet mot mobbing

2.9.1 Medvirkning i lokalsamfunnet

«Vi anbefaler at alle kommuner danner tverrfaglige nettverk/ grupper for arbeidet mot mobbing. Alle eiere av lag og foreninger bør engasjere seg» (Manifest mot mobbing, Regjeringen 2011).

Ken Rigby mener at skolen har et ansvar for å informere, kanskje utdanne lokalsamfunnet i hvordan skolen arbeider med mobbing (Rigby 2010 s. 114). Troen på at arbeidet blir best om man samarbeider med andre i lokalsamfunnet kan etter vår mening begrunnes i bl.a. Uri Bronfenbrenners økologiske systemteori. Vi har valgt ikke å gå nærmere inn i denne teorien.

Det er forventning i Manifest mot mobbing om at flere skal medvirke i arbeidet. I tillegg til ansatte, elever og lærere er det en forventning om at lokalmiljø og andre organisasjoner medvirker, det er etter vår mening uklart om det er et rektoransvar å ta initiativ til dette.

2.9.2 Medvirkning av elever

Udir – 2- 2010 framholder at: *«I det systematiske arbeidet er det viktig å involvere elevene...» (Udir- 2- 2010 s. 33).* I empirisk teori finner vi en skepsis til at elevene skal ha ansvaret for tiltak mot mobbing: *«De viktige og prinsipielle er signalene en gir når en plasserer ansvar for å oppdra barn hos barn» (Roland 2009 s. 89).* Når skolen skal utvikle et godt psykososialt miljø er det viktig med involvering av eleven, selv om ansvaret ligger hos ansatte og særlig skolens ledelse. Elevene bør bl.a. få være med å utarbeide klasseregler (Roland 2009). I tillegg er både Midthassel og Roland opptatt av at elevrådet må engasjeres i arbeidet med psykososialt miljø generelt, og med mobbing spesielt (Roland 2009, Midthassel 2003). Elevenes deltakelse på et daglig plan er også viktig. Olweus påpeker at gode relasjoner mellom elevene er et mål, *«... å få til bedre kameratrelasjoner i skolen... (Olweus 2010 s. 59).*

I empirisk teori er formelle samarbeidsarenaer og mere uformelle arenaer vektlagt, men det er enighet om at ansvaret skal ligge hos de voksne. Elever har rett til å bli involvert i arbeidet med et godt og mobbefritt skolemiljø. Opplæringsloven § 9a- 5 beskriver elevdeltakelse i skolemiljøarbeidet. I tillegg til at det skal gjennomføres oppgaver på hvert årstrinn, skal elevrådet oppnevne skolemiljørepresentanter. Disse får i oppgave å ivareta elevene sine interesser overfor

skolen og myndighetene i skolemiljø saker. Elevene kan også møte med to representanter i skolemiljøutvalget (oppl. § 9a-5 Stette 2011 s.197)

«Skolemiljøutvalget har en rådgivende funksjon overfor rektor i alle forhold som gjelder skolemiljøet. Alle skoler skal ha skolemiljøutvalg» (Hvordan kan skolemiljøutvalg bidra til at kap.9a blir oppfylt? s. 9).

Dokumentet som her er referert, beskriver mange områder der skolemiljøutvalget kan ta tak for å arbeide for et bedre skolemiljø. Det er et krav at skolen har et slikt skolemiljøutvalg og det er en forventning om at rektor legger til rette og engasjerer seg i arbeidet med utvalget. Videre forventes det at skolemiljøutvalget deltar i utviklingen av strategier og prosedyrer for hvordan elevenes læringsmiljø blir tatt opp til drøfting med elevene. Medvirkning er en grunnleggende rettighet: *«(...) tre prinsipper bør ligge til grunn for at arbeidsmiljøbestemmelser skal ha effekt (...), de må inneholde en medvirkningsordning(...)» (Merknader fra Innst. O nr 7 Stette 2011 s.191).*

Sentrale føringer stiller krav om elevmedvirkning. Selv om Roland skeptisk til at elevene skal ha ansvar for tiltak mot mobbing, mener han at de skal delta aktivt for å skape et trygt skolemiljø.

2.9.3 Medvirkning av foreldre

«Samarbeidsutvalet og... foreldrerådet skal haldast løpande underretta om alle tilhøve... som har vesentleg betydning for skolemiljøet» (Oppl. l. § 9a-6, Stette2011 s. 198).

Foreldre anses i sentrale føringer som svært viktige i arbeidet mot mobbing. Det er forventninger til at kontaktlæreren arbeider sammen med elevene og foreldrene om det psykososiale miljøet i klassen. Arbeid mot mobbing bør ha bl.a. være tema på foreldremøter. *«Dere må ta opp mobbing... i foreldresamtalene og på foreldremøter» (Arbeid mot mobbing Udir 2011 s. 7).*

Roland, Olweus og Midthassel mener alle at temaet mobbing jevnlig må tas opp på foreldremøter. Egne tema samlinger er også anbefalt (Roland 2009, Olweus 2010, Midthassel 2003)

2.10 Digital mobbing

Det er en erkjennelse i de sentrale føringene, at mobbingen også skjer digitalt. Likevel er digital mobbing en utfordring når det gjelder ansvarsforhold. Dette skyldes at det ikke er klart i lover, forskrifter og veiledere som gir føringer for skolens arbeid, om all digital mobbing er skolens ansvarsområde eller ikke. Opplæringsloven gjelder ikke i elevenes fritid, ordensreglement gjelder heller ikke her, men digitale læringsplattformer er å anses som skole. Andre ”digitale” forhold som kan knyttes til skolen er også skole. «*Dette innebærer at kapittel 9a gjelder på læringsplattformene som skolen bruker, og det som for øvrig kan knyttes til skolen*» (Udir-2-2010 s. 2). Sentrale myndigheter har nå lagt et tydeligere fokus på problemer knyttet til digital mobbing. I tillegg til mye informasjon på Udir sine hjemmesider er det også spørsmål om digital mobbing i Elevundersøkelsen (Elevundersøkelsen 2012 - analyse av mobbing, uro og diskriminering, Udir 2012).

Vi har valgt å benytte følgende definisjon for å tydeliggjøre hva digital krenkelse er. Gjentatte krenkelser er i følge definisjonen mobbing:

«Digital harassment involves using information technology devices to embarrass, harass, intimidate, threaten, or otherwise cause harm to individuals targeted for such abuse».
(McQuade, Colt, Meyer 2009 s. IX)

Dokumentet «Arbeid mot mobbing» fastslår at det meste av den digitale mobbingen skjer utenfor skolen, men har uansett forventninger til at skolen skal ha regler for bruk av mobil og Internett og at lærerne skal følge med å gripe inn. Skolen skal også sørge for å lære elevene god nettbruk (A.M.M. Udir 2011). Det forventes også at skolen skal samarbeide med andre: «*Siden mobbing forgår utenfor skolen, kan det bli aktuelt å samarbeide med foreldre, politi og andre for å løse digitale mobbesaker*» (A.M.M. Udir s. 7).

Internasjonalt, særlig i USA, blir det forsket mye om digital mobbing. En rapport viser at så mange som 20 % av studentene innrømmer å ha mobbet noen via digitale media (Hinduja og Patchin 2010). På grunn av det spesielle med denne mobbingen kreves det særlige tiltak, men det er viktig at tiltak i forhold til digital mobbing er en del av skolens handlingsplan mot mobbing generelt.

«We assert that it is important to have a policy that addresses bullying and that includes specific aspects of online bullying» (McQuade III, Colt, Meyer s. 159 2009)

Skolen må arbeide på samme måte med digital mobbing som ved annen mobbing. Det handler om at også eleven må lære digital dannelse så vel som generell dannelse. Derfor er det litt spesielt at en viktig sentral føring som Læreplanen Kunnskapsløftet 06 (LK- 06), ikke omtaler digital dannelse selv om digital ferdighet er en av fem grunnleggende ferdigheter (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Det blir da opp til lærerne i fagene å velge om de vil legge vekt på den «digitale folkeskikken» (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Uansett har skolen et ansvar mener de:

*«Dette kan igjen føre til at ein overlet den digitale danninga til dei unge sjølve...
... noko som sjølvstilt ikkje er tilstrekkelig, då skulen må ha eit hovudansvar for dette i lag med foreldra.»(Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007 s. 261)*

McQuade III, Colt og Meyer, forfatterne av boka «Cyber Bullying. Protecting Kids and Adults from online bullies» (2009), er skeptisk til å forby digitale medier i skole. Forfatterne legger vekt på at skoler absolutt kan bestemme hvor og i hvilke sammenhenger det er tillatt å bruke digitale medier. Som Krumsvik og Støbakk mener de at det viktig å drive forebyggende arbeid gjennom å lære elevene nettetikk og skikk og bruk på nettet. Dette samtidig som man skaper aksept for å si ifra når man har blitt utsatt for digital mobbing (McQuade, Colt, Meyer 2009).

Et problem er det faktum vi innledet kapittelet med, at mye skjer i fritiden og at det derfor blir viktig å samarbeidet med foreldrene. Det som skjer på «nettet» i fritida, influerer ofte på forholdene på skolen og i klassen.

*«It used to be that hurtful interactions built up over the week would blow up on Friday» ...now
“Monday is the new Friday”(Nancy Willard, director of the Center for Safe and Responsible Internet
Use in Eugene, Oregon, gjengitt i Caralee Adams 2011. S. 2)*

Også norske lærere opplever essensen av det Nancy Willard beskriver. Grensene mellom hjem og skole er ikke så tydelige som før. I tillegg til å forbygge bør skolene ha en plan for handling når digital mobbing er avdekket. Basis i dette arbeidet blir som til mobbing generelt, det forebyggende arbeidet.

Samarbeid med hjemmet er viktig og både skoler og hjem bør være digitalt kompetente mener Krumsvik og Støbakk (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007).

3 Metode

I dette kapittelet vil vi begrunne vårt valg av metode, beskrive metoden og gjøre rede for hvordan vi har gjennomført forskningsarbeidet vårt. Det vil gå fra innsamling av data til bearbeiding og analyse. Vi vil også se forskningsarbeidet vårt i lys av reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av overordnet forskningsstrategi med begrunnelse

3.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Vårt første valg var om vi skulle bruke en kvalitativ eller en kvantitativ metode i vårt forskningsarbeid. Dette er et grunnleggende valg, sier Ringdal (Ringdal 2009). Vi valgte en kvalitativ metode fordi vi mente det ville belyse vår problemstilling best. Dersom vi hadde valgt en kvantitativ undersøkelse, mener vi det ville vært en utfordring å finne gode spørsmål som belyser problemstillingen og som samtidig hadde gode alternative svar. En mulighet kunne vært å formulere utsagn og be informantene ta stilling til grad av enighet. En slik anonym kvantitativ undersøkelse ville sikret anonymitet og vi hadde da kanskje unngått informantens ønske om å være «best i klassen». Vi valgte likevel å bruke en kvalitativ undersøkelse i håp om at dette ville gi oss informantens reelle oppfatninger.

«Den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, er i seg selv et metodisk poeng. Den tilliten og troverdigheten som oppnås under intervjuet, gir grunnlag for at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer» (Thagaard 2009 s. 103).

Å sikre nødvendig svarprosent tror vi også ville blitt vanskelig ved en kvantitativ undersøkelse, da det kommer mange undersøkelser i ”innboksen” til skoleledere.

Vi visste at en kvalitativ undersøkelse også ville gi oss mange utfordringer. Derfor måtte designet være så fleksibelt at det kunne endres underveis, enten på bakgrunn av data som informantene kom med, eller andre forhold. For eksempel var vi i gang med vår undersøkelse da Jostein Alberti-Espenes våren 2012 kom med sin bok «Krenkelser i skolen - mobbingenes bakteppe». Vi vurderte å ta element fra hans teori inn i vår undersøkelse ved å stille spørsmål rundt tema som ble belyst i boken. For eksempel om informantene hadde noen oppfatninger om krenkelser i skolen. Etter en vurdering så vi at vår undersøkelse allerede rommet muligheten for at noen informanter kunne komme med utsagn som definerte begrepet krenkelser som forskjellig fra mobbing.

I det første intervjuet ble det naturlig å spørre en informant om vedkommende kunne begrunne oppfatningen han/hun hadde, altså begrunnelsen for oppfatningene. Dette valgte vi å legge inn i intervjuguiden da spørsmålet belyste om oppfatningene var indrestyrt eller ytrestyrt, for eksempel om det var pålegg fra sentrale eller lokale myndigheter som var basis for holdninger til ansvar.

Denne fleksibiliteten sier Thagaard noe om i sin teori;

*«Et særlig viktig poeng i kvalitativ forskning er at prosjektets design må gi grunnlag for fleksibilitet...
... Forskeren må i løpet av prosjektet vurdere om dataene er relevante i forhold til problemstillingen,
og om analysene kan føre til interessante resultater» (Thagaard 09. s. 48,49)*

(Vi valgte å stille spørsmålet, men etter hvert så vi at funnene ikke var viktig for vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. De er derfor ikke benyttet i oppgaven).

Vi valgte en fenomenografisk metode som er en kvalitativ metode: *«Fenomenografi er en kvalitativ inriktad empirisk forskningsinnsats» (Uljens, 89 s. 10)*. Vi fant at metoden var hensiktsmessig når vår problemstilling er å finne hva rektorene har oppfattet som sitt ansvar.

3.1.2 Fenomenografi

Metoden ble utviklet ved institutt for pedagogikk ved universitetet i Göteborg på 80- tallet (Uljens 89). Metoden tar utgangspunkt i informantenes oppfatninger. I følge Uljens gir det mening å forske på oppfatninger fordi oppfatninger står for det underforståtte: *«(...) oppfatningsbegrepet er på dette viset nært relatert til kunnskapsbegrepet» (Uljens, 89 s. 19)*. Oppfatninger blir slik referanserammen som vi samler våre kunnskaper i, eller begrunnelsen for våre resonnementer (Uljens 89).

Altså kan vi si at kunnskap er basis for personens oppfatninger og basis for den retning man ønsker å arbeide i. Valg av en fenomenografisk metode og valg av problemstilling har slik ikke vært to uavhengige prosesser. Det er rektors oppfatninger av fenomenet mobbing samt rektors oppfatning av sitt ansvar i forhold til mobbing, som er interessant for oss.

For å belyse vår problemstilling definerte vi fire forskningsspørsmål:

1. Hva slags oppfatninger har rektorer av fenomenet mobbing?
2. Hva oppfatter rektorer som sitt ansvar i arbeidet mot mobbing?
3. Er det samsvar mellom oppfatningene og teori på området?
4. Er det samsvar mellom oppfatningene og sentrale føringer om mobbing?

Spørsmål tre og fire er en del av drøftingene i denne masteroppgaven.

3.1.3 Oppfatninger og virkeligheten, oppfatninger og handling.

Oppfatninger er en forutsetning for handling. Selv om handling er avhengig av flere forhold enn bare oppfatning, er oppfatning en viktig basis for resonnement og der igjennom en basis for retningen en arbeider i mot. Ved å høre en rektors oppfatninger om mobbing og sitt ansvar, kan vi si noe hvilken retning han eller hun vil arbeide i.

«Å oppfatte innebærer å skape mening. Ved at et menneske skaper mening mellom seg og omverdenen skaper det samtidig en ramme hvor kunnskap kan bygges» (Uljens 89 s. 19)

«Oppfatninger er en ureflektert basis som vi går ut i fra når vi handler og reflekterer» (Uljens 89 s. 19)

Når det er sagt, så er det oppfatningene vi har funnet. Vi vet ikke hva en rektor faktisk gjør i forhold til mobbing. Imidlertid ble det sagt en del om hva de eller skolen gjorde og da søkte vi å finne oppfatningen (jf. 3.4.3). Vi kan heller ikke dra slutninger som sier at bestemte oppfatninger gir rett handling. Gjennom fenomenografisk forskning kan vi finne hvilke oppfatninger informantene har, og belyse variasjoner i oppfatningene mellom informantene. Ved å sammenligne informantenes oppfatninger med empirisk teori og sentrale føringer, kan vi se om det er grad av samsvar.

3.1.4 Fenomenografi eller fenomenologi.

I tillegg til å lære noe om et individs forhold til et fenomen, ville vi gjennom en fenomenografisk forskningsmetode se om oppfatningene var forskjellige, og om det var noen sammenheng i variasjonene.

For vår del var det interessant å se om det var variasjoner i oppfatninger av fenomenet mobbing og i oppfatninger av ansvar. En fenomenografisk undersøkelse åpner også for å se på variasjoner i andre forhold hos informantene. Variasjoner i oppfatning kan være knyttet til kjønn, alder, geografi m.m. Innen et område valgte vi å se om det var likheter i oppfatninger i små skoler i små samfunn. Vi fikk dermed en kategori som vi har kalt «Mobbing som sosiokulturelt fenomen». Bortsett fra denne kategorien, har vi ikke gjort sammenligninger av informantenes oppfatninger basert spesifikt på deres bakgrunn.

Selv om vi la vekt på å gjennomføre en fenomenografisk metode, så kom vi i intervjusituasjonen over i begrunnelser for hvordan bestemte oppfatninger hadde oppstått. Slik vi forstår det, nærmet vi oss da en beslektet metode, fenomenologi. Thagaard beskriver fenomenologisk vinkling slik: «*Det innebærer en tilnærming til sykepleierens (rektor) opplevelse av sin situasjon*» (Thagaard 09, s. 38). Dette ser vi nærmere på under kapittelet om type oppfatninger. Vi opplevde også at det var fornuftig å legge vekt på beretningen om aktuelle situasjoner, fordi de gjenspeilte oppfatningene informantene hadde. For å holde undersøkelsen fenomenografisk, måtte vi som intervjuere prøve å få fram denne oppfatning når det ble fortalt om en situasjon. Dette handlet også i fortellingene om ansvar som ble utøvd.

3.2 Valg eller trekking av informanter

3.2.1 Størrelse på utvalget

En fenomenografisk undersøkelse skal i teorien fortsette så lenge det kommer fram nye oppfatninger. Dette kaller Thagaard et metningspunkt (Thagaard 09). Dette skjønnte vi ble vanskelig i praksis. Vi vurderte å intervju 16 informanter i et primært utvalg, også 4 i et sekundærutvalg om vi ikke nådde metningspunktet. Dette ble for omfattende. For å prøve å være tro mot metoden, intervjuet vi 12 informanter først. Etter at kategoriseringen var gjennomført, intervjuet vi en informant til. Vi fikk ingen nye kategorier ved dette intervjuet og valgte å stoppe der. Vi vurderte det som riktig å gjennomføre et intervju til, og hadde vi da fått nye kategorier, måtte vi ha fortsatt med flere intervju. I hvert fall om vi ville være tro mot metoden. Vår veileder mente også vi hadde nok forskningsmateriale med 13 intervjuer.

3.2.2 Homogent utvalg, rektorer

Vi valgte rektorer som informanter, og ikke andre skoleledere som inspektører, avdelingsledere eller skolesjefer. Dette har sammenheng med ordlyden i veilederen Arbeid mot mobbing og i loven. Det er også rektorene som er ansvarlig for tiltak i forhold til mobbing. I noen tilfeller kan vi oppleve ansvarsfraskrivelse fra andre ledere, om vi fant at rektorer har oppfatninger som er ansvarsfraskrivende, så ville det i denne undersøkelsen vært interessant.

3.2.3 Tilgjengelighet og kvoteregulering

For oss var det viktig at informantene var tilgjengelige og villige. Altså det Thagaard kaller et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 09). Hovedmålet vårt var å få et variert utvalg med menn og kvinner fra både barneskoler og ungdomsskoler. Slik ble vårt valg av informanter i tillegg et kvoteutvalg, der vi definerte en bestemt kvote av skoleslag og kjønn (Thagaard 09). Utvalget vårt fikk en fordeling på skoleslag slik: 7 barneskoler, 3 ungdomsskoler og 3 kombinerte skoler. To av skolene var på under 100 elever.

Utvalget ble hentet fra 2 store kommuner og 2 mellomstore kommuner. Vi valgte bevisst å ikke vektlegge deltagelse i mobbeprogrammer som et utvalgs-kriterium, både på grunn av tilgjengelighet og kvalitet i forhold til reliabilitet. Ved et såpass stort utvalg, håpet vi at noen var eller har vært med i slike program, noe som stemte da vi fikk flere skoler som var med i programmer. Særlig ble dette interessant i kategoriene, «Ferdige programmer» og «Egne modeller». Vi tilstrebet en tilnærmet 50 % fordeling mellom kjønn og fikk fordelingen 7 – 6.

3.3 Beskrivelse av datainnsamling

Etter at vi hadde fått godkjent vår forskning og vår intervjuguide, øvde vi på å gjennomføre intervjuer. Vi gjennomførte et prøveintervju for å sikre intervjuguiden og den praktiske gjennomføring og fikk samtidig også testet om svarene på spørsmålene ga ønsket informasjon.

Vår første kontakt med de valgte kommunene var en telefonsamtale/samtale med de aktuelle skolesjefene/ direktørene, for å få tillatelse og anbefaling. Deretter tok vi kontakt med den enkelte rektor. Vi sjekker ut villighet og avtalte tid og sted for intervju. Rektorene fikk et brev med avtale om tid og sted, samt informasjon om forskningsprosjektet og samtykkeskjema. Denne informasjonen sa noe om hva vi var på jakt etter, men ikke for detaljert. En for detaljert informasjon

tror vi ville ha styrt rektorenes besvarelser. Form og rammer på intervjuet skulle på forhånd være godt kjent og godkjent av informantene.

Selve datainnsamlingen gikk over tre uker våren 2012, det 13. intervjuet ble gjennomført høsten 2012. Intervjuene ble stort sett gjennomført i løpet av 30- 40 minutter.

Vi prøvde å skape en god og fortrolig stemning. Siden vi selv er lærere og skoleledere og ikke noen ”farlige” forskere, tror vi at vi hadde en fordel. Et alvorlig tema var med på å sikre at samtalene ikke ble useriøse. Etter at vi på nytt forklarte hva dataene skulle benyttes til, og hvordan vi ville sikre anonymitet, lot vi informantene stille spørsmål (se plan for gjennomføring av intervjuet i vedlagt intervjuguide). Deretter startet intervjuet.

Under intervjuet prøvde vi å snakke så lite som mulig, men i intervjuguiden tok vi med noen spørsmål som vi benyttet for å få informantene ”på glid”. Vi hadde også noen spørsmål som vi gjerne ville ha svar på. Disse spørsmålene valgte vi å stille, dersom ikke informantene kom inn på dem selv. Det ble gjort opptak av hele intervjuet som ble transkribert i etterkant.

3.4 Analyse av data

3.4.1 Generalisering og kategorisering

Selve analysearbeidet foregikk ved at vi identifiserte utsagn som viste oppfatninger i det transkriberte materialet. Oppfatninger med tilnærmet samme mening satte vi sammen i generaliserte kategorier, dvs. at vi her har samlet utsagn som har tilnærmet likt innhold i kategorier slik Svenson beskriver: *«Kategorier er fenomenografiens måte for å beskrive og generalisere meninger» (Svenson 1985 s.14 referert i Uljens 89)*. Vi forsøkte å beskrive kategoriene ut i fra det totale datamaterialet. Slik arbeidet vi for å gjøre kategoriene ganske spisset. I noen tilfeller var dette vanskelig.

«Det er inte så at innehållet beskrivs i mer generelle eller abstrakte termer utan forskaren analyserar, tolkar og jamnför olika deler av datamaterialet» (Uljens -89, s 42).

Arbeidet med kategoriseringen opplevde vi som vanskelig og tidkrevende. Det var utfordrende å forene det teoribaserte utgangspunktet med en kategoridannelse som vi baserte på de dataene vi hadde samlet inn. For å sikre validitet og unngå å gå glipp av interessante kategorier, valgte vi ikke å

sette opp kategoriene på forhånd, noe som er i tråd med Uljens. «*Jag mener att katagorierna föds i det öyeblikk forskaren ser dem*» (Uljens 89 s. 44).

Å sette opp kategoriene var vanskelig også fordi flere kategorier overlappet hverandre. F. eks. fikk vi kategoriene ”Systematisk arbeid med psykososialt miljø”, og ”Systematisk arbeid og handlingsplan mot mobbing”. Vi mener at begge kategoriene er viktige og beskriver forskjellige forhold. Vi opplevde også at flere av informantene hadde oppfatningen der begge deler var viktig mens andre hadde utsagn som ikke skilte disse kategoriene.

Vi valgte å gjøre kategoriseringsarbeidet sammen. Så snart kategoriseringen var gjort, ble de sendt til vår veileder som mente at kategoriene virket fornuftige og riktige. Imidlertid ble det gjort endringer i plassering av utsagn flere ganger i løpet av skriveprosessen. Noen ganger måtte vi lese gjennom transkriberingene for å sikre meningen av et utsagn i forhold til konteksten. Vi fikk også nye kategorier etter at vi trodde vi hadde funnet alle, dette mener vi er i tråd med Uljens som beskriver at man ikke kan analysere utsagn etter en streng stegvis metodikk (Uljens 89 s. 44).

3.4.2 Kategorier, underkategorier og punkter

I fenomenografisk forskning er det et mål å få fram oppfatningene om et fenomen og i noen sammenhenger kommer det fram forskjellige oppfatninger om samme fenomen.

«Eftersom fenomenografien ser det som sin uppgift att kartlegga den variation av kvalitativt skilda uppfatningar som förekommer i en population anses beskrivningskategorierna utgöra undersökningens hovudsakliga resultat. (Uljens 1989 s. 46)

Der hvor vi har fått kategorier med forskjellig meningsinnhold innen samme tema, har vi valgt å presentere utsagnene i selvstendige underkategorier som blir drøftet opp mot empirisk teori og sentral føringer. I de underkategoriene hvor vi fikk divergerende meninger, blir disse delt i punkter. Hvert punkt blir drøftet opp mot teori og føringer.

3.4.3 Oppfatninger, hva og hvordan?

En kategori oppfatninger beskriver hva et fenomen er, en annen kategori er en oppfatning av hvordan fenomenet oppstår (Uljens 89). Vårt spørsmål til informantene om de hadde noen mening

om hvordan deres oppfatninger hadde blitt til, faller slik inn under den siste typen oppfatninger (jf. 3.1.1).

3.4.4 En oppfatning kontra helheten

Oppfatninger kan løsrives fra helheten, og for oss var det viktig å tolke oppfatningen i relasjon til sammenhengen. Verbalisering av oppfatninger kan være like, men konteksten oppfatningen blir beskrevet i, kan gi verbaliseringen forskjellig betydning. Som vi har nevnt tidligere, måtte vi ofte gå tilbake til transkriberingene for å sikre at utsagnet ble satt i rett kategori, noe som er beskrevet av Uljens: *«I fenomenografien bindes den meningsbærende enheten som oppfatningen utgjør sammen med en kontekst»* (Uljens 89. s. 29).

Thagaard beskriver dette slik: *«Når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng»* (Thagaard 09 s. 171).

En del av utsagnene i vårt materiale er utsagn som beskriver hva skolen eller skolelederen gjør i forhold til mobbing. Når informantene beskriver hva de gjør på spørsmål om hva de opplever som sitt ansvar, har vi tolket denne beskrivelsen som utsagn som beskriver oppfattelse av ansvar.

Vi har valgt å oversette utsagnene fra dialekt til bokmål, og vi har også valgt å gjøre utsagnene meningsbærende ved å tilføye eller fjerne «småord» og tegn, og fullføre setninger som ikke var meningsbærende. Enkelte ganger har vi valgt å sette sammen utsagn fra samme informant for å få fram den oppfatningen vi mener ligger i konteksten. Vi opplevde noen ganger at informanten hadde utsagn som viste oppfatninger som kanskje spriket noe. Vi valgte da å sette det enkelte utsagn i den kategorien det naturlig hørte hjemme, noe som er i tråd med fenomenografisk tradisjon:

«Ettersom fenomenografien er intresserad av att identifisera uppfatningar har man inte intresserat seg for om en person har fleire uppfatningar av ett fenomen eller inte» (Uljens 1989 s. 43).

Noen utsagn opplevde vi ut i fra konteksten naturlig hørte hjemme i flere kategorier.

3.5 Vurdering av reliabilitet/ pålitelighet og validitet/ gyldighet.

Et viktig spørsmål for oss er om vår forskning er pålitelig og gyldig. Thagaard beskriver hvordan disse to begrepene kan forstås: «*Reliabilitet knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og validitet knytter vi til spørsmål om forskningene gyldighet*». (Thagaard 09, s.22)

I denne masteroppgaven der vårt forskningsarbeid er begrenset, er det viktig at de svarene vi har fått, danner basis for kategorisering, og at kategoriseringen er fornuftig og etterprøvable.

3.5.1 Reliabilitet/pålitelighet i intervjuene

Vi kan si at reliabiliteten eller troverdigheten er god om en annen forsker får de samme resultatene om forskningen blir gjennomført likt: «*Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet fram til samme resultat*» (Thagaard 09, s.198).

Selv om dette ikke er mulig, og mange teoretikere ikke definerer det som et krav, blant annet Thagaard (Thagaard 09), prøvde vi å «strekke oss mot idealet».

På grunn av tidsaspektet valgte vi å gjennomføre intervjuene hver for oss. Lydopptak sikret at svarene ble gjengitt korrekt, men vi måtte arbeide en del med å få fram informantens ”korrekte” oppfatninger under intervjuet. Selv om vi brukte en intervjuguide, kan det at vi er forskjellige personer ha ført til at vi kan ha gjort noen ting i intervjuet som reduserer troverdigheten. Da vi sammen lyttet på de første lydopptakene, hørte vi at den ene intervjueren var mere aktiv i intervjuprosessen. Dette skjedde selv om vi hadde øvd på intervjuene og gjennomført prøveintervju sammen. I de neste intervjuene tilstrebet vi oss å gjennomføre intervjuene mest mulig likt. Kanskje hadde påliteligheten blitt bedre om vi hadde gjennomført et prøveintervju hver, og så lyttet til disse før vi startet med intervjuene.

«Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, enten ved at flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen, eller ved at en annen forsker trekkes inn for å utføre en kritisk evaluering av framgangsmåtene i prosjektet» (Thagaard 09 s. 199).

Det beste hjelpemiddelet for å sikre pålitelighet i var for oss lydopptakene og vi benyttet veilederen for å evaluere intervjuguiden.

3.5.2 Forventede svar og forutinntatthet.

Temaet mobbing har, som nevnt, stor aktualitet i media. ”Våre” kommuner har fokusert på temaet i varierende grad, noe som i en intervjusituasjon kan øke mulighetene for å få feil informasjon f. eks ved vegring eller selvprestasjon. Som nevnt prøvde vi å redusere slike feilkilder ved å skape trygghet og sikre konfidensialitet. I tillegg hadde vi noen avklarende oppfølgingsspørsmål. Dette var en balansegang. Vi ønsket ikke «å sette informanten til veggs», noe som kunne redusere tryggheten. Kanskje var vi litt for raske med å falle inn i en «aktiv lytter- rolle» ved å si *ja* og *mm* og *sier du det* osv. Vi ville jo gjerne være litt snille...

En intervjuer kan også redusere reliabiliteten ved å være forutinntatt. Derfor valgte vi å vite så lite som mulig om skolen og rektor. I utgangspunktet hadde vi valgt å gjennomføre undersøkelsen i kommuner vi ikke arbeidet i. Da en av oss fikk jobb i en av de aktuelle kommunene, lot vi den andre gjennomføre disse intervjuene. At vi ikke var nære bekjente av informantene, gjorde at risikoen for å gi oss svarene de visste vi ønsket, ble redusert. Det var vanskelig ikke å la egne meninger skinne gjennom i intervjuene.

Vi leste som sagt ikke noe om skolen på forhånd som for eksempel skolens score på spørsmål om mobbing i elevundersøkelsen, noe som kunne gjort oss forutinntatt. Dette gjelder også deltagelse i ”mobbeprogrammer”. Dette spurte vi imidlertid om underintervjuet.

Vi har prøvd å være tydelige på vanskeligheter i forhold til reliabilitet og validitet.. «*For å oppnå denne form for reliabilitet mener han at forskeren bør være konkrete og spesifikke i rapportering av framgangsmåter ved innsamling og analyse av data*» (Thagaard 09. s. 199 referat av Seal 1999 s 147-148).

3.5.3 Validitet/gyldighet under analysearbeidet

Det er ofte vanskeligere å måle validiteten i kvalitative undersøkelser enn i kvantitative undersøkelser, fordi det handler om tolkningene som gjøres (Ringdal, 2009). For å sikre gyldigheten i svarene, leste vi gjennom hverandres transkriberinger mens vi hørte avspilling av intervjuet. En del

av intervjuene hørte vi sammen. Kategorisering og analysering var den prosessen vi opplevde som vanskeligst. Ved å gjøre dette sammen, fikk vi en «second opinion». Her er det uansett risiko for feilkilder, ikke minst på grunn av den store informasjonsmengden. Kanskje skulle vi ha benyttet en uavhengig forsker for å se om denne hadde fått de samme kategoriene? Kostnader og tid har gjort at vi ikke har vurdert dette som aktuelt. I analyseprosessen argumenterer vi både for kategoriene og plassering av utsagn på basis av den totale informasjon fra informanten. Vi har også stilt oss spørsmålet om våre resultater er den virkelighet vi har studert. Dette sier Thagaard noe om «Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre» (Thagaard 09 s. 204). Vi har ikke funnet noen studier som kan brukes for å sammenligne det vi har funnet, imidlertid finner vi at mange av kategoriene samsvarer med empirisk teori.

3.6 Etikk

Vi sendte beskrivelsen av vårt forskningsprosjekt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, for å få forskningen godkjent. Forskningsarbeidet ble også godkjent ut fra etiske retningslinjer bl.a. å ivareta anonymitet og sikker oppbevaring av datamateriale. Både guiden, plan for framgangsmåte og vårt utvalg ble godkjent. Vi sendte også en melding om endring, da vi forandret litt på et spørsmål. Dette ble også godkjent.

3.6.1 Etikk i forhold til informantene

Vi har vært opptatt av å behandle informantene med respekt. Dette gjelder spesielt når vi forsøker å gjengi oppfatningene mest mulig korrekt, og ved å sette utsagnene inn i den kategorien de hører hjemme ut i fra konteksten i intervjuet. I brevet vi sendte ut på forhånd ble det tydeliggjort at vi skulle bruke opptaksutstyr. Før vi startet intervjuene åpnet vi for spørsmål, deretter ba vi om å få underskrevet samtykkeerklæringen. Vi gjentok innholdet i det utsendte brevet, vi opplyste også om konfidensialitet og om retten til å trekke seg i løpet av intervjuet. Vi orienterte om at det kun var vi som ville høre lydopptakene og at de ville bli ødelagte etter at intervjuene var transkriberte. Transkriberingene ville bli anonymisert og makulerte etter muntlig eksaminasjon, senest i 2013. Vi orienterte videre om vår rolle under intervjuet, og vår hensikt med forskningen. Under intervjuet prøvde vi å følge med på informantenes reaksjoner for å observere om spørsmål ble oppfattet som «farlige». Om noen hadde følt seg truet ville vi ha stoppet intervjuet (Postholm 2005). Når noen

ikke hadde svar eller ikke fikk til å svare, valgte vi å gå videre i intervjuet for å unngå at situasjonen ble ubehagelig. Vi ønsket som sagt ikke å sette informantene «til veggs».

Vi har valgt å oppbevare lydopptakene nedlåst, det samme gjelder papirutgaver av transkriberinger. Det som ligger på PC er beskyttet av passord. Dalen (2004) beskriver det som viktig at informantene opplever at det de sier blir behandlet fortrolig, slik at opplysninger ikke kan avsløre identiteten deres.

4 Funn, analyse og drøfting

I denne delen vil vi vise våre funn og drøfte disse i forhold til empirisk teori og sentrale føringer. Vi har gruppert utsagn fra informantene i kategorier. Disse kategoriene betrakter vi som våre funn. Digital mobbing har vi valgt å behandle under et eget område. Dette er gjort fordi vi fikk mange utsagn om digital mobbing og fordi det under kategoriseringsarbeidet ble naturlig å kategorisere utsagnene om digital mobbing for seg selv. Utsagnene viste forskjeller i oppfatninger av fenomenet digital mobbing kontra mobbing. Det samme gjaldt oppfatningen av ansvar i møte med digital mobbing, kontra ansvar i forhold til mobbing. Kategoriene har vi delt inn i tre hovedområder.

4.1 Oppfatning av mobbing som fenomen

4.2 Oppfatning av ansvar

4.3 Digital mobbing

4.1 Oppfatning av mobbing som fenomen

Dette hovedområdet viser informantenes oppfatning av mobbing. Kategoriene beskriver hvordan de definerer mobbing, men også andre sider av fenomenet som de legger i sin forståelse av begrepet.

Under dette hovedområdet har vi funnet følgende kategorier:

- Ujevnt styrkeforhold mellom partene
- Gjentakelse over tid
- Alvorlig enkeltepisode
- Skjult mobbing/ indirekte mobbing
- Mobbing kontra terging/erting
- Mobbeofferets opplevelse
- Mobbing som sosiokulturelt fenomen

4.1.1 Ujevnt styrkeforhold mellom partene

I vårt materiale har vi 8 informanter og 12 utsagn som beskriver en oppfatning om at den som blir mobbet må være svakere eller underlegen den som mobber. Eksempler på utsagn:

«Det må være et ujevnt styrkeforhold».

«Den som blir mobba opplever at den andre er sterkere eller i overtall».

«Det er en ulempe i maktforholdet mellom partene».

Ord som *trakassering*, *maktforskjell*, *oppleve som større enn*, *sterkere enn*, er brukt når rektorene beskriver mobbebegrepet. Forståelse av ujevnt styrkeforhold mellom partene stemmer med empirisk teori. Både Rigby, Olweus og Roland har med denne forståelsen (Rigby 2010, Roland 2009, Olweus 2010). Informantene våre ser ut til å skille klart mellom når det er mobbing og når det er konflikt. En av våre informanter hadde et eksempel på dette da han fortalte om en innmeldt mobbesak som handlet om to gode kamerater som hadde blitt uvenner på en overnattingstur. Informanten var ikke i tvil om at dette var en konflikt mellom to like sterke parter, og at saken skulle behandles som det. Selv om Monica Harris sier at det kan være vanskelig å bedømme om det er et ujevnt styrkeforhold (Harris 2009), ser informantene våre det som en del av oppfatningen av mobbing som fenomen. Sentrale føringer beskriver det ujevne styrkeforholdet mellom partene når mobbing defineres. I definisjonen som benyttes i Elevundersøkelsen beskrives dette med formuleringen «en som har vanskelig for å forsvare seg» (Udir Elevundersøkelsen 2012). Ot. Prp. 72 beskriver dette på nesten samme måte (Stette 2011). Vi finner at det er stor grad av samsvar mellom sentrale føringer, empirisk teori og våre funn.

4.1.2 Gjentakelse over tid

Fra forskningsdeltakerne har vi 10 utsagn fra 8 informanter om tidsaspektet. Disse utsagnene sier noe om at enkeltepisoder ikke er mobbing. For at et forhold skal kunne betegnes som mobbing, må det ha foregått over tid. Eksempel på utsagn:

«Systematisk plaging som gjentar seg over tid».

«Når noen over tid bruker makt for å tråkke på andre».

«Plaging satt i system over tid».

Vi fant at våre informanter hadde samme oppfatning av tidsaspektet som vi finner i teorien til Roland og Olweus (Roland 2008, Olweus 2010), men de var også tydelige på at alvorlige enkelthendelser ble håndtert der og da.

Empirisk teori er relativt tydelig på at forholdet skal ha pågått over tid, før vi kan definere det som mobbing. Sentrale føringer, slik de kommer til uttrykk i definisjonen fra elevundersøkelsen, beskriver også tidsaspektet (Udir Elevundersøkelsen 2012). Oppfatningene til våre informanter viser stor grad av samsvar med teori og sentrale føringer.

4.1.3 Alvorlig enkeltepisode

Vi har 4 utsagn fra 3 informanter som sier noe om alvorlige enkeltepisoder. Våre funn beskriver alvorlige enkelthendelser som fører til at episoden håndteres som mobbing. Selv om det ikke er snakk om gjentakelser over tid. Eksempel på utsagn:

«Vi ser på alvorlighetsgrad, er det alvorlig nok behandler vi det som mobbing».

«Det trenger ikke ha pågått over tid, det kan henge sammen med alvorlighetsgrad».

Teorigrunnlaget vi har valgt, sier ikke noe om at en alvorlig enkeltepisode skal behandles som mobbing, med unntak av Olweus som mener at alvorlige enkeltepisoder kan kalles mobbing. Som Roland er han imidlertid opptatt av at slike episoder ikke er en del av definisjonen (Olweus 2010, Roland 2009). Når Roland beskriver hva som er mobbing, går det fram at dette er bevisste handlinger for å skade eller gjøre noen noe vondt. Han beskriver mange måter å gjøre dette på, men forutsetter at det skal ha pågått over tid. Det er en stor forskjell for offeret om det er en enkeltstående hendelse, eller om det er noe en blir utsatt for regelmessig over tid, sier Roland (Roland 2009). Er handlingen alvorlig skal en ikke vente på at det skal skje flere ganger. Alberti-Espenes er tydelig på at alvorlige krenkelser skal behandles der og da. Han mener faktisk at det er uetisk og i strid med loven å ikke handle når man er vitne til en alvorlig krenkelse (Alberti-Espenes 2012).

Vi finner ikke å kunne tolke teorien dit at det ikke skal gjøres noe med alvorlige hendelser eller krenkelser, med unntak av Rigby som mener at det kan være grunner for å overse eller vente med å gripe inn (Rigby 2010). Våre informanter mener imidlertid at enkeltepisoder kan være så alvorlige at de blir definert som mobbing og håndtert deretter. En slik forståelse samsvarer ikke med teorien.

Sentrale føringer beskriver skolens ansvar for å slå ned på krenkelser (§ 9a-3 Stette 2011), men vi finner heller ikke her at en enkeltepisode er mobbing. Slik kan vi si at vår kategori heller ikke samsvarer med sentrale føringer. Alvorlige krenkelser skal det gjøres noe med, det er alle enige om, selv om en slik hendelse ikke gjøre et forhold til mobbing.

4.1.4 Skjult mobbing/ indirekte mobbing

Vi har 12 utsagn fra 5 informanter som sier noe om at mobbing kan være skjult. Skjult mobbing blir av flere informanter karakterisert som «jentemobbing». Denne typen mobbing blir også oppfattet som vanskelig både å observere og å håndtere. Eksempel på utsagn:

«Jentemobbingen har vært mye mer skjult, med blikk og utestenging. Mye mer nifst».

«Jeg ville aldri ha sagt at vi ikke har mobbing. Den verste mobbingen er den skjulte».

«Guttene har gått inn på jentene sine områder når det gjelder skjult mobbing, ironi og sånne ting».

Empirisk teori sier en god del om skjult mobbing. Det blir og sagt en del om å avdekke mobbing, at den må observeres osv. Pål Roland beskriver skjult mobbing, hvordan den kan arte seg og at den er vanskelig å avdekke (Pål Roland, 2012). Slik mener vi at funnene som er basis for kategorien har stor grad av samsvar med teori, både til Pål Roland og Tove Flack (Flack 2010). I sentrale føringer står det i Arbeid mot mobbing (s. 7): «... man må være aktiv på mange måter for å kunne avdekke mobbing.» Dette utsagnet står i kapittelet «Hvordan avdekke mobbing?» Kategorien har slik stor grad av samsvar med sentrale føringer.

4.1.5 Mobbing, kontra terging/erting

I vårt teorigrunnlag er det kun Olweus som skiller mellom erting/ terging kontra mobbing. Han sier at det kan skje erting blant venner uten at det er mobbing (Olweus 2010). Uansett er det mobbing når det pågår over tid, og det er et ujevnt styrkeforhold, konkluderer Olweus og Roland (Roland 2009, Olweus 2010). Roland mener at denne aktiviteten kan ha som formål å få fram atferd hos offeret som gir enda større grunn til mobbing, f. eks. sinne og avmaktsfølelse hos offeret (Roland 2009). Total 14 utsagn fra 9 informanter danner denne kategorien og utsagnene som omhandler dette forholdet, har vi delt i 2 punkter.

A Mobbing kontra erting eller terging, det er ingen forskjell

Punktet er dannet på basis av 7 utsagn fra 6 informanter.

Informantene som har dette synet, forklarer at erting og terging kan utvikle seg til mobbing. Det blir og trukket fram at når styrkeforholdet er ujevnt eller at tergingen har pågått over tid, blir forholdet definert som mobbing. Eksempel på utsagn:

«Terging over tid er mobbing, da er det ikke en enkeltepisode».

«Tergingen kan bli mobbing viss vi ikke får stoppet det».

«Terging som bare den sterke parten forstår, er mobbing».

Vi har også utsagn som hevder at terging og erting i seg selv er uakseptabelt:

«Ofte starter det som uskyldige ting, også har det eskalert til mobbing».

«Erting, terging, plaging, alt er jo uakseptabelt.»

Sentrale føringer, blant annet Manifest mot mobbing og Udir-2-2010, beskriver erting over tid som mobbing (KUF manifest mot mobbing 2011, Udir- 2- 2010). Empirisk teori viser at det i svært liten grad er forskjell på mobbing og erting/ terging. Vi finner at våre funn i denne kategorien samsvarer godt med sentrale føringer og empirisk teori.

B Det er en forskjell på mobbing og erting

Punktet har vi fått på basis av 7 utsagn fra 5 informanter.

Informantene legger vekt på at det er en forskjell og at erting ikke er så alvorlig som mobbing.

«Vi snakker om hva som er erting og plaging, og hva som er mobbing».

«Det er enkeltelever som har «mobba» 17 stk. Det er ikke mobbing, men terging».

I et tilfelle knyttes utsagnet opp mot elevundersøkelsen. Det er viktig at elevene blir bevisstforskjellen før undersøkelsen gjennomføres.

«Vi prøver å bevisstgjøre elevene på forskjellen mellom terging og mobbing når vi gjennomfører trivselsundersøkelse».

En informant er tydelig på at den formelle behandlingen er ulik:

«Når vi bruker begrepet terging, bruker vi ikke en handlingsplan som ender ut med enkeltvedtak».

Sentrale føringer definerer tydelig at erting over tid er mobbing og det samme gjør teorien. Vi finner heller ingen grunnlag for forskjellig behandling av erting og terging i forhold til mobbing, så lenge

de andre elementene i definisjonen er til stede. Vi finner at punkt B har liten grad av samsvar med empirisk teori og sentrale føringer.

4.1.6 Mobbeofferets opplevelse

5 informanter og 7 utsagn vektlegger offerets opplevelse av forholdet. De beskriver at offeret må føle eller oppfatte hendelsene som krenkende før man kan si at det er mobbing. Eksempel på utsagn:

«Det handler om den enkelte elev, om han/ hun føler seg mobbet».

«Det er den som opplever mobbing som definerer».

«Den som blir mobbet opplever situasjonen som mobbing, og ikke erting».

”Manifest mot mobbing 2011 – 2014” (Regjeringen 2011), sier at mobbing er en subjektiv opplevelse, og at det er den som blir utsatt, som kan definere det som mobbing. Informantene holder fram at mobbeofferets egen opplevelse er avgjørende, og at det er offeret som skal tas på alvor. Den subjektive opplevelsen til den som opplever å bli plaget, er viktigst. Dette prinsippet er også er viktig for å skille mellom erting/plaging og mobbing.

I empirisk teori finner vi lite om offerets opplevelse. Tvert imot, mener vi, er det fokus på at det må undersøkes om noen blir utsatt for mobbing. Både Roland og Olweus er opptatt av at offeret skal bli gjort oppmerksom på at læreren vet eller har grunn til å tro at vedkommende har vært utsatt for mobbing. Offeret skal ikke spørres om han/ hun har vært utsatt for mobbing (Roland 2009, Olweus 2010). Anbefalingen er at man venter med spørsmål om opplevelse til ut i samtalen (Olweus 2010, Roland 2009). Dette henger sammen med frykt for at offeret skal benekte at han/hun blir mobbet. Alberti – Espenes mener at en definisjon hvor offerets opplevelse er viktig, er uetisk. Dette fordi en definisjonsmakt som gir rett til å karakterisere andre som ondsinnet, er uetisk (Alberti- Espenes 2012). En av våre informanter reflekterer over samme problemstilling uten å endre oppfatning om offerets opplevelse som kategori:

«Det er den som opplever mobbing som definerer, det går mye på definisjonsmakten av ordet mobbing».

Empirisk teori legger altså ikke vekt på offerets opplevelse, teoretikerne mener at det er skolen som må definere om et forhold er mobbing (Roland 2009, Olweus 2010, Alberti- Espenes 2012).

Sentrale føringer som Manifest mot mobbing og rundskriv Udir-2-2010, holder fram den subjektive opplevelsen som viktig for å karakterisere hva som er mobbing. Opplevelsen tillegges stor vekt, ved at det vises til at samme forhold kan oppleves forskjellig og at det derfor skal behandles forskjellig (Udir- 2- 2010).

Kategorien har stor grad av samsvar med føringene fra sentrale myndigheter, men ikke like godt samsvar med sentral teori. (Med unntak for forståelsen av mobbing som subjektivt opplevelse ved forskning, som nevnt i teoridelen.)

4.1.7 Mobbing som sosiokulturelt fenomen

Kategorien er dannet på basis av 14 utsagn fra 6 informanter. Utsagnene viser at mobbing kan være et utslag av forhold i hjemmet og i lokalmiljøet. Spesielle demografiske situasjoner kan også være en del av forståelsen av mobbing og hvorfor fenomenet forekommer. Altså hvordan kulturell læring i forskjellige miljø kan påvirke hvordan mobbing blir gjennomført og akseptert. Utsagnene i denne kategorien har dannet 4 punkter:

A Skolestørrelse

2 informanter har 4 utsagn om at skolestørrelse kan ha betydning for hyppigheten av mobbing. Disse informantene arbeidet på små skoler. Utsagnene deres viser at de opplever situasjonen hos seg som vanskeligere enn på store skoler:

«Min erfaring er at dette ikke hadde skjedd på den store skolen jeg var på før».

«Det er mindre mobbing på en stor skole en på en liten».

Olweus har i sin forskning funnet at oppfatningen om at mobbing øker i takt med skolens størrelse ikke stemmer (Olweus 2010). Roland viser i tillegg til nyere undersøkelser som har samme entydige resultat; det er ikke sammenheng mellom klassestørrelse/ skolestørrelse og omfang av mobbing (Roland 2009). Våre informanter går lengre enn Olweus og Roland ved at de beskriver forholdene på små skoler som «verre» enn på store skoler. Slik kan vi si at våre funn ikke samsvarer med empirisk teori.

B Forskjell mellom byskoler og skoler i små samfunn

To av informantene fortalte at de ved skoler på landsbygda opplevde en aksept for mobbing i lokalsamfunnet. De oppfattet også at aksepten i noen grad var til stede i skolen. Denne aksepten ble bl.a. beskrevet som et sosialt hierarki der mobbing ble brukt for å holde noen «på plass».

«Som mennesker lever vi i et sosialt hierarki. Der er det balanse og alle har sin plass».

«Den sosiale settingen er slik at barn som blir mobba og som har ressurssterke foreldre, blir sett. De som ikke har det blir sett ned på fordi det blir snakket om det rundt bordet hjemme».

Disse informantene mente at mobbing kan ha en atferdskorrigerende funksjon. En elevgruppe kan ha sosiale regler innad i gruppen. Det å bryte disse reglene kan føre til at en blir mobbet, for eksempel utestengt. En informant dvelte lenge ved denne tanken og reflekterte over om dette var positivt eller negativt – uten å konkludere.

Olweus hevder at det heller ikke er funnet forskjell på mobbetilfeller mellom by og land (Olweus 2010). Erling Roland har et eget kapittel som han kaller ”Smått er godt”. Her tar han fram eksempler på problematikk nyttet til bygdesamfunnet.

I den empiriske teorien, kan vi se et samsvar med vårt punkt. Små bygdesamfunn kan ha særlige problemer når det gjelder mobbing, mener Roland (Roland 2009). Imidlertid er kapittelet til Roland bygd på egne erfaringer og oppfatninger til et bestemt samfunn i en bestemt situasjon.

C Foreldres bakgrunn

Det blir også hevdet at enkelte foreldre som selv var blitt utsatt for mobbing, viser et så stort engasjement/trykk at det påvirker rektors håndtering av mobbesaken. I utsagn fra en informant beskriver dette slik:

«Vi kan oppleve at noen på en måte kaller det mobbing, før vi kaller det mobbing. Det har litt med hvilken bagasje foreldrene har. Har de selv vært utsatt så blir det litt voldsomt og stort, litt raskere».

Olweus mener at barns oppvekstvilkår kan være av betydning, men da i forhold til mobberen. Det samme beskriver Roland (Olweus 2010, Roland 2009).

Ingen av våre teoretikere har med perspektivet om «trykk» fra offerets foreldre. I henhold til sentrale føringer skal henvendelser fra foreldre behandles etter reglene i forvaltningsloven (oppl.§9a-3 Stette 2011), uansett hvilken bakgrunn de har. Vi ser liten grad av samsvar mellom vårt funn og empirisk teori. Vi finner heller ikke samsvar med sentrale føringer.

D TV og andre medier.

En informant forklarer en større aksept for negativ atferd ved at mobbing er i ferd med å bli en akseptert atferd. Informanten begrunner dette gjennom TV- program, serier og filmer, der populære personer nå oftere enn før, er negative rollemodeller.

«Jeg er bekymret for "Trash- tv". At barn lærer at humor er å le på andres bekostning».

Roland peker på at barn som kommer fra vanskelige hjemmeforhold er mer utsatt for påvirkning fra negative rollemodeller. Vår informant beskriver ikke en slik sammenheng. Slik har vårt funn et betinget samsvar med empirisk teori.

For ordens skyld vil vi bemerke at våre informanter ikke tilkjenner en aksept for mobbing selv om grunnene ligger i det sosiokulturelle.

Tabell 1:

Oversikt over utsagn fra informanter som danner de ulike kategoriene i hovedområde 1.

Kategorier	Ujevnt styrkeforhold mellom partene	11	1	11		1		1		1		111		1	
	Gjentakelse over tid	1	1		11	1	1	11		1	1				
	Alvorlig enkeltepisode		11			1		1							
	Skjult mobbing/indirekte mobbing	11111					111			11	1	1			
	Mobbing kontra terging og erting Det er ingen forskjell		1		1	1	1		1		11				
	Mobbing kontra terging og erting Det er en forskjell		1	11				1	1	11					
	Mobbeofferets opplevelse	1		1					1				1	111	
	Mobbing som sosiokulturelt fenomen	11	1		11111111	1				1	1				
		1	2	3	4		5	6	7	8	9	10	11	12	13
		INFORMANTER													

4.2 Oppfatning av ansvar

Vi har nå sett på hvordan våre informanter oppfatter mobbing og hvilke forutsetninger de mener må ligge til grunn, for at et forhold kan kalles mobbing. Dette er en viktig faktor dersom våre informanter, som er rektorer, skal vite når deres ansvar i forhold til mobbing skal aktiviseres. Imidlertid er også viktig å vite hva ansvaret består i. Som vi har sett i teorikapittelet, er det mange forhold som spiller inn for at skolen skal nå målet om nulltoleranse for mobbing. Hva oppfatter våre informanter som sitt ansvar når det gjelder fenomenet eller problemet mobbing? Våre funn beskriver mange områder hvor rektorene oppfatter at de har et ansvar. Vi har funnet 5 kategorier med underkategorier. Noen av kategoriene beskriver hva informantene mener å ha ansvar for, andre kategorier beskriver holdninger til ansvaret. Vi har funnet følgende kategorier:

- Overordnet lederansvar
- Kompetanse
- Ansvar for forebyggende arbeid og et godt psykososialt miljø
- Handlingsplan mot mobbing, strategivalg og implementering
- Avdekking av mobbing
- Håndtering av mobbing
- Medvirkning i arbeidet mot mobbing

4.2.1 Overordnet lederansvar

Kategorien beskriver overordnet lederansvar. Hva oppfatter informantene som sitt ansvar og hvordan utøver de det overfor skolen som helhet? I denne kategorien har vi med funn som viser holdninger til ansvar og hva de mener at de har ansvar for å gjøre. Underkategoriene er: Oppfatning av personlig ansvar for å hindre mobbing, ansvar for å formidle visjon og forventninger i arbeidet mot mobbing, holdning til formelt ansvar, og til slutt underkategorien ansvar i henhold til forvaltningsloven.

4.2.1.1 Oppfatning av personlig ansvar i arbeidet mot mobbing

Underkategorien sier noe om informantenes oppfatning av sitt totale ansvar for å hindre og håndtere mobbing. Utsagnene uttrykker at de personlig er ansvarlig for at elevene har det «bra» på skolen. Vi

har 9 utsagn fra 6 informanter som sier noe spesifikt om sitt overordnede lederansvar. Eksempel på utsagn:

«Det er mitt ansvar å stoppe mobbingen».

«Det er mitt ansvar at alle har det bra her».

«Jeg har ansvaret og kan i verste fall kan straffes hvis lærerne ikke tar § 9a på alvor.»

Olweus og særlig Roland stiller klare krav/forventninger til rektor personlig i arbeidet mot mobbing (Olweus 2010, Roland 2009). Informantene oppfatter at deres ansvar er totalt og de tar ansvaret så alvorlig at de personlig kjenner at det er viktig å få slutt på mobbing. De kjenner også på et stort ansvar for å skape et trygt og godt psykososialt miljø på skolen, et miljø uten mobbing. Dette ansvaret blir beskrevet som viktig, stort, krevende, og som *”mitt ansvar”*.

Sentrale føringer legger vekt på rektoransvaret. Opplæringsloven § 9a -4 beskriver at skoleledelsen har ansvaret (Stette 2011). *”Arbeid mot mobbing”* understreker viktigheten av at skoleledelsen *”går foran”* og leder arbeidet mot mobbing. Dette er både nødvendig og en forutsetning for å kunne redusere mobbing (A.M.M. Udir 2011).

Empirisk teori legger stor vekt på rektor som person, dennes innflytelse på skolemiljøet og holdninger som skal gjelde til mobbing. Roland og Maudal eksemplifiserer hvordan rektor personlig blir en modell for hvordan voksne kan opptre ved synlighet, tydelighet og gjennom å vise interesse for elever og ansatte i skolen (Roland 2009, Maudal 2008).

Denne kategorien har stor grad av samsvar med sentrale føringer og empirisk forskning og teori.

4.2.1.2 Rektors ansvar for å formidle forventninger

Underkategorien er dannet på basis av utsagn som viser at informantene oppfatter at de har et ansvar for å formidle krav og forventninger til skolesamfunnet. Dette gjelder både i arbeidet med mobbing og i arbeidet med å skape et godt skolemiljø, som oppfattes som viktig forebygging. Vi har 20 utsagn fra 9 informanter i kategorien. Eks. på utsagn.

«Jeg må være tydelig på forventningene til alle i skolesamfunnet».

«Jeg har klare forventninger til elever og foresatte om hvordan vi skal ha det på vår skole».

«Vi har ikke sjanse til å lykkes i forhold til læring og resultat, viss vi ikke tar mobbing alvorlig».

Empirisk teori om ledelse gir lederen ansvar for å formidle visjonen, en visjon som beskriver målet for virksomhetens utvikling. En leder har muligheter... sier Johannessen og Olsen (Johannessen og Olsen 2008). Denne kategorien er vanskelig å finne tydelig i «mobbeteorien». Teori som går på utvikling av organisasjoner, viser mere hvilken betydning formidling av forventninger og visjoner har (Johannessen og Olsen 2008). Informantene formidler at de oppfatter det som viktig å være tydelig på hvordan det skal være «her på skolen». Altså en visjon om godt miljø og fravær av mobbing. De oppfatter også at det er viktig at det formidles forventninger om hva som skal skje når mobbing avdekkes. Altså at det er samsvar mellom uttalte verdier og reelle verdier, slik vi finner det beskrevet hos Andreassen (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009). Utsagnene viser at informantene ser viktigheten av mange typer forventninger, men vi mener å se at de aller fleste handler om å formidle visjoner om en skole med så lite mobbing som mulig og *«at det vi har bestemt vi skal gjøre i forhold til mobbing, det gjør vi»*.

Sentrale føringer sier lite om viktigheten av uttalte forventninger. Det er imidlertid en forventning at rektor følger opp rutiner og sette mobbing på dagsorden (A.M.M. 2011).

Empirisk teori om mobbing sier som sagt lite om dette, men Roland beskriver at rektor bør signalisere disse forventningene første skoledag (Roland 2009). Ledelsesteori vektlegger dette arbeidet. Særlig teorien om transformasjonsledelse (Johannessen og Olsen 2008), men også teori om dobbeltkretslæring (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009). Slik ser vi at det er ganske stort samsvar mellom empirisk teori og funnene som danner denne underkategorien.

4.2.1.3 Rektors oppfatning av formelt ansvar

Utsagnene i denne underkategorien beskriver holdninger som vår informanter har til det formelle ansvaret vi finner i lov og forskrift. Vi har totalt 21 utsagn fra 9 informanter som beskriver oppfatningen av formelt ansvar. Vi har delt underkategorien i to punkter. Punkt A som formidler positive holdninger til slikt ansvar og punkt B som formidler at formelt lovpålagt ansvar er unødvendig.

A Rektorer oppfatter at de har et formelt ansvar og at det er positivt

Her viser informantene at de er klar over sitt formelle ansvar, og at de er positive til at de får hjelp fra loven til å arbeide for en mobbefri skole. 21 utsagn fra 9 informanter danner kategorien. Eks. på utsagn:

«Det er viktig med påleggene i opplæringsloven».

«Det er veldig bra at vi har en lovfesta rett til et trygt og godt skolemiljø».

Sentral empirisk teori viser lite til loven. Pedersen (2006) har utledet en teori om skolens rettslige rammer og hva som kreves for å følge loven. Han får fram at det er mange fordeler for alle i skolesamfunnet å ha en lov som definerer rettigheter til elevene. I tillegg er det en fordel for skolens ledelse å vite hva som er, og kanskje like mye hva som ikke er skolens oppgave (Pedersen 2006). Når så mange har utsagn som viser at de har en positiv oppfatning av sitt formelle ansvar, kan vi stille spørsmål om det er lovens verdier som våre informanter opplever i tråd med sine egne? Uansett formidler informantene at loven er viktig for elevene og et mål for skolens arbeid med mobbing. De ser på det som sitt ansvar at skolen framstår som et forvaltningsorgan som sikrer elevenes rettigheter.

Sentrale føringer forutsetter selvsagt at rektor tar ansvaret som er pålagt. Vårt funn om positiv holdning til formelt ansvar opplever vi har høy grad av samsvar med sentrale føringer.

Dette blir ikke vektlagt av de sentrale teoretikerne. Imidlertid har vi teori om skolens rettslige rammer som samsvarer våre funn.

B Rektor opplever formelt ansvar unødvendig

2 utsagn fra 2 informanter er grunnlaget for denne oppfatningen. Tiltak som bare tilfredsstiller skoleeier er det ikke vits i. De opplever ansvar for arbeid mot mobbing uansett.

«Jeg tror vi hadde gjort de tingene vi har gjort uten fokuset fra myndighetene».

Disse utsagnene har liten begrunnelse i empirisk teori, og ikke i sentrale føringer. Kanskje kan de begrunnes i motivasjonsteori? Våre informanter gir uttrykk for at de følger de sentrale føringene, men også at de hadde gjort tiltak mot mobbing uansett.

4.2.1.4 Om enkeltvedtak i.h.t. forvaltningsloven

Underkategorien er dannet på basis av utsagn som sier noe ansvaret for å gjennomføre og håndtere mobbing i forhold loven. 22 utsagn fra 11 informanter danner denne underkategorien. Eksempel på utsagn:

«Jeg fatter enkeltvedtak som blir sendt hjem. Det blir lagt i elevmappen».

«I enkeltvedtaket ligger det og et ansvar om å følge opp».

«Det er ikke alvorlighetsgraden som bestemmer om vi skriver enkeltvedtak, men om foreldrene ønsker det når de tar kontakt».

Enkeltvedtak i henhold til forvaltningsloven er sentral når man skal behandle henvendelser om mobbing. Det stilles formelle krav når man skal gjøre et enkeltvedtak (Pedersen 2006). Utsagnene viser en oppfatning av at det skal lages enkeltvedtak når man får en henvendelse om mobbing. Vi har også utsagn som sier noe om at det først skal gjøres en undersøkelse, så skal det gjøres enkeltvedtak. En informant vektlegger ansvaret for å følge opp når det gjøres et vedtak. Dette er i tråd med Udir- 2- 2010. Noen fatter enkeltvedtak om foreldrene ønsker det, andre gjør det uansett når foreldre eller elever tar kontakt. Flere informanter har utsagn som viser en oppfatning av at skolen har blitt bedre til å fatte enkeltvedtak.

Enkeltvedtak blir også skrevet når noen, som en følge av undersøkelse, skal få sanksjoner fordi de har mobbet noen. Informantene beskriver at det skal fattes enkeltvedtak ved henvendelse og de er tydelige på at det er rektor som er delegert myndigheten til å fatte enkeltvedtak.

Sentrale føringer beskriver når det skal fattes enkeltvedtak. Det skal fattes enkeltvedtak ved henvendelse fra elever eller foresatte etter at det er foretatt en undersøkelse. Føringene sier også noe om innholdet i vedtaket. Eleven eller foreldrene har krav på enkeltvedtak selv om undersøkelsen viser at det ikke har vært snakk om mobbing. Dette for at det skal være mulig å klage. Vi ser absolutt samsvar mellom våre funn og sentrale føringer.

Empirisk teori om mobbing sier lite om den formelle behandlingen ved henvendelser. Vi har teori om skolen som forvaltningsorgan.

Sammenligner vi med den teorien har vi utsagn som tilkjenner en noe upresis håndtering av henvendelser om mobbing.

Eksempel på utsagn:

«I fjor hadde vi ingen enkeltvedtak etter 9a, men burde nok hatt noen.»

Vi ser at det er samsvar mellom teorien om skolen som forvaltningsorgan og kategorien «enkeltdtak i.h.t. forvaltningsloven», men vi opplever at noen av utsagnene er for lite presise til at vi kan si at kategorien samsvaret helt.

4.2.2 Kompetanse

Denne kategorien viser informantenes oppfatning av ansvaret de har for at kollegiet har kompetanse om psykososialt miljø generelt og arbeid med mobbing spesielt. Informantene bruker mye tid i personalet for å øke kompetansen i personalgruppa gjennom stadig å ha arbeid mot mobbing som tema på personalmøter. Teorien legger vekt på kompetanse både for å sikre en felles forståelse av mobbing som fenomen (Olweus 2010) og av skolens handlingsplan mot mobbing (Midthassel 2003), men også om klasseledelse og det å være en autoritativ lærer (Roland 2009). Skolen trenger et bredt spekter av kompetanse i sitt arbeid mot mobbing. Mange av våre informanter har utsagn som viser at de deler en slik oppfatning. I sentrale føringer har vi også mange henvisninger til at arbeid med kompetanse er viktig. *«Det er et lederansvar å sørge for at personalet har kompetanse...»* (A.M.M. Udir. s 4)

Vi har funnet følgende 3 underkategorier: Felles forståelse, felles reaksjoner. Bruk av ekstern kompetanse og Konkrete tiltak i kompetansehevingen.

4.2.2.1 Felles forståelse, felles reaksjoner

Informantenes oppfatning er at de har ansvar for å arbeide for en felles forståelse av begrepet mobbing og for en felles forståelse av hvordan mobbing skal håndteres. Vi har 18 utsagn fra 9 informanter som sier at det viktig å få en felles forståelse for begrep i handlingsplanen og felles forståelse av hvordan mobbing skal forebygges og håndteres. Eksempel på utsagn:

«Vi har brukt mye tid på å få en felles forståelse for hva mobbing er.»

«Alle er godt innarbeidet i handlingsplanen, vi veit hvilke steg vi skal ta.»

«Vi har en trygghet i at vi vet hvordan vi håndterer dette, vi vet når vi gjør hva.»

Informantene mener det har høy prioritet å sørge for at alle tilsatte har kompetanse om mobbing. De vektlegger det å ha et felles verdigrunnlag og å ha et samkjørt voksenmiljø. Dette har mye å si for hvorvidt skolen lykkes i arbeidet mot mobbing. Informantene mener at kompetanse betyr trygghet, og det gir dem en følelse av å stå sammen. Noen utsagn viser oppfatninger av at det er viktig at personalet arbeider sammen for å lage handlingsplanen. Dette for å få en felles forståelse og sikre felles handling.

Empirisk teori, slik vi finner den hos Roland, Midthassel og Olweus (Roland 2009, Midthassel 2003, Olweus 2010) vektlegger at felles forståelse der lærernes felles reaksjonsmønster er viktig. I teorien om lærende organisasjoner er dette et viktig element i dobbelkretslæring (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2006). Veien til målet er på mange måter utarbeiding og gjennomføring av handlingsplanen. Dette trekker særlig Midthassel fram som viktig, men også Olweus og Roland vektlegger dette arbeidet (Olweus 2010, Roland 2009, Midthassel 2003).

Sentrale føringer, særlig veilederen A.M.M, legger vekt på kompetanseutvikling (A.M.M. Udir 2011). Slik kan vi si at vår kategori har høy grad av samsvar med sentrale føringer. Vi kommer tilbake til dette under kapittelet om systematikk og handlingsplan.

Empirisk teori har mange henvisninger til kompetanse og viser faktisk konkret til arbeidet med handlingsplan. Felles forståelse av mobbing og håndteringen av mobbing er vektlagt (Olweus 2010, Roland 2009, Midthassel 2003). Dette samsvarer med våre funn i forhold til hva rektor opplever som sitt ansvar når det gjelder å sikre felles forståelse av mobbing og kompetanse om håndtering.

4.2.2.2 Bruk av ekstern kompetanse

Vi har 7 utsagn fra 4 informanter som oppfatter det viktig å samhandle med andre instanser for å sikre kompetanseheving. Her kom det fram at flere informanter brukte ekstern hjelp/kompetanse ved behov, for eksempel PPT, barnevern eller fagmiljø/kompetansesenter. Spesifikke interne faggrupper er også med i denne underkategorien.

«Det er jeg som har ansvar for arbeidet og for å hente inn kompetanse, f. eks PPT».

«Vi vet at vi står sammen. Vi vet at vi kan få hjelp fra andre instanser».

Denne kategorien finner vi igjen i teorien, men den er ikke tungt vektlagt. Olweus nevner kompetanseheving spesielt i forbindelse med studiedagen (Olweus 2010). Informantene prioriterer intern kompetanseheving i personalgruppa, men synes og det er viktig å hente inn ekstern hjelp, for eksempel fra eksterne kompetansesenter eller fra PPT.

Sentrale føringer trekker fram samarbeid som viktig, men ikke direkte i forhold til kompetanseheving. Vi finner derfor en liten grad av samsvar mellom våre funn og sentrale føringer. I empirisk teori slik vi finner den hos Roland og Olweus, er ekstern kompetanse nevnt, men det legges mest vekt på at kompetansen må finnes i kollegiet. Ekstern kompetanse kan kvalitetssikre handlingsplanen (Roland 2009) Vi oppfatter at det er mindre grad av samsvar mellom våre funn og teorien.

4.2.2.3 Konkrete tiltak for å sikre kompetanseheving

Utsagnene som danner denne underkategorien sier at det er viktig med flere tiltak for å sikre at kompetansen er tilstede i organisasjonen. Underkategorien har flere elementer. Kurs, veiledning, refleksjon i grupper eller med rektor og modellering. Vi har 10 utsagn fra 5 informanter som har konkrete eksempel tiltak og arrangement for å øke kompetansen i personalet. Eksempel på utsagn:

«Kontaktlærerne var med ART- instruktørene for å lære ”gode triks i ludo”.

«Hele personalet er kursa i ART og Lions Quest».

«Vi bruker erfaringsdeling som kompetanseheving».

Noen av informantene beskriver at det er viktig å holde temaet «varmt», og å ta det opp jevnlig. I teorien finner vi at dette blir påpekt av Midthassel og Roland særlig, men også Olweus beskriver det som ønskelig at lærerne kan møtes regelmessig for å ha erfaringsutveksling (Midthassel 2003, Olweus 2010, Roland 2009).

I sentrale føringer finner vi ikke beskrevet noen konkrete tiltak for å øke kompetanse om mobbing, men vi finner begreper som kontinuitet og systematikk i arbeidet med psykososialt miljø for å forebygge, avdekke og agere ved mobbing. Slik ser vi ikke noe direkte samsvar mellom denne

underkategorien og sentral føringer. Imidlertid er denne kategorien et tiltak for å nå målet i sentrale føringer. Som vi har sett nevner empirisk teori flere av tiltakene som våre informanter oppfatter som viktige for å sikre god handlingskompetanse, bl. a. erfaringsdeling (Midthassel 2003, Olweus 2010, Roland 2009). Ogden nevner spesielt bruk av program for å øke kompetansen i personalet (Ogden 2001) Slik kan vi si at det er stor grad av samsvar mellom våre funn og empirisk teori.

Flere av de metodene som er nevnt her, kan også være et ledd i implementeringsarbeidet.

4.2.3 Ansvar for forebyggende arbeid og et godt psykososialt miljø

I denne kategorien har vi samlet utsagn som viser at informantene har ansvar for forbyggende arbeid mot mobbing hvor arbeidet med et godt psykososialt miljø blir ansett som på som svært sentralt. Vi har her fått utsagn som er delt inn i 6 underkategorier: Rektors holdning til forebygging av mobbing, Systematikk i arbeidet med psykososialt miljø, Positivt elevsyn, Friminutt, Klassemiljø og klasseledelse og Programmer i arbeidet med psykososialt miljø.

4.2.3.1 Rektors holdning til forebygging av mobbing

Underkategorien er dannet av utsagn som viser at informantene er av den oppfatning at de har ansvar for at skolen arbeider forebyggende. De mener også at det er viktig å forebygge, og at det kanskje er det mest effektive tiltaket i arbeid mot mobbing. Vi har 5 informanter og 5 utsagn som sier noe om rektors holdning til forebygging av mobbing. Eksempel på utsagn:

«Det er lettere å forebygge enn å reparere i etterkant».

«Vi har de siste årene blitt bevisst på at vi vil jobbe mere preventivt».

Ken Rigby mener at forebygging er like viktig som å ta tak i mobbing når det skjer eller etter at det har skjedd. Imidlertid understreker han at begge deler er viktig (Rigby 2010). Roland kobler forebygging til konkret arbeid med mobbeforebyggende tiltak, men han beskriver også at et godt psykososialt miljø er mobbeforebyggende (Roland 2009). Slik kan vi si at det er et samsvar med empirisk teori og våre funn.

Vi finner også samsvar mellom kategorien og sentrale føringer som legger vekt på elevens rett til et godt psykososialt miljø fritt for mobbing (oppl. §9a-3 2. ledd og oppl. § 9a-4, Stette 2011). Det framheves også at det psykososiale miljøet er viktig for å forebygge mobbing.

4.2.3.2 Systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø

Vi har 16 utsagn fra 7 informanter i denne kategorien. Utsagnene viser at informantene opplever det som sitt ansvar at skolen har et godt psykososialt miljø. De beskriver strukturerte tiltak for å fremme et slikt miljø. Eksempel på utsagn:

«Vi har et sosialt årshjul med prioriterte tema hver måned».

«Samhandling på fredagssamlinger for hele skolen forebygger mobbing».

«Våre dårlige resultater i forhold til mobbing på Elevundersøkelsen tror jeg henger sammen med at vi har vært for sløve i forhold til å gjennomføre psykososial handlingsplan.»

Informantene har en oppfatning av at systematisk arbeidet med psykososialt miljø er viktig. Dette kommer fram når de forteller om konkrete tiltak på skolenivå: Fellessamling, opplegg der “store har ansvar for små», faste tema i klassene og lærer- og elevstyrte aktiviteter i friminuttene. Roland og Ogden vektlegger viktigheten av å utvikle det psykososiale miljøet både på skole og klassenivå for å forebygge problematferd som mobbing. (Roland 2009 og Ogden 2001). Ogden mener at et oppvekstmiljø kan være problemforbyggende. Han beskriver et slikt miljø som et miljø som er emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende (Ogden 2001). Han sier videre at miljøet også må være inkluderende, støttende og aksepterende (Ogden 2001). Vi har funnet at våre informanter vektlegger og tar ansvar for arbeidet med psykososialt miljø. Her finner vi stor grad av samsvar mellom våre funn og empirisk teori. Særlig interessant opplever vi informantene som kobler dårligere resultater på Elevundersøkelsen, til manglede systematisk arbeid med psykososialt miljø over en periode, noe som er i tråd med empirisk teori.

Sentrale føringer legger stor vekt på arbeid med psykososialt miljø. Som vi har sett i teoridelen er dette nedfelt i loven (oppl. §§ 9a- 1, 3, 4 Stette 2011). A.M.M. beskriver tydelig at arbeid med et godt psykososialt miljø bør vektlegges for å forebygge mobbing (A.M.M. Udir 2011).

Funnene som danner kategorien har stor grad av samsvar med sentrale føringer og sentral empirisk teori. Imidlertid mener vi at utsagnene ikke tilkjenner et systematisk forbedringsarbeid slik vi finner beskrevet i de sentrale føringene, og i teori om forbedring og utvikling.

4.2.3.3 Positivt elevsyn

Vi har 5 utsagn fra 4 informanter i denne kategorien. Informantene viser hvilke holdninger som skal gjelde i møte med elevene på skolen. De formidler at de har ansvar for at lærerne har et positivt elevsyn. Eksempel på utsagn:

«Vår handlingsplan legger vekt på elevsyn. Vi har tro på elever og respekterer dem».

«Vi arbeider med likeverdighetsprinsippet og å ha en positiv holdning til alle elever».

Informantene holder fram at det er viktig å ha en positiv holdning til alle elever. Det er viktig å respektere deres ulikheter, men også behandle dem likeverdig. I vår teoretiske tilnærming er det ikke sagt noe direkte om viktigheten av et positivt elevsyn for å forebygge mobbing. Hos Ogden (2001) og Roland (2009) finner vi ikke begrepet positivt elevsyn, men han påpeker viktigheten av en god relasjon til eleven (Ogden 2001). Videre framholder Ogden at det er viktig at lærerne bryr seg om elevene, og at dette blir uttalt (Ogden 2001). Roland beskriver den autoritative læreren som en som viser innlevelse og respekt (Roland 2009).

I henhold til sentrale føringer er det sagt lite om positivt elevsyn. Begrepet autoritativ klasseledelse er benyttet i Arbeid mot Mobbing (A.M.M. Udir 2011), og det er påpekt at kontaktlæreren har et særlig ansvar for miljøet i klassen (Udir- 2- 2010). Slik finner vi ikke noe direkte samsvar mellom kategorien og føringene.

Vi heller ikke noe direkte samsvar mellom kategorien og empirisk teori. Når det gjelder hvordan en autoritativ klasselærer skal opptre, har innholdet i vår kategori et positivt samsvar.

4.2.3.4 Ansvar for å sikre god klasseledelse

I denne kategorien har vi med utsagn som sier noe om rektors ansvar for at lærerne er gode klasseledere. Informantene har utsagn som beskriver hvordan klassemiljøet skal være, og hvor viktig dette er for læring og trivsel. Vi har også med utsagn som sier noe om forhold som en god klasseleder bør slå ned på, eller arbeide med. Informantene våre har sagt at gode klasseledere er et

”møst” for å skape et godt klassemiljø med god læring, trivsel og lite mobbing. Totalt har vi 27 utsagn fra 11 av informantene om klasseledelse og klassemiljø. Disse utsagnene har vi delt i tre underpunkter. A. Ansvar for å sikre god klasseledelse, B. Kjennetegn på en autoritativ lærer og C. Tiltak for å sikre et godt klassemiljø.

A Ansvar for å få lærere som er gode klasseledere

Utsagnene under dette punktet handler om at rektor har et ansvar for å sikre at lærerne er gode klasseledere. Vi har 6 utsagn fra 3 informanter som sier noe om at rektor vurderer hvem som skal ansettes og at rektor sikrer veiledning eller kompetanseheving. Eksempel på utsagn:

«Det er kanskje den viktigste jobben vi som rektorer gjør; hvem vi ansetter».

«Vi snakker mye om ”den autoritative læreren” hos oss».

«Det er mitt soleklare ansvar at lærerne fremstår som varme, tydelige ansvars-personer».

Ogden og Midthassel beskriver hvordan en skole kan arbeide for at alle lærere blir autoritative ledere. Dette skjer gjennom kompetanseheving og kurs, men like viktig gjennom refleksjon og drøfting i kollegagrupper (Midthassel 2003, Ogden 2001).

Sentrale føringer beskrives ikke dette rektoransvaret spesifikt, imidlertid har vi behandlet ansvaret rektor har for kompetanseheving i kategorien 4.2.3 kompetanseheving. Beskrivelsene der vil også gjelde i forhold klasseledelse.

Vi finner slik stor grad av samsvar med empirisk teori og sentrale føringer, selv om viktigheten av hvem som ansettes ikke er vektlagt her.

B Kjennetegn på en autoritativ lærer

9 av våre informanter har til sammen 24 utsagn som beskriver en autoritativ klasseleder. Flere informanter er tydelige på at de som rektorer, har klare forventinger til sine ansatte om å være autoritative lærere som arbeider med å skape et godt klassemiljø, og som har tydelige holdninger mot mobbing. Utsagnene er detaljerte når det gjelder hva en klasseleder bør gjøre/ikke gjøre for å sikre et godt klassemiljø, forebygge og håndtere mobbing. Eksempel på utsagn:

«Lærerne må ta tak i ting og ikke overse».

«Voksne må være bevisst sin atferd mot elever. Voksenatferd kan legitimere mobbing».
«Det er viktig å ha dialogen med elevene».

Begrepet autoritativ klasseledelse benyttes i ”Arbeid mot mobbing” (A.M.M. Udir 2011) og av Roland (Roland 2009). Definisjonene har tilnærmet samme meningsinnhold. Vektleggingen av den autoritative klasseleder finner vi også hos Midthassel og Ogden (Ogden 2001, Midthassel 2003). Beskrivelsen av den autoritative lærer finner vi beskrevet slik i A.M.M.: En som har stor relasjonell kompetanse, stiller krav, viser omsorg og korrigerer ut fra kjente normer (A.M.M. Udir 2011) I Rolands beskrivelse av den autoritative lærer finner vi egenskaper som målrettet, evne til å vise omsorg og tillit, samtidig som han/ hun har evne til å sette grenser Roland (2009).

Utsagnene vi har i dette punktet sammenfaller slik med Rolands og Ogdens beskrivelse av en autoritativ lærer (Ogden 2001, Roland 2009). Disse beskrivelsene samsvarer også med A.M.M. når denne veilederen beskriver den autoritative læreren (A.M.M. Udir 2011). Slik finner vi at våre funn har stor grad av samsvar med teori og føringer. Imidlertid er et viktig element som «overblikk» slik vi finner det hos Ogden, ikke nevnt (Ogden 2001).

C Tiltak for å sikre godt klassemiljø

Dette punktet overlapper i noen grad punkt B og A. Her har vi utsagn som handler om klassemiljøet og tiltak for å sikre dette. 5 informanter har til sammen 9 utsagn som beskriver klassemiljø og tiltakene. Eksempel på utsagn:

«Vi arbeider mye med rutiner, struktur og regler i klasserommet».

«Arbeidsro gir trygghet og trivsel».

«Klassemiljøet handler om hvordan vi er med hverandre».

Empirisk teori, både Ogden(Ogden 2001) og Roland (Roland 2009), er opptatt av at det må arbeides med klasseledelse fordi et godt klassemiljø er forebyggende i seg selv. Samtidig er det en basis for det konkretforebyggende arbeidet mot mobbing, som Roland beskriver (Roland 2009). Udir- 2-2010 definerer klassemiljøet som viktig og som kontaktlærerens ansvar.

Våre funn i dette punktet samsvarer slik med sentrale føringer og empirisk teori.

4.2.3.5 Friminutt

Underkategorien beskriver informantenes oppfatning av sitt ansvar for miljøet i friminuttene. Utsagnene viser at informantene mener at det er viktig med tiltak for å redusere mobbing på denne arenaen. Vi har med utsagn som sier noe om aktiviteter, regler og voksenaktivitet som vakhold i friminuttene. Vi har 14 utsagn fra 9 informanter. Eksempel på utsagn:

«Vi har trivselsledere i friminuttene». (NB! Elever)

«Vi har lærerledede aktiviteter i friminuttene»

«Alle vakter bruker vester og vet hvilken rolle de har».

«Store ansamlinger er ofte arena for skjult mobbing, derfor har vi forbudt det».

Flere benytter programmet «trivselsledere» for å skape elevstyrte aktiviteter i friminuttene, men det blir også dratt fram viktigheten av lærerstyrte aktiviteter. Friminuttene er en mobbearena. Roland mener at det for et mobbeoffer er paradoksalt å kalle det ”friminutt” (Roland 2008). Teorien drar fram at godt vakhold, gjerne voksne med vester, og aktiviteter er viktige tiltak for å hindre mobbing i friminuttene (Roland 2008). Olweus vektlegger også at utemiljøet må være tilrettelagt for aktivitet. Det reduserer mobbing (Olweus 2010).

Sentrale føringer vektlegger ikke friminuttene spesielt, men uansett gjelder lovens krav om et godt psykososialt miljø også i friminuttene. A.M.M. nevner at det er viktig med inspeksjon (A.M.M. Udir 2011). Vi har oppfatninger som viser at både vakhold og aktiviteter er viktige. Dette samsvarer med empirisk teori. Våre funn viser slik stor grad av samsvar med empirisk teori og sentrale føringer.

4.2.3.6 Bruk av sosiale treningsprogram i arbeid med det psykososiale miljø

I arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, oppfatter noen informanter at det er viktig å trene på sosiale ferdigheter. I dette arbeidet benyttes program som er laget med formål å trene på dette. Totalt har vi 19 utsagn fra 9 informanter om bruk av slike program. Flere benytter flere program i tillegg til program som er laget ved skolen. Program som er nevnt er ART, Lions Quest, Steg for Steg, Respekt og Trivselslederprogrammet. Respekt slik vi kjenner det, er et totalprogram for mange

forhold ved skolen, både psykososialt miljø, trening av sosiale ferdigheter og arbeid mot mobbing.

Eksempel på utsagn:

«Vi har 4 Art- instruktører og bruker Art på heile skolen...»

«Vi har Respektregler som skal gjennomsyre alt det vi gjør».

I teoridelen har vi vist at Ogden og Roland ser på slike program som nyttige (Roland 2009, Ogden 2001). Ogden evaluerer også disse, og finner at mange av dem har virkning for å bedre den sosiale kompetansen hos elevene. Han sier at det kan være fornuftig å legge et eller flere program inn i skolens handlingsplan, gjerne et som også gir kompetanseheving til lærerne (Ogden 2001). Våre informanter har en oppfatning av at de tar ansvar for et godt psykososialt miljø. Ved å benytte program mener de at de forbedrer det psykososiale miljøet. Når programmene i tillegg blir satt i system i en handlingsplan og samtidig blir benyttet i kompetanseheving, mener vi at våre funn har stor grad av samsvar med den empiriske teorien. I henhold til sentrale føringer er dette en metodikk som ikke er spesielt nevnt, men som vist i teoridelen er de evaluert i veilederen ”Skolens arbeid med sosial kompetanse” (Udir 2003).

4.2.4 Handlingsplan mot mobbing, strategivalg og implementering

I denne kategorien har vi plassert utsagn som handler om det konkrete arbeidet med mobbing. Vi har utsagn som viser valg av strategier og utsagn rundt implementering i denne kategorien. Funnene er organisert i følgende underkategoriene: Rektors ansvar for en handlingsplan mot mobbing, Antimobbeprogram, Egne modeller, Lederansvar for systematikk og planer, Rektor har et ansvar for å arbeide med avdekking av mobbing, Rektor har et ansvar for å håndtere mobbing.

4.2.4.1 Rektors ansvar for handlingsplanen mot mobbing

Totalt har vi 27 utsagn fra 13 informanter som berører temaet handlingsplan. Utsagnene legger vekt på at handlingsplanen finnes ved skolen, men informantene sier også noe om hvordan den er laget, og hvordan den brukes. Eksempel på utsagn:

«Vi har en handlingsplan som vi er ganske stolt av».

«Handlingsplanen er alfa og omega».

«Vår handlingsplan er et verktøy mer enn fine ord».

Vi oppfatter informantene våre slik: Rektor har ansvar for at skolen har en handlingsplan, og at den brukes i skolehverdagen. Flere av utsagnene tilkjennegir at planen deres er levende, at den blir brukt i aktuelle situasjoner og at skolen følger rutinene i den.

Sentral empirisk teori er opptatt av handlingsplan. Både Midthassel, Olweus og Roland beskriver en slik plan som viktig (Midthassel 2003, Olweus 2010, Roland 2009). Teorien beskriver følgende innhold i en handlingsplan: Prosedyrer for avdekking, handling ved mobbing og arbeid med forebygging (Olweus 2010, Midthassel, Roland 2009). Olweus har også med at planen bør ha tiltak på skolenivå, klassenivå og individnivå (Olweus 2010).

Når det gjelder oppfatningen av at rektor har ansvar for at skolen har en handlingsplan mot mobbing og at denne brukes, så er det samsvar mellom våre funn og empirisk teori.

Sentrale føringer som A.M.M. sier at skolen må ha en oppdatert plan mot mobbing (A.M.M. Udir 2011). Rundskriv Udir 2- 2010 beskriver at det ikke er nok å ha en plan når noe skjer, den skal brukes aktivt. Man kan si at det er stor grad av samsvarer mellom kategorien og sentrale føringer. Flere av informantene har handlingsplaner som er utarbeidet med basis i antimobbeprogram.

4.2.4.2 Antimobbeprogram

Kategorien er dannet på basis av 7 utsagn fra 5 informanter som sier at de benytter program i arbeidet mot mobbing. De har tatt ansvar for at skolen bruker slike program. Vi har 3 utsagn fra 2 informanter som indikerer at skolene deres er Zero skoler og 4 utsagn fra 3 informanter som sier at skolene er Respektskoler. Eksempel på utsagn:

«Vi har en handlings og tiltaksplan som vi kaller Zero- planen».

«Vi har en handlingsplan som viser hvordan vi avdekker skjult mobbing og håndterer mobbesaker. Planen bygger på Respektprogrammet».

«Handlingsplanen er bygd på Respektprogrammet».

Våre informanter har utsagn som viser at de arbeider med programmene og har tatt ansvar for at disse er implementert i skolen. Vi har ett unntak hvor rektor som er ny på skolen, gjennomfører planen i programmet, men tilkjennegir liten tro på den. Fordelen med slike program er at kvaliteten

er sikret, om de implementeres etter intensjonen (Roland 2009). Det å bruke program som blir implementert etter intensjonene, er i samsvar med Olweus, Roland, og Ogden (Olweus 2010, Roland 2009, Ogden 2001) Albert- Espenes er svært skeptisk til slike program, han henviser til svensk forskning som viser liten effekt. Han mener også at de er for dyre (Alberti- Espenes 2012). Sentrale føringer stiller ikke krav om at man skal benytte program, men tidligere har Udir anbefalt Zero og Olweus -programmet i arbeidet mot mobbing. Slik har våre funn et betinget samsvar med sentrale føringer og samsvar med empirisk teori. Selv om program kan være et effektivt hjelpemiddel i arbeid mot mobbing, viser Roland at skolen kan bruke egne modeller med godt resultat - om kvaliteten er god (Roland 2009).

4.2.4.3 Egne modeller

10 utsagn fra 7 informanter legger vekt på at de har valgt vekk mobbeprogram. Grunnene til at de har valgt vekk program kan være at de har liten tro på dem, eller at de tar for mye tid. Eksempel på utsagn:

«Jeg er ikke ”fan” av dyre program. Vi valgte å bruke tid og lage det selv».

«Vi vil ikke ha program som Respekt eller Zero, fordi det tar for mye tid».

«Viss vi ikke greier å følge opp er det bedre å la være å ha et slikt program».

En av informantene beskriver skolens handlingsplan med at den har to perspektiv; et forebyggingsperspektiv og et tiltaksperspektiv. To informanter sier at innkjøpte program tar for mye tid. Andre hadde laget en handlingsplan der de hadde ”stjålet” gode ideer fra andre skoler eller program, og gjort om til sitt eget. Alle opplever det som viktig å arbeide med planene og å gjøre dem til sine egne. I Amalie Maudals studie av seks skoler med lite mobbing, var det bare en som benyttet et ferdig program, Farstad modellen (Maudal 2008). Hennes studie viser at det er godt mulig å få gode resultat uten bruk av program.

I følge empirisk teori og sentrale føringer har ikke rektor noe ansvar for å velge et bestemt program. Program blir beskrevet som et godt og nyttig hjelpemiddel. Samsvar med teori og/eller sentrale føringer handler mer om hvor godt programmene eller de egne modellene er implementert i skolen, og om de har god nok kvalitet. Altså at de bygger på empirisk forskning. Skal man ta litt her og litt

der skal man vite hva man gjør. Rigby (2010) advarer mot egne modeller som ikke har basis i forskning. Implementering av handlingsplanen eller programmet blir uansett viktig.

4.2.4.4 Lederansvar for å implementere handlingsplaner

Underkategorien er dannet av 7 utsagn og 6 informanter sier noe spesifikt om leders ansvar for å sikre implementering av handlingsplan. Ansvarer handler også om å sørge for at planene blir brukt i praksis. Eksempel på utsagn:

«Leder sørger for at planene blir brukt i praksis».

«Det er mitt hovedansvar at dette blir implementert i organisasjonen».

«Planen blir gjennomgått med lærerne og elevene».

«Vi bruker planene slik at de blir levende i hverdagen».

3 av informantene sier noe om årlig rullering/revidering av planene.

«Vi reviderer planene etter en fast struktur hvert år i plangruppen».

”Vi rullerer handlingsplanene en gang i året”.

Våre funn viser at planene/ programmene er ulikt implementert. Selv om ingen av våre informanter har utsagn som sier noe om top- down eller bottom- up strategier (Roland 2009), så har vi utsagn som viser at dette er de opptatt av. Noen informanter forteller at program mot mobbing var satt i gang som en satsing fra kommunenivå – eksempel Respektprogrammet. En informant viste stor motstand mot å få et Respektprogrammet ”tredd nedover hode” og hevdet at:

«Respekt virket ikke. Det hadde ingen tro på. Programmet var påtvunget.»

Denne skolen hadde laget sin egen plan som de var svært stolt av.

«Vi valgte å bruke tid og lage det selv.»

Vi ser kategorien sammen med de to forrige underkategoriene. Flere av informantene viser der at de hadde valgt bort ferdige program/ handlingsplaner fordi det tok for mye tid eller at de generelt hadde liten tro på program. De mente også at det var viktig å gjøre handlingsplanen/ programmet til sitt eget. I begge disse kategoriene er vi inne i problematikken med å velge strategi for implementering.

Roland mener at motstand til ”top- down- strategi” i seg selv gir utfordringer fordi manglende eierforholdet til planen kan føre til at planen kan bli uten virkning (Roland 2009).

Noen informanter har laget et eget program/ plan fordi de har vært gjennom prosesser i kollegiet. Slik mener de at eierforholdet til planen er sikret og at lærerne vil forplikte seg til planen. Roland er skeptisk til «egne modeller» også, selv om de er laget i felles arbeid i lærerkollegiet ved skolen. Han stiller spørsmål ved kvaliteten på de «egne modellene» om de er gode nok? (Roland 2009).

Våre funn er i tråd med sentral empirisk teori når det gjelder mange forhold ved implementering. Ikke minst at rektor er ansvarlig for å sikre implementeringen. Metodene som informantene beskriver, finner vi igjen i teorien. Å utarbeide handlingsplanen sammen i kollegiet, er anbefalt av Midthassel (Midthassel 2003). Sentrale føringer er opptatt av resultatet av implementeringen og at arbeidet er systematisk (Oppl. § 9a- 4. Stette 2011). «Top- down» er en god strategi, om man sikrer et eierforhold til planen. Vi har informanter som er tydelige på at det er viktig.

«Vi må ha gode planer som fungerer i praksis og vi må drøfte dem regelmessig».

«Vi bruker planene slik at de blir levende i hverdagen».

På samme måte kan «bottom – up» være en god strategi om kvaliteten på planen er sikret. Vi har ingen utsagn som sier noe om denne sammenhengen. Slik mener vi at denne underkategorien mangler utsagn som gir den totalt samsvar med empirisk teori. Dette selv om vi ser at det blir gjort et godt arbeid med felles forståelse og felles handling (se punkt 2.4.1). Sentrale føringer omtaler målet og at arbeidet skal være systematisk. Slik viser funnene et visst samsvar med sentrale føringer.

4.2.5 Avdekking av mobbing

I denne kategorien har vi samlet utsagn som sier noe om skolens ansvar for å arbeide med avdekking av mobbing, og hvordan dette blir gjort. Avdekking av mobbing er nødvendig da mye av mobbingen i utgangspunktet er skjult (Pål Roland 2012). Funnene har vi delt inn i to underkategorier:

Observasjon, Spørreundersøkelser/elevundersøkelser.

4.2.5.1 Observasjon

Vi har 15 utsagn fra 8 informanter som sier noe om observasjon for å avdekke mobbing. 6 av disse utsagnene handler om skjult mobbing. En informant hevder at det er naivt å tro at det ikke skjer

mobbing. 4 utsagn fra 3 informanter sier at det er vanskelig å se skjult mobbing, men at vi har blitt flinkere. (Noen av utsagnene er også referert under kategorien skjult mobbing.) Eks på utsagn:

«Jeg tror at fra når vi vokste opp og til i dag så er de voksne flinkere til å se det skjulte. De er mye mer bevisst på det».

«Det er naivt å tro at vi har ingen elever som blir mobbet».

«Vi har ikke sjanse til å se alt som skjer i friminuttene».

«Vi er gode på håndtering av mobbing. Vi kan bli bedre på å avdekke skjult mobbing».

«Det å systematisk observere, er noe vi lærer gjennom Tove Flack sin metodikk».

Vi ser at systematisk observasjon er lite nevnt hos Olweus og Roland. De er imidlertid opptatt av handlingen som følger av en observasjon (Olweus 2010, Roland 2009). Olweus mener at det skal være mulig å avdekke mobbing gjennom å observere samhandling i strukturerte klassesamtaler (Olweus 2010). Tove Flack har laget en metodikk som kombinerer systematisk observasjon med strukturerte individuelle samtaler med elevene (Flack 2010). To skoler ser ut til å være i tråd med Tove Flacks metodikk for avdekking av mobbing. Dette er Respektskoler.

Både i teori og i vår empiri blir det hevdet at friminuttene er en arena der mobbing skjer og at det er viktig å gjøre observasjoner og å ha gode vaktordninger. Noen informanter fortalte at de var blitt mye flinkere, mer synlige og tydelige når de observerte:

«Vi tør å gå bort til elever å spørre og å bry oss. Slik er vi blir mere aktiv på vaktene».

Sentrale føringer beskriver at observasjon er viktig ved mistanke om mobbing, og for å avdekke skjult mobbing (A.M.M. Udir 2011). Flere utsagn viser at informantene mener at observasjon er viktig, på generell strukturell basis. Opplevelsen av ansvar i forhold til skjult mobbing samsvarer med sentrale føringer. I forhold til empirisk teori er samsvaret noe mere betinget.

4.2.5.2 Spørreundersøkelser

Vi har 8 utsagn fra 5 informanter som sier noe om hvor viktige de opplever spørreundersøkelsene, og hvordan de bruker spørreundersøkelser. Spørreundersøkelser er i denne kategorien brukt for å avdekke mobbing. Eksempel på utsagn:

«Vi har et spørreskjema der elevene svarer uten å vite hva de gir oss opplysninger på. Slik får vi et bilde over samspillet i klassen».

«Vi har en årlig trivselsundersøkelse».

«Vi har en mobbelogg som gjennomføres hver høst. Den er tydelig i forhold til mobbing».

Skolene gjennomfører den årlige spørreundersøkelsen, elevundersøkelsen fra Udir, der mobbing er tema. I tillegg gjennomfører flere informanter trivselsundersøkelse hver høst for bl.a. å avdekke mobbing. Denne kan være lokalt laget eller tilhørende et program. Dette blir gjort i tillegg til Elevundersøkelsen. Disse undersøkelsene gir resultat som gjør at en raskt kan ta tak og gjøre noe med situasjonen. Sentrale føringer som A.M.M. sier at slike undersøkelser bør gjøres (A.M.M. Udir 2011). Empirisk teori anbefaler tydelig bruk av slike undersøkelser. Både Roland og Olweus mener slike undersøkelser er viktig for å avdekke mobbing (Roland 2009, Olweus 2010). Midthassel. Våre funn viser så langt et samsvar med sentrale føringer og empirisk teori.

Imidlertid tilkjenner ingen av informantene at mobbing er et fast tema på de individuelle elevsamtalene. Elevsamtalen blir i teorien vektlagt av både Olweus, Midthassel og Roland. De karakteriserer individuelle samtaler med elevene som viktig i avdekking av mobbing (Olweus 2010, Midthassel 2003, Roland 2009). Elevsamtalene anbefales gjennomført to ganger i året. Sentrale føringer stiller krav om elevsamtale. A.M.M. sier at samtalene bør benyttes til å ta opp temaet mobbing: *«Dere må ta opp mobbing i de individuelle samtalene der har med elevene, ...»* (A.M.M. 2011 s 7). Ingen av våre informanter har med elevsamtale som element i avdekking av mobbing, men flere har elevsamtalen med som en del av undersøkelse og håndtering av mobbing.

4.2.6 Håndtering av mobbing

Kategorien handler om hvordan skolen håndterer mobbing. Utsagn som omhandler den formelle håndteringen av mobbing, er plassert i underkategori 4.2.2. I denne kategorien har vi plassert utsagn som beskriver prioritering og hastighet, og uformelle tiltak i håndteringen. Vi har også utsagn som sier spesifikt hva som er rektors rolle i håndteringen.

Vi har 5 underkategorier i denne kategorien: Prioritering og hastighet - et rektoransvar. Samarbeid med mobberens foresatte, Samtale med elevene, Tiltak og sanksjoner, Rektors rolle i prosessen.

4.2.6.1 Prioritering og hastighet - et rektoransvar

Denne kategorien dannes av 14 utsagn fra 9 informanter. Utsagnene beskriver at når det er mistanke om mobbing, eller at mobbing er avdekket så handler har skolen ansvar for å handle raskt. Eksempel på utsagn:

«Mobbearbeidet skal prioriteres, og det skal tas der og da, med en gang».

«Det handler om å ta tak i alt. Ikke vente og håpe at ting går over».

«Jeg liker å tro at når vi er kjappe og direkte, så stopper vi mobbing».

Empirisk teori vektlegger at handlingsplanen følges (Roland 2009). Eventuelle sanksjoner bør iverksettes umiddelbart (Olweus 2010, Roland 2009). Teorien er ellers ikke svært tydelig på hastighet. Sentrale føringer vektlegger at alle saker som varsles skal følges opp, men hastighet er ikke beskrevet (Udir- 2- 2010). Imidlertid sier forvaltningsloven at saker skal behandles uten ugrunnet opphold. (Pedersen 2006). Alberti- Espenes vektlegger at krenkelser skal håndteres der og da, når de blir observert (Alberti- Espenes 2012). Våre funn samsvarer med teorien til Alberti – Espenes, men ellers finner vi lite direkte formulert om prioritering og hastighet i teori og føringer. Vi opplever imidlertid at intensjonene som ligger til grunn har stor grad av samsvar med våre funn.

4.2.6.2 Et ansvar for å samhandle med mobberens foresatte

Denne underkategorien har utsagn som er knyttet til mobberen og ikke til mobbeofferet. Informantene beskriver hva de gjør i aktuelle situasjoner og de formidler at de har ansvar for å kontakte hjemmet til mobberen. Vi har 14 informanter og 8 utsagn som viser at et tiltak kan være dialog med foreldre. Viktigheten av å ansvarliggjøre foreldrene, blir understreket. Vi har også utsagn som beskriver at kontakt er viktig for å få til et godt samarbeid med foreldrene i den aktuelle situasjonen. Eksempel på utsagn:

«Vi kan ikke grue for å ringe til foreldre. Vi må ta tak samme dag. Det er det viktigste».

«Det er viktig at foreldrene får høre nøyaktig hva eleven har sagt og gjort».

«Tidlig og tydelig kommunikasjon til både barn og foresatte om opphør, er det viktigste».

Tidlig og god kontakt med foresatte gjør håndteringen mindre konfliktfylt og den oppleves som lettere. Empirisk teori beskriver at målet med å kontakte foreldrene til mobberen, er å få til en aksept

for at deres barn er en mobber, forståelse for eventuelle sanksjoner, og ikke minst vilje til å ta ansvar for å få en slutt på mobbingen (Roland 2009 og Olweus 2010). Sentrale føringer har også med formuleringer om samtale med mobberens foreldre (A.M.M. Udir 2011).

Kategorien har stor grad av samsvar med empirisk teori og sentrale føringer.

4.2.6.3 Samtaler med elever

Informantene våre framholder elevsamtalene som sentrale i håndtering av mobbing. Disse gjennomføres med både mobbeoffer og mobber. Underkategorien er dannet med 7 utsagn fra 4 informanter. Informantene oppfatter at direkte kontakt med elevene er et mulig tiltak. Noen av utsagnene formidler at samtalen er for å undersøke om episoden er mobbing. Andre utsagn refererer til samtaler med mål om å få slutt på mobbingen. Eksempel på utsagn:

«Vi samtaler med elever en og en - da blir historien fortalt».

«Vi har innkalt både offer og mobber til samtale for å komme dette til livs».

«I STOPP- samtalen formidler vi klare forventninger om umiddelbar opphør av plaging».

En informant forteller om en samtaleteknikk med mobber som de kaller ”STOPP- samtalen”. Denne samtalen stiller tydelige krav til mobber om å umiddelbart stoppe negativ atferd ... uten diskusjon.

«Vi har trent på å håndtere mobbesaker med STOPP- samtale».

«Stoppsamtalen er å forvente umiddelbar stopp uten å gå i diskusjon. Jeg er såpass ”nifs” i denne samtalen, at de ikke vil oppleve det igjen».

A.M.M. (2011) beskriver at det bør gjennomføres samtale med mobberen. En slik samtale har til hensikt å markere at mobbing er uakseptabel og at den må ta slutt.

Både Midthassel, Roland og Olweus beskriver samtale med mobbere i sine forslag til prosedyrer, samtalene skal tydeliggjøre at dette er uakseptabel atferd (Roland 2009, Midthassel 2003, Olweus 2010). Underkategorien har samsvar med sentrale føringer og vi finner også et samsvar med empirisk forskning og teori.

4.2.6.4 Sanksjoner og andre tiltak

I denne underkategorien har vi 13 utsagn fra 7 informanter som viser eksempel på sanksjoner og mulige tiltak som kan være hensiktsmessige. Disse blir gjennomført på deres skoler.

5 utsagn fra 3 informanter forteller om vedtak om utvisning. En informant sier noe om å flytte en elev som mobber.

«Må jeg flytte en elev fordi han mobber, så gjør jeg det. Det er veldig synliggjørende».

En av informantene som jobbet på en barneskole brukte følgende sanksjoner overfor mobber:

«Tiltak kan være: møte med rektor, rapportering, holde igjen, sitte inne i friminutt».

De av våre informanter som var ungdomsskoler, brukte i stor grad utvisning som sanksjon.

«Hvis det er en mobbesak og jeg vet hva som har skjedd, så viser jeg ut».

Kun en av våre informanter tar opp skolebytte som en aktuell sanksjon for mobberen, men hevder at kommunenivå viser liten vilje til å gjøre dette.

«Jeg tror skolesjefsnivået generelt har for lang strikk i de alvorligste mobbesakene».

Eksempel på andre tiltak:

«Noen ganger ender det med at de berørte havner i ART- grupper».

Informantene beskriver her at det handler om å ta avstand, sette klare grenser og demonstrere overfor mobberen at han/ hun har møtt personer eller systemer som er sterkere, noe som Roland mener er viktig (Roland 2009). Roland beskriver at sanksjoner kan være på sin plass, han understreker da at de må være lovlige (Roland 2009). Som eksempel på lovlige sanksjonstyper, beskriver Roland bl. a. at eleven nektes adgang til skolegården i friminuttet (Roland 2009). Olweus foreslår flere typer sanksjoner, bl.a. utvisning (Olweus 2010). Utvisning er en lovlig sanksjon om den blir gjennomført som foreskrevet i loven og som følge av brudd på ordensreglementet (Pedersen 2006). Underkategorien har samsvar med empirisk teori.

Den er også i tråd med sentrale føringer så lenge de er lovlige og formulert i skolens ordensreglement.

4.2.6.5 Rektors personlige rolle i håndteringen

Denne underkategorien har tre punkt:

- A Rektor tar personlig ansvar i håndteringen fra starten av
- B Rektor blir involvert ute i prosessen
- C Rektor har en støtterolle

A Rektor tar personlig del i håndteringen fra starten av

Punktet er dannet på basis av 9 utsagn fra 6 informanter som beskriver sin direkte involvering i håndtering av mobbing. Utsagnene beskriver at rektor tar personlig ansvar helt fra starten av. Eks på utsagn:

«Alle saker der det er mobbing, er jeg med i. Det er mitt ansvar å få stoppet det».

«Når foreldre eller lærere varsler om mobbing, starter prosessen hos meg».

Hverken Roland eller Olweus beskriver at en slik involvering fra rektor som nødvendig, kanskje ikke ønskelig heller (Roland 2009, Olweus 2010). Disse omtaler at det er læreren som må ta grep. Roland mener at det må være en person som kjenner elevene som gjennomfører samtaler både med elever og foreldre (Roland 2009). Udir- 2- 2010 pålegger skolens ledelse ansvar for å følge opp saker som er varslet til dem (Udir -2-2010). Faktisk blir rektor i rundskrivet gitt personlig ansvar for videre undersøkelser etter at hun/ han er varslet om kritikkverdige forhold. Skal det gjøres et enkeltvedtak er det også rektor som må gjøre dette (Pedersen 2006).

Slik mener vi funnene i dette punktet er i tråd med sentrale føringer, men ikke på samme måte i tråd med empirisk teori.

B Rektor blir involvert ut i prosessen

Punktet er dannet på basis av 5 utsagn fra 3 informanter. Disse viser en oppfatning av at rektor skal involvere seg ut i prosessen. Det vil si etter at læreren har gjort jobben sin. Eksempel på utsagn:

«Jeg blir involvert når lærerne ikke kommer lenger».

«Vi har en ansvarstrapp der vi alltid starter på laveste nivå».

Som vi har sett, involverer empirisk teori i liten grad rektor i dette arbeidet. Sentrale føringer er tydelige i forhold til rektors ansvar. Rektor skal følge opp kritikkverdige forhold som han/hun blir gjort kjent med. Oppl. 1. §9a- 3 andre ledd stiller også krav om at ansatte skal melde fra til rektor om de får kjennskap til mobbing eller andre kritikkverdige forhold (Stette 2011).

Slik mener vi at dette punktet har lite samsvar med sentrale føringer. I forhold til empirisk teori kan vi se noe samsvar.

C Rektor har en støtterolle

4 utsagn fra 3 informanter danner kategorien som sier noe om at de er bevisst på å ha en støtterolle i arbeidet med konkrete mobbesaker. Eksempel på utsagn:

«Jeg må vise min kyndighet, være delaktig og støttende og involvere skolens apparat».

«Det er viktig at jeg som leder, støtter og hjelper lærerne».

Empirisk teori beskriver ikke at rektor bør ha en konkret rolle i å håndtere mobbesaker overfor offer, mobber eller foreldre. Dette blir omtalt som en «kontaktlærer- oppgave»(Roland 2009, Olweus 2010). I teori om ledelse, viser funnene grad av samsvar, særlig om vi legger til grunn at autonomi er grunnleggende for trivsel i arbeidet (Skaalvik og Skaalvik i Andreassen m.fl. 2009). Mobbing handler om miljøet i klassen. Dette er det kontaktlæreren som har hovedansvar for. Imidlertid er det viktig å bli sett og få støtte og hjelp i arbeidet med vanskelige saker som mobbing (Skaalvik og Skaalvik i Andreassen m.fl. 2009).

Udir-2- 2010 setter krav til involvering fra det tidspunktet rektor får melding om mobbing eller andre kritikkverdige forhold. Dette betyr etter vår mening ikke at rektor skal gjøre alt arbeidet. Involveringen kan skje ved at rektor spør etter, deltar på møter og veileder. Underpunkt C har høy grad av samsvar med empirisk teori. I forhold til sentrale føringer mener vi at funnene i dette punktet har grad av samsvar, det vil si dersom rektor involverer seg i forhold til læreren og ikke direkte til elevene.

4.2.7 Medvirkning i arbeidet mot mobbing

Denne kategorien beskriver at rektorer anser at de har et ansvar for at det blir samarbeidet med andre for å redusere mobbing. Først og fremst med elevene og deres foreldre, med andre instanser og med lokalmiljøet. Kategorien har tre underkategorier: Medvirkning av elever i skolehverdagen, Medvirkning av foreldre, Medvirkning fra lokalsamfunnet.

4.2.7.1 Medvirkning av elever i skolehverdagen

Utsagnene i denne underkategorien forteller om elevaktivitet på mange nivå i skolehverdagen. De fleste utsagnene handler om å legge til rette for å engasjere elever i klassemiljøet og skolens psykososiale miljø. Tydeligst er dette i forhold til aktiviteter i friminuttene. Totalt har vi 15 utsagn fra 6 informanter. 3 informanter snakket om at elevene har en viktig rolle i skolemiljøutvalget.

Eksempel på utsagn:

«Det er viktig med et aktivt skolemiljøutvalg. Det har vi».

«Elevene har oppgaver med å lage et godt skolemiljø». (f. eks. kantine)

Arbeidet til skolemiljøutvalget er tydeliggjort i opplæringsloven § 9a- 5 (Stette 2011). Det samme er skolemiljø-representantene på skolen. Sentrale føringer som A.M.M. (2011), beskriver elevdeltakelse på flere felt. Skolemiljøutvalget er nevnt spesielt og det er laget en egen veileder som beskriver elevmedvirkning (Hvordan kan skolemiljøutvalg bidra til at kap.9a blir oppfylt?). Empirisk teori viser mange tiltak hvor det er viktig å involvere elevene i arbeidet mot mobbing, men Roland er tydelig på at det er de voksne ved skolen som har ansvaret og må lede dette arbeidet (Roland 2008).

Funnene som danner kategorien har stor grad av samsvar med empirisk teori, og sentrale føringer.

4.2.7.2 Medvirkning av foreldre

Underkategorien er dannet på basis av 15 utsagn fra 9 informanter. De ser på det som sitt ansvar å få til et godt samarbeid med foreldrene. Denne underkategorien viser til samarbeid i det forebyggende arbeid. Informantene holder fram viktigheten av holdningsskapende arbeid inn mot foreldregruppa.

Eksempel på utsagn:

«Få foreldrene med på lag, det er veldig viktig».

«Vi må gjøre så godt vi kan i samarbeid med foreldrene, det tror jeg er viktig».

«Vi har fokus på foreldremøter og i FAU om ikke å snakke stygt om hverandre, ikke se ned på hverandre, om bygdesladder. Det er viktig å være aktive ut i foreldregruppa».

Vi har 2 utsagn som viser at samarbeidet bør være slik at foreldre tar kontakt med skolen når de er bekymret. Oppfatningen er i tråd med "Arbeid mot mobbing" (Udir 2011) som beskriver at arbeid i foreldregruppa er viktig. §9a- 6 i opplæringsloven presiserer foreldrerådet som samarbeidspart i arbeidet med et godt psykososialt miljø (§ 9a Stette 2011).

I empirisk teori finner vi også at det er viktig å samarbeide med foreldre, ikke bare i aktuelle situasjoner, men generelt og regelmessig. Roland og Olweus beskriver dette arbeidet som viktig (Roland 2009, Olweus 2010). Olweus anbefaler bl.a. at representanter fra foreldre er med på studiedag (Olweus 2010). Roland mener at det bør informeres om handlingsplanen i FAU. Han beskriver også at mobbing egner seg som tema på klasseforeldremøter (Roland 2009). Rigby (2010) mener at skolen bør lære opp foreldrene i måten skolen håndterer mobbing på.

Vi mener at underkategorien samsvarer med både sentrale føringer og empirisk teori.

4.2.7.3 Medvirkning i lokalsamfunnet

Når informantene våre snakket om medvirkning, fant vi 4 utsagn fra 4 informanter som kun kan knyttes til medvirkning i foreldregruppa og i forhold til elevene. Eksempel på utsagn:

«Vi bruker helsesøster, hun er flink til å snakke med elevene om psykisk helse».

Manifest mot mobbing oppfordrer til at flere i lokalsamfunnet skal samarbeide, og nevner tverrfaglige nettverk mot mobbing (M.M.M. regjeringen 2011). Vi har ingen utsagn som sier noe om dette: For eksempel at holdninger mot mobbing bør finnes igjen i idrettslag og fritidsklubber. To informanter har hvert sitt utsagn som nevner kommunestyret og deres engasjement for skolens arbeid mot mobbing. Disse to tilhører samme kommune. Eksempel på utsagn:

«Våre politikere ønsker at vi skal delta i et program. Om vi lager et eget program selv, så skal politikerne godkjenne det».

Rigby (2010) mener at skolen bør informere lokalsamfunnet om hvordan den arbeider mot mobbing. I og med at disse informantene bare nevner kommunestyret, vil vi si at det er lite samsvar med sentrale føringer og våre funn. Vi finner heller ikke noe samsvar med Rigby sin anbefaling.

4.3 Digital mobbing

Dette området ble mer omfattende enn antatt. Det kan tyde på at dette er noe informantene er opptatt av. Vi har 33 utsagn fra 12 informanter. Utsagnene tyder på at informantene oppfatter at de har et spesielt ansvar for denne formen for mobbing. Vi har fått følgende 5 kategorier om digital mobbing: Handlingsplan mot mobbing, Undervisning, Ordensregler, Samarbeid med foreldrene, Skoletid – fritid.

4.3.1 Handlingsplan mot mobbing

En informant viser at det er tatt ansvar for å få digital mobbing inn i skolens handlingsplan mot mobbing. Han sier at handlingsplanen har blitt endret fordi behovet var til stede.

«Når vi reviderte handlingsplanen tok vi med et kapittel om digital mobbing».

Dette er i tråd med teorien som sier at det er viktig at digital mobbing omfattes av det ordinære arbeidet mot mobbing (McQuade, Colt, Meyer 2009). Sentrale føringer beskriver ikke dette.

4.3.2 Undervisning

Vi har 8 utsagn fra 6 informanter som handler om at skolen har tatt ansvar for å undervise i nettvett og medieskikk. En informant nevner også å bruke politi for å understreke alvor og konsekvenser.

«Vi skal lære ungene nettbruk og nettvett».

«Vi har brukt politi til å fortelle om hvordan de etterforsker nettmobbing».

«Vi skal lære elevene god medieskikk, og å forstå konsekvensen av å henge ut folk i det offentlige».

Empirisk teori beskriver viktigheten av å lære elevene nettvett og medieskikk. McQuade, Colt og Meyer (2009) påpeker at undervisningen bør lære elevene om konsekvensene ved å mobbe på nettet. Krumsvik og Støbakk er tydelige på at skolen ikke kan overlate den digitale danningen til elevene selv, men at skolen har et ansvar (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Vi finner lite i sentrale føringer om et slikt arbeid. Heller ikke i læreplanen LK- 06 når den beskriver mål i forhold til digitale ferdigheter (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007).

I A.M.M. er det imidlertid sagt at skolen må ta opp digital mobbing og lære elevene god nettbruk uten å konkretisere hva dette betyr (A.M.M. Udir 2011). Slik finner vi at våre funn samsvarer med empirisk teori. Funnene viser også en viss grad av samsvar med sentrale føringer. Vi vil her legge til at det er nå artikler og lenker på Udir sine hjemmesider

4.3.3 Ordensregler

I denne underkategorien har vi 4 utsagn fra 3 informanter sier noe om ordensregler som regulerer mobil og nettbruk. En skole lager skriftlige avtaler mellom elevene i klassen. Eksempel på utsagn:

«Vi kommer til å politianmelde elever som plager andre via Facebook i skoletida».

«Vi har ikke lov til å ha mobiltelefon her på skolen».

«Klassene har laget avtaler i forhold til digital mobbing. Elevene har signert disse».

Sentrale føringer nevner også at det kan være aktuelt å samarbeide med politiet for å løse mobbesaker. Skoler kan vedta forbud mot å ha mobiltelefon på skolen, det må da nedfelles i ordensreglementet (Pedersen 2006). McQuade, Colt og Meyer (2009) mener at det skal gode grunner til for å forby mobiltelefoner, mens Roland anbefaler dette tiltaket (Roland 2009). Imidlertid kan det bestemmes hvor og i hvilke sammenhenger mobiltelefoner lovlig kan brukes (McQuade, Colt og Meyer 2009). Politianmeldelser er det vanskelig å finne i teorien, men i spesielle tilfeller er samarbeid med politiet anbefalt (McQuade, Colt og Meyer 2009).

I følge teorien bør man kanskje vente litt med å politianmelde. Forbudet mot mobiltelefon samsvarer med Rolands teori (Roland 2009), men mindre med McQuade, Colt og Meyer (2009). Utsagnene er litt for kategoriske til å få helt samsvar med teorien. Vi finner også et relativt svakt samsvar med sentrale føringer rent bortsett fra at skal ting forbys så må forbudet inn i ordensreglene. Å vedta

regler for digital mobbing utenfor skolen er ikke skolens oppgave, men slike ordensregler kan ha samsvar med empirisk teori likevel (se 4.3.5).

4.3.4 Samarbeid med foreldrene

10 utsagn fra 9 informanter handler om å gi hjelp og informasjon til foreldrene både ved direkte kontakt, foreldremøter og via samarbeidsforum t.d. FAU. Eksempel på utsagn:

«Foreldrene får beskjed om å følge med når ungene er på digitale medier».

«FAU har hatt seminar for lærere og foreldre om digital mobbing».

«Jeg sier at det er foreldrenes soleklare plikt å sørge for at barna deres ikke mobber».

Hinduja og Patchin refererer eksperter når de mener at det er viktig å informere og adressere foreldre i dette arbeidet (Hinduja og Patchin i Adams 2010). Støbakk og Krumsvik mener også at foreldre bør informeres og «stilles til ansvar.» (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Som ved «konvensjonell» mobbing må det et samarbeid til. Slik mener vi at våre funn samsvarer med empirisk teori og forskning.

4.3.5 Skoletid – fritid

10 utsagn fra 8 informanter hevder at den digitale arenaen gir utfordringer med uklare grenser mellom skole og fritid. Derfor må både hjem og skole samarbeide. Denne kategorien er dannet av utsagn som beskriver at skolens ansvar ikke stopper ved skoleslutt.

«Hva som skjer i skoletid og hva som skjer på kveldstid er mye mer utvisket.

«Selv om det ikke er skolerelatert, så blir det blir det likevel en del av skolen».

«Det er mye ufint som skjer på nettet. Dette skjer utenom skoletid, men vi må samarbeide, det skulle bare mangle».

«Vårt ansvar stopper ikke klokken 14.00».

Krumsvik og Støbakk er veldig tydelige på at skole og hjem sammen må ta rollen som digitale oppdragere (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Flere teoretikere ser det likt (McQuade, Colt og Meyer 2009). Det som skjer hjemme influerer på det psykososiale miljøet på skolen, kanskje spesielt på klassemiljøet (Hinduja og Patchin i Adams 2010). Den enkelte elev kan miste konsentrasjon og arbeidslyst som følge av det som skjer på «nettet». Rundskriv Udir- 2- 2010 er

etter vår mening vag når den beskriver skolens ansvar for digital mobbing utenfor skoletiden; «... og det som for øvrig kan knyttes til skolen» (Udir- 2- 2010 s. 2.)

Dette gjør det vanskelig å definere hva som er skolens ansvar. Den eneste muligheten skolen har til å gjøre noe, er gjennom samarbeid med foreldre. Foreldre har heller ikke alltid den kompetansen som skal til (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Sammen har man større mulighet til å finne ut hva som foregår på sosiale media og sammen kan man finne nok tiltak for å forebygge og sette en stopper for aktiviteten.

Dette hadde vært vanskelig om ikke rektorene hadde sett det som sitt ansvar å ta tak i digital mobbingen. Slik mener vi at det er stor grad av samsvar med empirisk teori. I noe mindre grad med sentrale føringer.

KATEGORIER	Ansva	Overordnet lederansvar	1		1				11		1		11		11
		Ansvar for å formidle visjon og forventninger		1111 1	1		1		1111 1	11		11	11	1	1
		En positiv holdning til formelt ansvar	1			111	11		1111 1		11	1	1	11	1111
		Formelt ansvar er unødvendig				1				1					
		Formelle tiltak og enkeltvedtak	11	1			1	11 1	1111	1	1	1	1	11 1	1111
	Kompetanse	Felles forståelse, felles reaksjoner.	1	1	111 1	1	111		1		1	1			11111
		Bruk av ekstern kompetanse				1	1				11				111
		Eksempel på konkrete tiltak		1111		111			1		1		1		
	Psykososialt miljø og forebygging av mobbing	Rektors holdning til forebyggende arbeid mot mobbing		1							1	1		1	1
		Systematikk.		1		1	1111				11		1	11	11111
		Positivt elevsyn				1	1			1			11		
		Ansvar for å sikre god klasseledelse		111		11	1								
		Kjennetegn på en autoritativ lærer		1	1	111 111				11	1	1	11	1	11111111 1
		Tiltak for å sikre godt klassemiljø	1				1			1				11 1	111
		Friminutt		1			111	11	1	1	111	1			11
		Program i arbeidet med psykososialt miljø	11 1	1111	1	1	111	1				11	111	1	
	Handlingsplan mot mobbing	Handlingsplan	1	1	1	1	11	1	1			1	1		
		Antimobbe-Program	1						11	1			1	11	
		Egne modeller		1	11		1			11	1		1		1

Avdekking									1					
	Lederansvar for implementering				111 1		11		1	11	1111 11	11		
	Observasjon	1			1	1	1	1111 11	11	11			1	
	Spørreundersøkelser					11	1		1	111				1
	Rektors oppfatning av prioritet og handling		11	1			11	11	1	1	1	11		11
	Kontakt med mobberens foreldre			1	11	11		1			11	11	11	11
	Samtaler med elever					11		111			1	1		
	Sanksjoner og andre tiltak				1		1	1111	11 1	1	11	1		
	Rektor tar personlig ansvar fra starten av		111	1			1				11	1	1	
	Rektor blir involvert ut i prosessen	11 1	1	1										
	Rektor har en støtterolle.		1		1	11								
Medvirkning	Medvirkning av elever		1			1	1				11	11		11111111
	Medvirkning av foreldrene	1		111 1	11		11	1			1	1	11	1
	Medvirkning i lokalsamfunn			1		1				1	1			
Digital mobbing	Handlingsplan			1										
	Undervisning	11			1	11				1	1		1	
	Ordensregler							11		1		1		
	Samarbeid med foreldrene	1	1	1		1		11	1	1	1		1	
	Skoletid – fritid			1	1	1		1	1		1	111	1	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Informanter														

Tabell 2:

Oversikt over utsagn fra informanter som danner de ulike kategoriene i hovedområde 2.

5 Drøfting av funn opp mot forskningsspørsmål og problemstilling

Vi har spurt 13 rektorer om hvordan de oppfatter fenomenet mobbing og hva de opplever som sitt ansvar til fenomenet. Slik kan vi i henhold til metoden si noe om hvordan rektorer oppfatter mobbing, og hvilket ansvar de har. Gjennom å sette opp kategoriene i kapittel 4 har vi svart på forskningsspørsmål 1 og 2. Forskningsspørsmål 3 og 4 har vi besvart gjennom drøftingene av kategoriene opp mot empirisk teori og sentrale føringer. Her har vi drøftet spørsmålet om kategoriene som viser rektorene oppfatninger, har samsvar med sentrale føringer og empirisk teori.

Mange av kategoriene vi har funnet samsvarer med hvordan sentrale føringer beskriver mobbing og rektors ansvar. Vi har funnet at deres oppfatninger på mange områder også samsvarer med empirisk teori når den beskriver mobbing og hvordan skoler bør arbeide med et slikt atferdsproblem. Vi har også funnet at det i denne gruppen er oppfatninger som ikke samsvarer med teori og føringer.

5.1 Samsvar og avvik i forhold til oppfatning av fenomenet mobbing

Når det gjelder rektorenes oppfatning av mobbing, ser vi at det er et relativt tydelig samsvar mellom deres oppfatninger, empirisk teori og sentrale føringer på området. For å summere opp funnene viser vi her hvilke kategorier som vi mener avviker fra empirisk teori, og mulige konsekvenser av manglende samsvar.

Alvorlige enkelthendelser kan være mobbing.

Sentrale føringer beskriver tydelig at alvorlige krenkelser skal tas på alvor. Dette betyr imidlertid ikke at en hver krenkelse er det samme som mobbing. Her er vi enig med Roland i at offerets opplevelse er annerledes når krenkelsen er gjentakende (Roland 2009). Derfor arbeider vi med helt andre tiltak ved mobbing kontra en enkelt krenkelse. Formelt kan et enkelttilfelle behandles etter reglene i forvaltningsloven, men det kan også behandles på skolen, av læreren eller ledelsen ved hjelp av de metodene som er til rådighet. Dette bestemmes av alvorlighetsgraden. Er det gjentakende over tid, må skolen følge sin handlingsplan mot mobbing (Midthassel 2003). Det er også viktig å følge opp offeret over tid på en annen og kvalitativt bedre måte, enn når vi snakker om en enkeltepisode (Greiff 2005).

Det er en forskjell mellom erting/terging og mobbing

Vi finner ikke gode holdepunkter i teori og sentrale føringer som definerer denne forskjellen. Våre informanter har utsagn som viser at de mener det er en forskjell. Teorien definerer det som mobbing når det handler om ondsinnet atferd, som er gjentakende og der den ene parten er svakere (Roland 2009, Olweus 2010). Å holde fram at det er en forskjell, kan øke risikoen for ikke å «ta tak» i forhold som kan være mobbing.

Offerets subjektive opplevelse

Denne opplevelsen vektlegges ikke av teoretikerne i forhold til avdekking og håndtering eller til definisjonen av mobbing (Roland 2009, Olweus 2010). Derimot finner vi begrepet offerets opplevelse tydelig i sentrale føringer (Udir-2- 2010). Selv om empirisk teori begrunner hvorfor definisjonen bør ligge til skolens som system, blir det ikke sagt at en elevs opplevelse av mobbing ikke skal lyttes til. En slik uttalt opplevelse av mobbing kan også være basis for å sette i verk tiltak for å avdekke. Kategorien er etter vår mening i tråd med sentrale føringer og den står heller i direkte motsetning til empirisk teori. Men en slik forståelse av fenomenet mobbing kan være «farlig» om man venter til man hører noe fra eleven før man gjennomfører tiltak for å forebygge eller avdekke mobbing. Imidlertid er det heller ikke slik at alle som hevder å være mobbet, er det. Det må undersøkes til, mener teoretikerne (Roland 2009, Olweus 2010).

Mobbing som sosiokulturelt fenomen

Når det gjelder manglende samsvar med mobbing som sosiokulturelt fenomen, snakker vi om små forskjeller som kanskje ikke er så viktige, men det er interessant at vi fikk et punkt som samsvarer med Rolands betraktninger om store og små samfunn.

5.2 Samsvar og avvik i forhold til oppfatninger av ansvar i arbeidet mot mobbing

Vi har funnet 37 forhold om hvordan rektorer oppfatter hva de har ansvar for i arbeidet mot mobbing. Disse er beskrevet i kategorier, underkategorier eller punkter. Av disse finner vi at 24 forhold samsvarer med sentrale føringer og/ eller empirisk teori, og mange av disse samsvarer svært godt.

5.3 Samsvar i forhold til oppfatning av ansvar

Av mange kategorier som samsvarte med empirisk teori og sentrale føringer vil vektlegge følgende funn:

Positiv holdning til formelt ansvar. At rektorer tar et totalt ansvar for å hindre og stoppe mobbing var forventet. Imidlertid er vi noe overrasket over den positive oppfatningen rektorene har av sitt ansvar i forhold til opplæringsloven. De ser det som viktig at elevenes rettigheter blir beskyttet av loven og at de gjennom sentrale føringer får drahjelp til å arbeide mot mobbing på egen skole.

Ansaret for å formidle forventninger er tydelig. Rektorene oppfatter at det er sentralt for å få til en varig forståelse av hvor viktig arbeidet mot mobbing er. De vektlegger også felles forståelse og håndtering som mål for kompetanseheving. Dette er viktig for å få til en lærende organisasjon der de uttalte verdiene er lik de reelle (Andreassen i Andreassen, Irgens og Skaalvik 2009).

Psykososialt miljø både på skole- og klassenivå er vektlagt. Rektorene opplever det som viktig å forebygge, og de ser sammenhengen mellom et godt psykososialt miljø og reduksjon av mobbing. At rektorene har et ansvar for «sikre at lærerne er autoritative klasseledere» er også sentralt i kampen mot mobbing. Elevenes deltagelse i skolemiljøarbeidet er framholdt både av teoretikerne og våre informanter. Det samme er ansaret for et godt samarbeid med foreldre (Midthassel 2003, Roland 2009).

Handlingsplan mot mobbing. Alle rektorene oppgir at de har en handlingsplan mot mobbing. De formidler et eierforhold til planen og at den brukes. Planene er enten ferdige program eller planer skolen har laget selv, og de inneholder elementene som vi finner både i empirisk teori og i sentrale føringer.

Digital mobbing. Her oppfatter rektorene at de har ansvar og deres utsagn om opplevd ansvar kanskje går lengre enn sentrale føringer beskriver. Empirisk teori beskriver at skolen må ta ansvar utover det som normalt har vært skole sitt område (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007).

5.4 Manglende samsvar

Noen kategorier har ikke et like tydelig samsvar med empirisk teori og sentrale føringer. I noen kategorier oppfatter vi det manglende samsvaret som mindre viktig. I andre kategorier kan manglende samsvar være mere problematiske.

Om manglende samsvar og mulige konsekvenser kommenterer vi følgende:

Rektor opplever formelt ansvar unødvendig.

Dette er en ytring om at et ytre press oppfattes unødvendig. Dette kan være problematisk dersom det gjør at en rektor lar være å ta ansvar. I undersøkelsen oppfattes rektorenes utsagn mer som et uttrykk for at rektorer ville tatt ansvar uansett, kanskje på grunn av indre motivasjon?

Om enkeltvedtak etter forvaltningsloven.

Informantene kjenner til at de har et ansvar i forhold til opplæringsloven og at henvendelser skal behandles etter forvaltningslovens bestemmelser. De beskriver at de følger bestemmelsen. Imidlertid viser noen få utsagn usikkerhet til hvor og når vedtakene skal skrives, og hvem de skal rettes mot. Noe som vi har vist med et eksempel. Denne usikkerheten kan ha betydning for rettighetene og klagemulighetene til offer eller mobber (Pedersen 2006), noe vi mener er både uheldig og i strid med loven.

Bruk av ekstern kompetanse i kompetansehevingsarbeidet.

Informantene er mere opptatt av dette enn sentrale føringer og teori, men sentrale føringer legger vekt på å sikre kvalitet i arbeidet. Slik blir ikke mangelen på samsvar viktig.

Systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø.

Informantene har oppfatninger som samsvarer med empirisk teori og sentrale føringer, men vi har ingen utsagn som indikerer at rektor opplever et ansvar for å gjennomføre et systematisk forbedringsarbeid slik vi finner det formulert i oppl. § 9a-4 (Stette 2011). Vi påpeker at Roland og Midthassel mener at forbedringer skjer ved at man drøfter tiltak når handlingsplanen skal rulleres (Roland 2009, Midthassel 2003). Det kan fort skje at man ikke lærer hverken av sine suksesser eller «fiaskoer» om skolen ikke evaluerer og endrer praksis på bakgrunn av analyse.

Positivt elevsyn

Vi har ikke funnet at dette begrepet er brukt i sentrale føringer eller i den empiriske teorien vi har benyttet i arbeidet med denne oppgaven. Imidlertid har en slik kategori etter vårt syn ingen negativ konsekvens.

Kjennetegn på en autoritativ lærer.

Ingen informanter har nevnt elementet «overblikk» som vi finner hos Ogden (Ogden 2001). «Overblikk» mener Ogden er en viktig egenskap hos gode klasseledere. Imidlertid har vi ikke spurt direkte om dette. De utsagnene vi har fått, faller ellers naturlig inn i teoriens beskrivelse av en autoritativ klasseleder.

Lederansvar for implementering av handlingsplaner.

I denne underkategorien opplever vi at informantene har med mange gode implementeringsstrategier. Vi finner også betraktninger om «top- down» eller «bottom – up» strategier. Det vi ikke finner utsagn om, er ansvaret for å kvalitetssikre egne «bottom- up» modeller. Tiltak for å skape eierforhold til «top- down» implementering er derimot tilstede. Roland trekker fram at det er viktig med kvalitetssikring (Roland 2009) At vi ikke har oppfatninger som peker på rektors ansvar for å sikre kvalitet, er noe betenkelig.

Bruk av elevsamtale i arbeidet med å avdekke mobbing.

Både sentrale føringer og empirisk teori anbefaler å ta opp mobbing i elevsamtaler (Roland 2009, Olweus 2010, Midthassel 2003). A.M.M. tydeliggjør at dette bør skje i de faste lovpålagte elevsamtalene som skal gjennomføres hvert semester. Ingen av våre informanter har utsagn som viser at de har oppfatninger som tyder på at de opplever dette som sitt ansvar. Imidlertid vil det overraske oss om ikke lærerne starter en slik elevsamtale med «Hvordan har du det?» eller tilsvarende spørsmål. Dersom en bruker denne samtalen målbevisst, får man enda en strategi for å avdekke mobbing. Slik bruk av elevsamtalen er i hvert fall i tråd med empirisk teori og sentrale føringer.

Rektors rolle i håndteringen.

Vi fant tre tilnæringer til hvordan informantene opplevde ansvaret for direkte involvering i mobbesaker. Sentrale føringer gir ansatte en plikt til å informere rektor om man avdekker eller har mistanke om mobbing. Udir-2- 2010 fordrer også at forhold rektor får kjennskap til, blir fulgt opp av rektor. Empirisk teori derimot anbefaler at en sak som mobbing blir behandlet av de som er nærest elevene, i regelen kontaktlærerne (Roland 2009). Dette gjelder i også i henhold til autonomi (Skaalvik og Skaalvik i Andreassen m.fl. 2008), som også vektlegger at lærere i vanskelige saker trenger å bli sett og få tilbakemeldinger på arbeidet. Den tilnærmingen som ligger nærmest sentrale føringer og teori er kategorien som beskriver rektor som støttende fra starten, og dermed gir rektor mulighet til å sikre at arbeidet blir rett håndtert.

Medvirkning fra lokalsamfunnet.

På mange måter er jo dette et manglende funn, spesielt til kampanjen ”Manifest mot mobbing” som adresserer lokalsamfunnet. Selv om manifestet har som mål å engasjere hele lokalsamfunnet, er ikke rektorer adressert som ansvarlige. Empirisk teori, særlig Rigby, beskriver at dette er et viktig arbeid (Rigby 2010)

Skoletid – fritid i forhold til digitale medier.

At ansvarsforholdet mellom skole og fritid er mere utvasket, og at rektorer tar ansvar i denne virkeligheten, samsvarer med empirisk teori (Krumsvik og Støbakk i Krumsvik 2007). Imidlertid samsvarer et slikt ansvar mindre med sentrale føringer. Denne kategorien viser etter vår mening at rektorer ser sitt ansvar i forhold til et problem som forfatterne av Læreplanen og andre sentrale føringer kanskje ikke har forstått.

5.5 Presisering av funn

Med noen unntak, viser våre funn at rektorer har oppfatninger om mobbing som er i tråd med empirisk teori og sentrale føringer. Det samme gjelder oppfatningen av ansvar i arbeidet mot mobbing. Når funnene viser så stor grad av samsvar, vil vi presisere følgende:

Dette er en fenomenografisk undersøkelse. Kategoriene er dannet på basis av 13 informanter, som er rektorer. Ingen av disse har «riktige» utsagn i alle kategoriene. Vi har vist tabeller som viser utsagn i de forskjellige kategoriene. Enkelte kategorier har få utsagn fra få informanter.

Vi har spurt etter hva de *oppfatter som sitt ansvar*. Vi vet ikke hva de gjør eller hvordan arbeidet mot mobbing arter seg på skolene. En artikkelserie i lokalavisen i forfatterens region de siste månedene har vist at det kanskje ikke står så bra til som denne undersøkelsen kan vise. Man kan ha rette oppfatninger av hva man har ansvar for, uten at dette blir omsatt i praksis.

Vi har heller ikke med noe vi kan kalle manglende funn, men på basis av teori vet vi at noen kategorier mangler.

5.6 Metodekritikk

Rent metodisk viste det seg å være lettere å behandle oppfatninger om fenomenet mobbing, enn oppfatninger av ansvar i forhold til fenomenet. Dette er et ansvar som skal dekke mange felt. Derfor ble det noe vanskelig å gjennomføre kategoriseringsarbeidet. Vi intervjuet bare 13 rektorer. Selv om den siste informanten ikke hadde utsagn som dannet en ny kategori, er det store muligheter for at vi hadde fått flere kategorier om vi hadde intervjuet 16 informanter som først planlagt. Altså er det muligheter for at vi hadde fått flere kategorier som samsvarer med teori og føringer, men også flere som ikke hadde samsvart. Antall informanter kan derfor være en svakhet med undersøkelsen.

5.7 Videre forskning

Videre forskning hadde vært interessant for å se hvordan oppfatningene gjorde seg gjeldende i praksis. Dette kunne vært forsket på gjennom observasjoner eller kvantitative undersøkelser blant lærere og elever på noen skoler, kanskje noen av de samme skolene som var med i denne undersøkelsen. Dette for å se om rektors oppfatninger har betydning for hvordan praksisen er.

I vår empiri fikk vi også en kategori som vi har kalt *begrunnelse for oppfatning*. Denne har vi valgt ikke å behandle i oppgaven, men den ligger med som siste del i vedlegg1. Vi synes at utsagnene her er svært interessante og kan brukes videre i forskning.

Litteraturliste

- Adams, Caralee (2010). *Cyberbullying- how to make it stop*. A study by Sameer Hinduja and Justin Patchin of the Cyberbullying Research Center. Artikkel hentet mars 2012: web.ebscohost.com
- Alberti-Espenes, Jostein (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Andreassen, Roy Asle, Irgens, Erik J, og Skaalvik, Einar M (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bechmann Hansen, Annemarie(2011) *Altfor mange mobbelov-brudd*. Artikkel hentet i VG nett 02.02.2011. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10013951>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flack, Tove (2010). *Innblikk*. Et sosialt – analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Hentet oktober 2012 fra <http://saf.uis.no>
- Greiff, P.(2005). Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse. I: Stene, M. (red.). *Kunnskapsbasert Praksis- Et knippe nordtrøndersk forskning*. Sekretariatet for forskningsdagene 2005 i Nord-Trøndelag. Høgskolen i Nord-Trøndelag, s. 63-80
- Harris, Monica J (2009). *Bullying, Rejection, and Peer Victimization*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Johannessen, Jon-Arild og Olsen, Bjørn (2008). *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Krumsvik, Rune (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, july 1981. Springer: Elsevier Scientific Publishing Company
- Maudal, Anita Amalie (2008). *Hvilke strategier benyttes i skoleledernes arbeid mot mobbing. En kvalitativ studie om skolens strategivalg i arbeid mot mobbing*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- McQuade 111, Samuel C, Colt, James P., Meyer, Nancy B.B. (2009) *Cyber Bullying*, United States of America: Library of Congress Catalog-in-Publication Data.

Midthassel, Unni Vereide (2003). *Skolens Handlingsplan mot mobbing*. Senter for atferdsforskning: <http://www.saf.uis.no>

Ogden, Terje (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Olweus, Dan (2010). 13.opplag. *Mobbing i skolen: Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget

Pedersen, Åge (2006). *Skolen som forvaltningsorgan*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen (2011). Manifest mot mobbing 2011 - 2014. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>

Rigby, Ken (2010). *Bullying Interventions in Schools, six basic approaches*. Australia: ACER Press

Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S

Roland, Erling (2009). 2.opplag. *Mobbingens psykologi, Hva kan skolene gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget

Roland, Pål (2012) *Skjult mobbing*, Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Lysark hentet fra <http://www.trondheim.kommune.no/multimedia/1115009678/Kursdag-3b-Mobbing.pdf>

Rundskriv Udir-2- 2010 *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*. Hentet fra http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Udir-2-2010-Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo/

Stette, Øystein (2011). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Svensson, L. (1985) *Contextual analysis- the development of a research approach*. Paper presented to the 2nd Conference on Qualitative Research in Psychology. (Referert i Uljens 89) Leusden, The Netherlands

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S

Tiller, Tom (2000). 2. opplag. *Aksjonslæring*, Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfatningar*. Lund: Studentlitteratur

Utdanningsdirektoratet (2011). *Arbeid mot mobbing*. Rettleiar for tilsette og leiarar i grunnskolen. Hentet fra www.utdanningsdirektoratet.no

Utdanningsdirektoratet (2011). *Hvordan kan skolemiljøutvalget bidra til at kapittel 9a i opplæringsloven blir oppfylt?* Oslo: Utdanningsdirektoratet. www.utdanningsdirektoratet.no

Utdanningsdirektoratet (2003). *Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen*. Hentet fra www.udir.no

Wendelborg, Christian (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet*, Analyse av elevundersøkelsen 2012. Hentet fra www.udir.no

Vedlegg

- Vedlegg 1 Kategorisering av empiri
- Vedlegg 2 Førstegangskontakt
- Vedlegg 3 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring
- Vedlegg 4 Intervjuguide
- Vedlegg 5 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1

Kategorisering av empiri

Rektors oppfatning av begrepet mobbing som fenomen.

Ujevnt styrkeforhold mellom partene

- 1: «Systematisk plaging. Den som blir mobba opplever at den andre er sterkere, i overtall».
- 1: «Noen framstår som en sterk part, og kan trykke den andre ned. Det er mobbing».
- 2: «Før var det mer at det var et ujevnt styrkeforhold...»
- 3: «Det må være et ujevnt styrkeforhold».
- 3: «Men det handler om at en elev føler at han blir utsett for mobbing av noen som er større enn, sterkere enn, flere enn...»
- 5: «At det er en ulempe i maktforholdet mellom parter...»
- 7: «... der styrkeforholdet mellom de som er involvert, er ulikt».
- 9: «... det er ikke to likeverdige parter».
- 11: «Så det er klart... jeg oppfatter den verste mobbingen når det er mange som trakasserer en».
- 11: «Hvor er grensen til mobbing om det ikke er noen maktforskjell? Eller status forskjell?»
- 11: «Det er mobbing når det bare går en vei. Det er kun en part blir utsatt».
- 13: «Det er ikke likevekt mellom partene – det er en sterkere part en den andre».

Gjentagelse over tid.

- 1: «... og at det gjentar seg over tid».
- 2: «... at det skal ha pågått over tid».
- 4: «At noen over tid bruker makt fysisk eller psykisk for å tråkke på andre».
- 4: «Mobbing er komplekst, det pågår ofte over lang tid før det oppleves som krenkende».
- 5: «... og at det er gjentakende».
- 6: «..., gjentakende».
- 7: «I begrepet mobbing så går det ut på at det er erting og plaging som pågår over tid».

- 7: «Mobbing er gjentagende negativ adferd med hensikt å krenke en annen, fysisk eller psykisk».
- 9: «Mobbing er noe som gjentar seg over tid».
- 10: «Plaging satt i system over tid mellom enkelt elever eller grupper over tid».

Alvorlig enkeltepisode

- 2: «Det trenger ikke ha pågått over tid, det kan henge sammen med alvorlighetsgrad».
- 2: «Vi ser på alvorlighetsgrad, og så går vi i gang med å undersøke».
- 7: «...«Det går ikke nødvendigvis på antall, men på form og hyppighet».
- 5: «Vi lærer elevene at det skal ikke gjenta seg mange ganger før en gir beskjed».

Skjult mobbing/ indirekte mobbing

- 1: «Det kan være verbalt eller fysisk, eller nonverbalt».
- 1: «Alt som går ut på å gjøre den andre utrygg, er mobbing».
- 1: «Jentemobbingen er mer skjult med blick og utestenging. Mye mer nifst».
- 1: «Guttene har begynt å mobbe på jentemåten».
- 1: ”Mer skjult mobbing har gitt oss større utfordringer”.
- 6: ”Det er naivt å tro at vi har ingen elever som blir mobbet”.
- 6: «Når en elev blir utestengt, blir plaget, blir snudd ryggen til, blir kommentert...»
- 6: «Guttene har gått inn på jentene sine områder når det gjelder skjult mobbing, ironi og sånne ting».
- 9: «Guttene driver med ”jentemobbing”».
- 9: «Jeg opplever nok at mobbing er mye det en ikke ser».
- 10: «Vi håper at det ikke går over i mer skjulte former».
- 11: «Jeg ville aldri ha sagt at vi ikke har mobbing. Den verste mobbingen er den skjulte».

Mobbing, kontra terging eller erting

Det er ingen forskjell

- 2: «Ertning, terging, plaging - alt er jo uakseptabelt».
- 4: «Terging som bare den sterke parten forstår, er mobbing».

- 5: «Tergingen kan bli mobbing viss vi ikke får stoppet det».
- 6: « Terging over tid er mobbing, da er det ikke en enkeltepisode».
- 8: «Hvis du har en sterk part og en svak part, så er det ikke terging, da er det mobbing».
- 10: «Ofte starter det som uskyldige ting også har det eskalert til mobbing».
- 10: «Det er viktig å skille mellom tilfeldige episoder og erting».

Det er en forskjell

- 2: «Når vi bruker begrepet terging, bruker vi ikke en handlingsplan som ender ut med enkeltvedtak».
- 3: «Mobbing har blitt et så vanlig begrep, en bruker mobbing om alt».
- 3: «Vi snakker om hva som er erting og plaging og hva som er mobbing».
- 7: «Grensene mellom mobbing og terging kan være veldig vanskelige å se».
- 8: «Det er enkeltelever som har «mobba» 17 stk. Det er ikke mobbing, men terging».
- 9: «Vi prøver å bevisstgjøre elevene på forskjellen mellom terging og mobbing når vi gjennomfører trivselsundersøkelse».
- 9: «Det er en forskjell, men det er ikke alltid like lett å se hva som er mobbing og hva som er terging».

Mobbeofferets opplevelse

- 1: «Den som blir mobba opplever situasjonen som mobbing, og ikke erting».
- 3: «Det handler om den enkelte elev, om han/hun føler seg mobbet».
- 8: «Det er den som opplever mobbing som definerer, det går mye på definisjonsmakten av ordet mobbing».
- 12: «Det er elever som opplever av at de blir utestengt».
- 13: «Det nye er hvordan det oppleves av den enkelte».
- 13: «Hvis en elev opplever at han blir mobba så tar vi det på alvor og gjøre tiltak ut i fra det».
- 13: «Vi kan ikke ignorere det og si at dette her går over, eller at dette her skal du tåle».

Mobbing som sosiokulturelt fenomen.

- 1: «Går noen ut av et forstått hierarki så er skjer det en adferdskorrigerings som blir til mobbing».
- 1: «Som mennesker lever vi i et sosialt hierarki, der er det balanse og alle har sin plass».
- 2: «Går du 10 – 30 år tilbake i tid, aksepterte folk mobbing på en helt annen måte».
- 4: «Mobbing er generasjonsbetinget. På store skoler slipper du den betingelsen».
- 4: «Den sosiale settingen er slik at barn som blir mobba og som har ressurssterke foreldre, blir sett. De som ikke har det blir sett ned på fordi det blir snakket om det rundt bordet hjemme».
- 4: «Mange barn tillot seg negativt språkbruk og viste en negativ adferd overfor hverandre som de voksne tillot».
- 4: «Min erfaring er at dette ikke hadde skjedd på den store skolen jeg var på før».
- 4: «Her er de frekke og stygge med hverandre osv.»
- 4: «På en liten skole er slike forhold veldig synlige».
- 4: «I et lite samfunn er sladder et problem. Bygdesladder der de snakker stygt om hverandre og ser ned på hverandre».
- 4: «Jeg er bekymret for ”Trash- tv”. At barn lærer at humor er å le på andres bekostning».
- 5: «Samfunnsutviklingen har gjort at vi mer er opptatt av vårt eget».
- 8: «Det er mindre mobbing på en stor skole en på en liten».
- 9: «Vi kan oppleve at noen på en måte kaller det mobbing, før vi kaller det mobbing. Det har litt med hvilken bagasje foreldrene har. Har de selv vært utsatt så blir det litt voldsomt og stort litt raskere».

Rektors oppfatning av ansvar

Ansvarsopplevelse

Overordnet lederansvar

- 1: «Det er viktig at det er rektor som holder i styrespaken».
- 3: «Det mitt ansvar å stoppe mobbing».
- 7: «Det er mitt soleklare ansvar at lærerne fremstår som varme, tydelige ansvarspersoner».

- 7: «Jeg har ansvaret og kan i verste fall kan straffes hvis lærerne ikke tar § 9a på alvor».
- 9: «Jeg har et kjempe ansvar i forhold til mobbing».
- 11: «Det er mitt ansvar at alle har det bra her».
- 11: «Jeg har et utrolig stort ansvar i forhold til at ungene skal behandles likeverdig».
- 13: «Jeg går rundt i klassene. De skal vite hvem rektor er og at min viktigste oppgave er å passe på at alle har det bra».
- 13: «Jeg er bevisst på å bygge relasjoner».

Rektors ansvar for å formidle visjon og forventninger

- 2: «Jeg tenker at det viktigste er de signalene jeg sender ut».
- 2: «Vi har ikke sjanse til å lykkes i forhold til læring og resultat, viss vi ikke tar mobbing alvorlig».
- 2: «Vi gjør noe for å redusere statistikken».
- 2: «Mobbearbeidet skal prioriteres og det skal tas der og da, med en gang».
- 3: «Det handler om å ta tak i alt. Ikke vente å se og håpe at ting går over».
- 5: «Jeg tror ikke på nullvisjon. Jeg tror at vi skal ha en visjon om så lite mobbing som mulig».
- 7: «Budskapet er vi at må handle».
- 7: «Vi ikke fornøyd før vi har null mobbing».
- 7: «Jeg har klare forventninger til elever og foresatte om hvordan vi skal ha det på vår skole».
- 7: «Vi må hele tiden ha fokus på mobbing. Jeg er tydelig overfor mine ansatte».
- 7: «Vi må vise disse forventningene i praksis når vi avdekker mobbesaker».
- 8: «Jeg må være tydelig på forventningene til alle i skolesamfunnet».
- 8: «Jeg forventer at lærerne melder videre, viss de mistenker mobbing».
- 10: «Skolesjefen er offensiv i forhold til mobbing, og vi er forpliktet til å arbeide seriøst med det».
- 10: «Problemet hadde vært mere omfattende hvis det ikke blir brukt tid og ressurser på det».
- 11: «Vi bør ha konsekvenser. Vi bør følge opp enkeltelever».
- 11: «Det viktigste er at vi har fokus på det, og at vi gjør noen grep som viser igjen».
- 12: «Jeg mener det er viktig å ha en åpenhet i forhold til mobbing».

- 12: «Det er viktig å ”sette det på tapetet”, for personalet, ungene og foreldrene».
- 13: «Å si ifra er viktig. Jeg kan ikke foreta meg noe hvis jeg ikke vet noe».

Rektors oppfatning av formelt ansvar

Rektor har en positivholdning til formelt ansvar.

- 1: «Når myndighetene har dette på dagsorden, så blir det gjort noe med».
- 4: «Vi har en lov om psykisk og fysisk helsevern for elevene».
- 4: «Myndighetenes fokus har satt mobbing på dagsorden».
- 4: «Det er bra at det offentlige er en vaktbikkje».
- 5: «§ 9a forplikter lærerne til å jobbe med elevenes psykososiale miljø».
- 5: «Trykk fra skoleeier er med på å holde fokus oppe. Vi blir målt på det og vi skal prestere».
- 7: «Det er viktig med påleggene som står i opplæringsloven».
- 7: «Det er veldig bra at en har lovfesta retten til et trygt og godt psykososialt miljø».
- 7: «Jeg har ansvaret og kan i verste fall kan straffes hvis lærerne ikke tar § 9a på alvor».
- 7: «Det er klart at det er positivt at det er et nasjonalt fokus på det».
- 7: «Loven forplikter tafatte rektorer som ikke tar dette på alvor».
- 9: «Myndighetenes fokus har sørget for at vi har satt arbeidet i system».
- 9: «§ 9a er viktig. Den forplikter oss rektorer».
- 10: «Ordføreren har undertegnet denne resolusjonen mot mobbing. Så det er satt på dagsorden».
- 11: «Jeg er glad for at det er et fokus på dette fra myndighetenes side».
- 12: «Myndighetenes fokus på mobbing er viktig, men å fjerne det er umulig».
- 12: «§ 9a puster oss i ryggen hele veien».
- 13: «Det er jeg som til slutt blir skutt».
- 13: «Jeg kjenner loven, jeg har satt meg inn i den».
- 13: «Jeg har ansvar for å informer foreldrene om hvilke rettigheter den enkelte har i systemet».
- 13: «Vi har lagt ut informasjon om § 9a, på hjemmesida og hvilke rettigheter folk har».

Rektor opplever formelt ansvar unødvendig.

- 8: «Jeg tror vi hadde gjort de tingene vi har gjort uten fokuset fra myndighetene».
- 4: «En handlingsplan som bare tilfredsstiller skoleeier, er ikke vits».

Formelle tiltak og enkeltvedtak i henhold til Forvaltningsloven.

- 1: «Mitt ansvar er først og fremst å definere om det er mobbing og så gjøre enkeltvedtak».
- 1: «I enkeltvedtaket ligg der og et ansvar for å følge det opp».
- 2: «Når en lærer mottar en melding eller bekymring så tar de kontakt med meg, og vi går i gang med å undersøke».
- 5: «Jeg fatter enkeltvedtak som blir sendt hjem. Det blir lagt i elevmappen».
- 6: «På bakgrunn av undersøkelsen fatter vi et enkeltvedtak med tiltak som blir evaluert».
- 6: «Vi har blitt mye, mye mer bevisst dette med å fatte enkeltvedtak etter § 9a».
- 6: «Jeg forklarer elevene at konsekvensene kan være et enkeltvedtak der det står ditt navn som mobber. Det blir lagt i elevmappen. Det blir veldig alvorlig når det er skriftlig».
- 7: «Jeg opplever at vi er i større grad opptatt av å fatte enkeltvedtak skriftlig».
- 7: « Det er jeg som utarbeider enkeltvedtak».
- 7: «Når jeg får innmeldt en sak fra foresatte så fatter jeg enkeltvedtak i forhold til undersøkelsen».
- 7: «Når jeg får innmeldt en sak fra foresatte så fatter jeg enkeltvedtak».
- 8: «I fjor hadde vi ingen enkeltvedtak etter § 9a, men burde nok hatt noen».
- 9: «Det er ikke alvorlighetsgraden som bestemmer om vi skriver enkeltvedtak, men om foreldrene ønsker det når de tar kontakt».
- 10: «Jeg lager enkeltvedtak ved utvisning, som straff».
- 11: «Ved omplassering skal det lages enkeltvedtak».
- 12: «Vi skriver vedtak som sier noe om hendelsen og hvilke tiltak som skal settes i verk».
- 12: «Klageretten sikrer både elever og foreldrene».
- 12: «Jeg skriver enkeltvedtakene. Rektor er delegert denne oppgaven i kommunen».
- 13: «Vi fatter enkeltvedtak hvis det er nødvendig».
- 13: «Vi har vel fattet enkeltvedtak en gang».
- 13: «Før vi lager enkeltvedtak er det en god dialog som vi har dokumentasjon på».

13: «Vi har løst de fleste situasjonene før vi har behøvd å gå til et enkeltvedtak».

Kompetanse

Felles forståelse, felles reaksjoner.

- 1: «Det er viktig å bruke tid å integrere program. Det funker ikke å ta kopi».
- 2: «Det handler om å få en felles forståelse på arbeidet».
- 3: «Vi har brukt mye tid på å få en felles forståelse for hva mobbing er».
- 3: «Samhandling og skriftliggjøring er viktig».
- 3: «Vi brukte masse tid felles i personalet på å lage ny handlingsplan».
- 3: «Vi må sikre at alle ansatte er godt nok kjent med mobbeplanen».
- 4: «De voksne har nå større kompetanse på å se skjult mobbing».
- 5: «Alle er godt innarbeidet i handlingsplanen, vi veit hvilke steg vi skal ta».
- 5: «Vi har en trygghet i at vi vet hvordan vi håndterer dette, vi vet når vi gjør hva».
- 5: «Handlingsplanen vår er godt innarbeida».
- 7: «Det er viktig med et samkjørt voksenmiljø».
- 9: «Vi må sikre at vi har fokus og at vi har gode system når noe skjer».
- 10: «Planer og konsekvenser må være tilgjengelig for alle».
- 13: «Det er viktig at de voksne vet hva som er deres plikt i skolen».
- 13: «Jeg har et stort ansvar for å sørge for at de tilsatte vet at de har plikt til å melde ifra, og ikke dekke over ting som skjer».
- 13: «Ansvarliggjøring... det er viktig altså».
- 13: «Vi gir veiledning om hvordan de skal takle eleven».
- 13: «Det er viktig for meg at alle aktører er klar over sine plikter og sine rettigheter».

Bruk av ekstern kompetanse

- 4: «Jeg kan hente kompetanse og hjelp fra fagmiljø og ressurscenter».
- 5: «Vi vet at vi står sammen. Vi vet at vi kan få hjelp fra andre instanser».
- 9: «Det er jeg som har ansvar for arbeidet og for å hente inn kompetanse, f. eks PPT».
- 9: «Vi henter inn en tidligere Olweus - instruktør for å skolere lærerne».
- 13: «Vi har tilsatt en miljøarbeider som er dyktig med veiledning».

- 13: «Miljøarbeideren blir brukt til avlastning og til veiledning».
- 13: «Miljøterapeuten observerer klassen og gir veiledning ut fra dette».

Eksempel på konkrete tiltak

- 2: «Kontaktlærerne var med Art- instruktørene for å lære ”gode triks i ludo».
- 2: «Kontaktlærerne lærte hvordan en skal gjennomføre Art- timene og hva en skal ha fokus på».
- 2: «Min hovedoppgave er å holde det varmt og legge til rette for refleksjon i personalet».
- 2: «Hele personalet er kursa i ART og Lions Quest».
- 4: «Vi bruker erfaringsdeling som kompetanseheving».
- 4: «Vi skolerer ansatte i «Det er mitt val».
- 4: «Det er viktig at lærerne får veiledning og kurs».
- 7: «I år skal ha temadager om mobbing. Neste år skal vi ha om Tove Flack sin metodikk».
- 9: «Vi må stadig repetere systemene, for vi er jo oppe i ting».
- 11: «Skolens verdier er tema i medarbeidersamtalene med assistentene».

Psykososialt miljø og forebyggende arbeid mot mobbing.

Rektors holdning av forebyggende arbeid mot mobbing.

- 2: «Jeg har tatt initiativ til skolemiljøpakken og trivselslederprogrammet».
- 9: «Vi har tro på forebyggende arbeid».
- 10: «Det er lettere å forebygge enn å reparere i etterkant».
- 12: «Vi har de siste årene blitt beviste på at vi vil jobbe mere preventivt».
- 13: «Det er viktig å være i forkant og bygge gode læringsmiljø».

Systematikk.

- 2: «Hvert trinn bruker 1 time i uka til å jobbe med skolemiljø og klassemiljø».
- 4: «Vi har kampanjer og aktiviteter for å få til god sosial kompetanse».
- 5: «Arbeidet med klassemiljø er timeplanfesta på alle trinn».
- 5: «Vi har timeplanfesta 1 time i uka for å bygge klassemiljøene».
- 5: «Vi har en handlingsplan for et positivt og godt skolemiljø».

- 5: «Vi har mange arenaer der vi arbeider med psykososialt miljø».
- 9: «Vi har et sosialt årshjul hvor vi hver mnd. har fokustema bl.a. i fellessamling».
- 9: «Vi må arbeide jevnt og trutt med det psykososiale miljøet».
- 11: «Vi har et sosialt årshjul med prioriterte tema pr måned».
- 12: «Vi har en sosial handlingsplan».
- 12: «Samhandling gjennom faste fredagssamlinger for hele skolen forebygger mobbing».
- 13: «Våre dårlige resultater på Elevundersøkelsen tror jeg henger sammen med at vi har vært for sløve i forhold til å gjennomføre psykososial handlingsplan».
- 13: «Jeg har ansvar for at det psykososiale miljø tas opp i klassen regelmessig hver 14.dag».
- 13: «Vi ser en sammenheng mellom fokus på læringsmiljø og gode resultat på undersøkelsen».
- 13: «Vi har hatt for lite fokus på dette de to siste årene, derfor snakket ikke lærerne om det».
- 13: «Det er viktig å ha fokus, rett og slett».

Positivt elevsyn og elevdeltakelse

- 4: «Lærere som ikke liker barn, bør veiledes vekk fra lærerjobben».
- 5: «På skolen skal vi ha respekt for at vi er forskjellige».
- 8: «Det er viktig at elevene trivs på denne skolen».
- 11: «Vi arbeider med likeverdighetsprinsippet og å ha en positiv holdning til alle elever».
- 11: «Vår handlingsplan legger vekt på elevsyn. Vi har tro på elever og respekterer dem».

Klasseledelse og lærerrollen

A. Ansvar for å sikre god klasseledelse:

- 2: «Vi har stort fokus på klasseledelse for vi er prisgitt læreren».
- 2: «Det er kanskje den viktigste jobben vi som rektorer gjør; hvem vi ansetter».
- 2: «Vi snakker mye om ”den autoritative læreren” hos oss».
- 4: «Det er viktig med lærere som er gode klasseledere».
- 4: «Lærere må veiledes til et positivt elevsyn».
- 5: «Det er mitt soleklare ansvar at lærerne fremstår som varme, tydelige ansvarspersoner.»

B. Kjennetegn på en autoritativ lærer.

- 2: «Personlig egnethet» betyr at en er i stand til å takla utfordringer som mobbing».
- 3: «Lærerne må ta tak i ting og ikke overse».
- 4: «Regler og konsekvenser må være kjent». ”Vi har trivselsregler, ikke ”ikke lov-regler».
- 4: «Voksne må være bevisst sin adferd mot elever. Voksenadferd kan legitimere mobbing».
- 4: «Læreren må kunne elevenes hemmelige språk for å kunne avsløre mobbing».
- 4: «Det er viktig å ta tak i negativ elevadferd».
- 4: «Det er viktig å slå ned på negativ språkbruk og adferd».
- 4: «De voksne må slå tydelig ned på sladder».
- 8: «Hvordan læreren snakker til elevene påvirker hvordan eleven snakker til læreren».
- 8: «Vi har brukt mye tid blant personalet om hvordan vi kommuniserer med elevene».
- 9: «De voksne er først i klasserommet».
- 10: «Lærerne vet at det er deres plikt å ta tak».
- 11: «Vi må behandle alle elever positivt og likeverdig».
- 11: «Det er viktig å ha dialogen med elevene».
- 12: «Det er viktig at elevene blir sett av de voksne».
- 13: «Lærerne må være gode relasjonsbyggere».
- 13: «Det handler om relasjonsbygging hele tiden».
- 13: «Du må investere deg selv i klassen, at elever blir sett. Bruk 5 minutt. Bli igjen i klasserommet og snakk med eleven i stedet for å hente kaffe på lærerrommet».
- 13: «Det er den voksne som skaper relasjoner, det må være en bevissthet om det».
- 13: «Lærerne kan ikke skylde på at eleven er sånn».
- 13: «Hvis det skal skje en endring i det psykososiale miljøet, så er det hos den voksne endringen må skje først».
- 13: «Læreren har ansvar for å ta tak i ting».
- 13: «Jeg liker ikke lærere som bortforklarer ting».
- 13: «Lærere som sier at alt går bra, lyver som regel».

A. Tiltak for å sikre godt klassemiljø

- 1: «Vi bruker ART og Steg for Steg i klassemiljøarbeidet».
- 5: «Godt og trygt klassemiljøet er en betingelse for læring».
- 8: «Arbeidsro gir trygghet og trivsel».
- 12: «Vi arbeider mye med rutiner, struktur og regler i klasserommet».
- 12: «Klassemiljøet handler om hvordan vi er med hverandre».
- 12: «De yngste må lære hvordan vi oppfører oss mot hverandre».
- 13: «I vår sosiale kompetanseplan viser vi til tips og ideer som kan brukes i klasserommet».
- 13: «Vi bruker Steg for steg og Det er mitt val».
- 13: «Vi har et sosialt årshjul i handlingsplanen».

Friminutt

- 2: «Dette skoleåret har vi startet opp med ”Trivselsleder- programmet».
- 5: «Ute er det en svær sirkel der er det malt inn en gutt og ei jente og det står ”Kom til oss”. Her er det alltid voksne å prate med og en kan få hjelp til å leke».
- 5: «Alle vakter bruker vester og vet hvilken rolle de har».
- 5: «Vi har trivselsledere i friminuttene».
- 6: «Lekeslåsing skjuler og er skjult mobbing. Så det har ingen lov til».
- 6: «Store ansamlinger er ofte arena for skjult mobbing og vi har forbudt det».
- 7: «Vi må lage arenaer for aktivitet så elevene ikke finner på ”hekkan”.
- 8: «Mobbing skjer i friminutta. Derfor har vi friminuttsaktiviteter».
- 9: «Vi har aktive vakter og god struktur. Vi bruker vester».
- 9: «Vi må ha flere aktiviteter, eventuelt trivselsledere for å få konfliktene ned».
- 9: «Trygghet reduserer konfliktnivået».
- 10: «Vi har lærerledede aktiviteter i friminuttene».
- 13: «Det er viktig å gå vakt i friminuttene».
- 13: «Vaktene har og ansvar».

Programmer i arbeidet med psykososialt miljø.

- 1: «Vi bruker ART systematisk på heile elevmassen».
- 1: «Vi bruker ART og Steg for Steg i klassemiljøarbeidet».
- 1: «Me bruker ART systematisk, for å bedre det psykososiale miljøet».
- 2: «Modellen vår bygger på ART og på Lions Quest».
- 2: «Trivselslederprogrammet har som mål å øke aktiviteten i friminutta for å unngå kjedsomhet og dermed en adferd som en ikke ønsker».
- 2: «Vi har et hjemmesnekra program som vi kaller ”skolemiljø».
- 2: «Psykososial handlingsplan bygger på Art og Lions Quest».
- 3: «Vi har 4 Art- instruktører og bruker Art på heile skolen...»
- 4: «Vi har Steg for steg».
- 5: «Vi har trivselsledere som er aktive i friminuttene».
- 5: «Vi bruker ART systematisk».
- 5: «Vi bruker ”Det er mitt valg” i personalgruppa og ART på noen trinn og i SFO».
- 6: «Vi har Respektregler som skal gjennomsyre alt det vi gjør».
- 10: «Vi har ikke slike situasjoner som vi hadde da vi startet med ART opplæringen».
- 10: «Vi har sertifiserte ART instruktører».
- 11: «Vi har Art, og det fungerer godt».
- 11: «Vi har miljøterapeut og sosiallærer. Disse bruker ART i forhold til det psykososiale miljøet».
- 11: «Jeg har god erfaring med Steg for steg på en skole med mange konflikter».
- 12: «Vi bruker ikke noe program for sosial kompetanse, men vi bruker litt av hvert».

Systematisk arbeid og handlingsplan mot mobbing

Handlingsplan

- 1: «Handlingsplanen er alfa og omega».
- 2: «Vi har en handlingsplan som vi følger».
- 3: «Vi har en sosial handlingsplan og en handlingsplan mot mobbing».
- 4: «Vår handlingsplan er mer et verktøy enn fine ord».
- 5: «Vi har en handlingsplan som vi er ganske stolt av».

- 5: «Vi gir elevene kunnskap om mobbing, og hvilke skader mobbing kan gi».
- 6: «Mobbeprogram/handlingsplan er kjempenyttig. Elevene vet hva vi tenker om det».
- 7: «Den ene planen har forebyggingsperspektivet, og den andre har tiltaksperspektivet».
- 10: «Alle skolene i vår kommune har en handlingsplan, det er en del av kvalitetssystemet».
- 11: «En handlingsplan og papirer og alt som kommer ovenfra løser ikke problemene».

Antimobbeprogram

- 1: «Handlingsplanen er bygd på Respektprogrammet».
- 6: «Vi er en Respektskole og har samlinger ved semesterstart».
- 6: «Vi har en handlingsplan som viser hvordan vi avdekker skjult mobbing og håndterer mobbesaker. Planen bygger på Respekt».
- 7: «Handlingsplanen er bygd på Respektprogrammet i forhold til mobbing».
- 11: «Vi er en Zero skole og følger opp i forhold til målsettinger og månedlige mål».
- 12: «Vi har en handlingsplan mot mobbing og en tiltaksplan som vi kaller for Zero planen».
- 12: «Vi bruker Zero- programmet».

Egne modeller

- 2: «Vi vil ikke ha program som Respekt eller Zero, fordi det tar for mye tid».
- 3: «Jeg er ikke ”fan” av dyre program. Vi valgte å bruke tid og lage det selv».
- 3: «Vi har laget vår modell av respektprogrammet».
- 5: «Vår handlingsplan har element fra ulike programmer».
- 8: «Vi har en handlingsplan som vi har laga med utgangspunkt i Krisepermen».
- 8: «Vi har forbedret den og gjort den til vår egen».
- 8: «Jeg har sett hvor mye tid slike program krever».
- 9: «Våre politikere ønsker at vi skal delta i et program. Om vi lager et eget program selv, så skal politikerne godkjenne det».
- 11: «Viss vi ikke greier å følge opp, så er det bedre å la være å ha et slikt program».
- 13: «Vi har et handlingsplan som vi laga selv med utgangspunkt i den kommunen har laga».

Lederansvar i forhold til implementering systematikk og planer

- 4: «De viktigste oppgavene er at mobbing er på agendaen».
- 4: «Jeg må sørge for at mine ansatte forstår hvor viktig denne oppgaven er».
- 4: «Vi har mobbing fast som fokus annenhver uke på fellesmøter».
- 4: «En handlingsplan som tilfredsstillter skoleeier er det ikke vits i».
- 6: «Jeg følge med at personalet mitt forplikter på de planene vi har».
- 6: «Det er mitt hovedansvar at dette blir implementert i organisasjonen».
- 8: «Planen blir gjennomgått med lærerne og elevene».
- 9: «Vi rullerer handlingsplanene en gang i året».
- 9: «Skolering ved rulling av handlingsplanen er viktig. Vi bruker erfaringsutveksling».
- 10: «Ja alle skolene i kommunen har en handlingsplan som en del av kvalitetssystemet».
- 10: «Leder sørger for at planene blir brukt i praksis».
- 10: «Vi tar planen fram, f. eks ved oppstart på høsten».
- 10: «Vi reviderer planene etter en fast struktur hvert år i plangruppen».
- 10: «Vi bruker planene slik at de blir levende i hverdagen».
- 10: «Vi må ha gode planer som fungerer i praksis og drøfte dem regelmessig».
- 11: «Vi sikrer at enkeltelever når de månedlige Zero- målene».
- 11: «Vi må arbeide med få ting om gangen».

Avdekking av mobbing

Observasjon

- 1: «... handlingsplanen definerer tiltakene». (Respekt programmet.)
- 4: «Jeg tror at fra når vi vokste opp og til i dag så er de voksne flinkere til å se det skjulte. De er mye mer bevisst på det».
- 5: «Vi satser på tidlig intervensjon. Vi griper fatt i det for å avverge mobbing så tidlig som mulig».
- 6: «Vi har en handlingsplan som viser hvordan vi avdekker skjult mobbing og håndterer mobbesaker. Planen bygger på Respekt».
- 7: «Vi er gode på håndtering av mobbing. Vi kan bli bedre på å avdekke skjult mobbing».
- 7: «Vi har tall som viser ikke meldt mobbing. Det er komplisert».

- 7: «Det å systematisk observere er noe vi lærer gjennom Tove Flack sin metodikk».
- 7: «Tove Flack sin metodikk krever involvering av flere voksne».
- 7: «Det er viktig med god metodikk på observasjon, slik at en ikke går inn og behandler mobbesaker før en har gjort undersøkelser, spesielt ved mistanke om skjult mobbing».
- 7: «Uten gode undersøkelser er det lett å bli satt til veggs av en proaktiv mobber».
- 8: «Vi får grumset fram og da kan det se ut som om det er mye mobbing her».
- 8: «Vi har en mobbelogg som gjennomføres hver høst. Den er tydelig i.f.t. mobbing».
- 9: «Vi tør å gå bort til elever å spørre og å bry oss. Slik er vi blir mere aktiv på vaktene».
- 9: «Det er når du er voksen uten vest, at du får sett mest».
- 12: «Vi har ikke sjanse til å se alt som skjer i friminuttene».

Spørreundersøkelser

- 5: «Vi har en årlig trivselsundersøkelse».
- 5: «Vi har en trivselsundersøkelse for alle».
- 6: «Vi har et spørreskjema der elevene svarer uten å vite hva de gir oss opplysninger på. Slik får vi et bilde over samspillet i klassen».
- 8: «Vi har mobbeloggen, og inspektør tar sakene etter hvert».
- 9: «Vi gjennomfører en ikke anonym trivselsundersøkelse i tillegg til elevundersøkelsen».
- 9: «Trivselsundersøkelsen viser om du har opplevd noe, eller sett noe».
- 9: «Lærerne på trinnet følger opp trivselsundersøkelsen, med hjelp av miljøterapeutene».
- 13: «Vi har en undersøkelsesplikt».

Håndtering av mobbing

Prioritet og hastighet- et rektoransvar

- 2: «Mobbearbeidet skal prioriteres, og det skal tas der og da, med en gang».
- 2: «Vi tror at vi vil få mer mobbing dersom vi ikke har fokus på dette arbeidet».
- 3: «Det handler om å ta tak i alt. Ikke vente og håpe at ting går over».
- 6: «Vi skal ta absolutt alle henvendelser om mobbing på alvor».
- 6: «Ingen henvendelser må bagatelliseres. Alle må tas på alvor».

- 7: «Jeg er ansvarlig for at de som opplever mobbing, kjenner at de blir tatt på alvor».
- 7: «Vi handler umiddelbart».
- 8: «Jeg liker å tro at når vi er kjappe og direkte, så stopper vi mobbing».
- 9: «Det viktig å handle når noe har skjedd».
- 10: «Avdekker vi mobbing skal vi handle raskt».
- 11: «Vi handler når vi får melding».
- 11: «Jeg er klar på holdninger og jeg prioriterer det som er viktigst».
- 13: «Vi må finne ut hva som ligger i henvendelsen, om det stemmer?»
- 13: «Vi har plikt til å sette i verk eventuelle tiltak».

Ansvar for å samhandle med mobberens foreldre

- 3: «Vi kan ikke grue for å ringe til foreldre. Vi må ta tak i det samme dag. Det er det viktigste».
- 4: «Det er viktig at foreldrene får høre nøyaktig hva eleven har sagt og gjort».
- 4: «Viss en unge har tagga ”Per suge kuk” på en vegg, så skal foreldrene se det og være med å vaske det vekk».
- 5: «Vi prøver å ta alle på alvor, men det er ikke alltid at tiltakene blir verdsatt».
- 5: «Foreldre og elever får beskjed om at slik oppførsel aksepterer vi ikke».
- 7: «Tidlig og tydelig kommunikasjon til både barn og foresette om opphør, er det viktigste».
- 10: «Foreldrene skal alltid informeres, det syns jeg fungerer best over en kaffekopp».
- 10: «Ved mobbing er det en samtale mellom meg og hjemmet samme ettermiddag».
- 11: «Jeg kaller inn både mor og far. Ikke bare den ene parten».
- 11: «Jeg ringer raskt til foreldrene».
- 12: «Skal jeg ringe hjem til foreldrene, så må jeg ha noe konkret».
- 12: «Når en sak blir for lite konkret, kan vi ha dialog med foreldrene».
- 13: «Vi liker å kalle inn foreldrene, eller de som har henvendt seg til skolen for å finne ut hva som ligger bak».
- 13: «Vi har en dialog med foreldrene».

Samtaler med elever

- 5: «Vi har innkalt både offer og mobber til samtale for å komme dette til livs».
- 5: «Blir det nødvendig så har vi oppfølgingssamtaler etter ei stund».
- 7: «Vi er trent på å håndtere mobbesaken med STOPP-samtale».
- 7: «I Stoppsamtalen formidler vi klare forventninger om umiddelbar opphør av plaging».
- 7: «Stopp samtalen er å forvente umiddelbar stopp uten å gå i diskusjon. Jeg er såpass ”nifs” i denne samtalen, at de ikke vil oppleve det igjen».
- 10: «Jeg har individuelle samtaler ved elever som er berørte, sammen med bisitter».
- 11: «Vi samtaler med elever en og en - da blir historien fortalt».

Sanksjoner og andre tiltak

- 4: «Konsekvenser er viktig overfor elever som presser grensene».
- 6: «Jeg forklarer elevene at konsekvensene kan være et enkeltvedtak der det står ditt navn som mobber. Det blir lagt i elevmappen. Det blir veldig alvorlig når det er skriftlig».
- 7: «Må jeg flytte en elev fordi han mobber, så gjør jeg det. Det er veldig synliggjørende».
- 7: «Jeg tror skolesjefsnivået generelt har for lang strikk i de alvorligste skolesakene».
- 7: «Tiltak kan være: møte med rektor, rapportering, holde igjen, sitte inne i friminutt».
- 7: «Jeg sier: Då får du sitte her. Jeg gidder ikke ha elever som plager andre ute i friminuttet».
- 8: «Opplevs utvisning som urettferdig, ødelegges effekten».
- 8: «Jeg viser ut for å vise andre elever at mobbing har en konsekvens».
- 8: «Hvis det er en mobbesak og jeg vet hva som har skjedd, så viser jeg ut».
- 9: «Vi har en del tiltak som skal sikre at mobbingen tar slutt».
- 10: «Foreldrene til mobberen og jeg kan bli enige om at det er riktig å ta en time-out i to til tre dager».
- 10: «Noen ganger ender det med at de berørte havner inn i Artgrupper».
- 11: «Jeg har utvist en elev ved fysisk plaging. Dette er det verste jeg gjør».

Rektors personlige rolle i håndteringen

Rektor tar personlig del i håndteringen fra starten av.

- 2: «Vi har nå en sak som er i undersøkelsesfasen».
- 2: «Det er mitt ansvar å følge opp heimen».
- 2: «Det er mitt ansvar å løfte saken til rett nivå».
- 3: «Alle saker der det er mobbing, er jeg med i. Det er mitt ansvar å få stoppet det».
- 6: «Jeg tar alle elever som kommer her på alvor».
- 10: «Det starter hos meg. Vi ser hva vi har med å gjøre og legge opp planen etter det».
- 10: «Når foreldre eller lærere varsler om mobbing, starter prosessen hos meg».
- 11: «Jeg behandler mange mobbesaker og adferdssaker».
- 12: «Vi i ledelsen involverer oss. Jeg eller flere».

Rektor blir involvert ut i prosessen

- 1: «Vi må gripe fatt i det, og ikke la det hvile. Handlingsplanen definerer tiltakene».
- 1: «Ja og det er veldig mye som blir ordnet uten at jeg blir involvert».
- 1: «Jeg blir involvert når lærerne ikke kommer lenger».
- 2: «Når vi mottar en mistanke eller bekymring så følger vi handlingsplanen».
- 3: «Vi har en ansvarstrapp der vi alltid starter på laveste nivå».

Rektor har en støtterolle.

- 2: «Jeg har en støttfunksjon for kontaktlærer, via sosiallærer».
- 4: «Det er viktig at jeg som leder, støtter og hjelper lærerne».
- 5: «Det er viktig å få tak i saken tidligst mulig og signalisere at jeg bryr meg».
- 5: «Jeg må vise min kyndighet, være delaktig og støttende og involvere skolens apparat».

Medvirkning i arbeid mot mobbing

Medvirkning av elever i skolehverdagen.

- 2: «Det som er så kjekt med trivselslederprogrammet at det er elevdrevet».
- 5: «Vi har elever som er trivselsledere i friminuttene».
- 6: «Det er viktig med et aktivt skolemiljøutvalg. Det har vi».

- 10: «Elevene har oppgaver med å lage et godt skolemiljø» (f. eks. kantine).
- 10: «Vi har elevledede positive aktiviteter i friminuttene».
- 12: «Elevene må gjøre ting sammen, fra de yngste til de eldste».
- 12: «De eldste tar vare på de små og de små må oppleve å bli tatt vare på».
- 13: «Skolemiljøutvalget begynner å fungere. Selv om dette er en barneskole deltar elevrepresentantene aktivt».
- 13: «Vi arbeidet godt i elevråd og skolemiljøutvalg».
- 13: «Vi har faste møter i skolemiljøutvalget i forkant av hvert SU. Dette fungerer godt».
- 13: «Skolemiljøutvalg er ikke et supperåd. Du kan få til en god del her».
- 13: «Men det er viktig å lære elevene opp til arbeidet i skolemiljøutvalg».
- 13: «Skolemiljøutvalg og elevråd sikrer at elevenes stemme blir hørt».
- 13: «Vi har ikke jobba med mobbesaker i skolemiljøutvalget men nå skal vi ha opp elevundersøkelsen fra i vår».
- 13: «Vi skal bruke elevene i arbeidet og spør dem om de har merket noe på tiltakene vi satte i gang etter undersøkelsen i januar-februar».

Medvirkning av foreldrene

- 1: «Men vi kan hjelpe hverandre. Foreldrene kommer på banen gjennom FAU og SU».
- 3: «Få foreldrene med på lag, det er veldig viktig».
- 3: «Det var en holdning om at det som skjer på skolen gjør vi noe med, men det som skjer hjemme, er foreldrene sitt gebet».
- 3: «Før var det et skille mellom det skjedde på skolen og det som skjedde heime, men nå er det en sammenheng her».
- 3: «Vi har samtaler med foreldre som ikke ser at sitt barn kan være en mobber».
- 4: «Det er mye en ikke er herre over på en liten plass, mye i samspill hjem – skole».
- 4: «Vi har fokus på foreldremøter og i FAU om ikke å snakke stygt om hverandre, om se ned på hverandre, bygdesladder. Det er viktig å være aktiv ut i foreldregruppa».
- 6: «Men hvis de ser at deres barn gruer seg for å gå på skolen, har vondt i magen, så må de kontakt oss med en eneste gang – slik at vi har ”øyne” alle sammen».
- 6: «Vi starter hvert eneste foreldremøte med å si at vi vil ikke ha mobbing».

- 7: «Vi har en vagere og veikere foreldrerolle, der voksne er utydelige».
- 10: «Enkeltvedtak og utvising bruker jeg når skole og hjem er uenige om reaksjonen».
- 11: «Foreldre må ta på alvor og informere skolen ved endringer i adferd el vondt i magen».
- 12: «Vi må gjøre så godt vi kan i samarbeid med foreldrene, det tror jeg er viktig».
- 12: «Noen foreldre er lette og samarbeide med, andre er ikke like fornøyde».
- 13: «Vi har en veldig god SU- leder her. Han er SLT- koordinator og kjenner til systemet og lærer elevene opp».

Medvirkning i lokalsamfunnet

9. «Alle skolene i vår kommune har en handlingsplan, det er en del av kvalitetssystemet».
- 10 «Våre politikere ønsker at vi skal delta i et program. Om vi lager et eget program selv, så skal politikerne godkjenne det».

Digital mobbing.

Handlingsplan mot mobbing.

- 3: «Når vi reviderte handlingsplanen tok vi med et kapittel om digital mobbinga».

Undervisning

- 1: «Vi skal lære ungene nettbruk og nettvett».
- 1: «Vi har brukt politi til å fortelle om hvordan de etterforsker nettmobbing».
- 4: «Vi skal lære elevene god medieskikk, og å forstå konsekvensen av å henge ut folk i det offentlige».
- 5: «Vi har undervisning om nettvett for elevene».
- 5: «Klassene har laget avtaler i forhold til digital mobbing. Elevene har signert disse».
- 9: «Elevene får ikke være andre steder på «nettet» enn det vi bestemmer».
- 10: «Vi har et bra fokus på digital mobbing».
- 12: «Vi prøver å lære elevene nettvett».

Ordensregler

- 7: «Jeg er gammaldags. Vi er en skole med totalt mobilforbud».
- 7: «Vi kommer til å politianmelde elever som plager andre via Facebook i skoletida».
- 9: «Vi har ikke lov til å ha mobiltelefon her på skolen».
- 11: «Vi har forbud mot mobiltelefoner med på skolen. En mobil er mere enn en telefon».

Samarbeid med foreldrene

- 1: «Mitt ansvar er å informere foresatte».
- 2: «Barnevernstjenesten er med på møte om digital mobbing».
- 3: «Foreldrene får beskjed om å følge med når ungene er på digitale medier».
- 5: «Skole og foresatte er jo fortvilte for vi klarer ikke få med oss så mye som før».
- 7: «Noen foreldre synes det er kontroversielt å ta pc-en ut av rommet til en som mobber».
- 7: «Jeg sier at det er foreldrenes soleklare plikt å sørge for at barna deres ikke mobber».
- 8: «Vi har hatt digital mobbing oppe i FAU og elevråd».
- 9: «Vi har hatt fokus på digital mobbing på foreldremøter».
- 10: «Vi har et aktivt undervisningsansvar for foreldre og elever i forhold til bruk av disse mediene».
- 12: «FAU har hatt seminar for lærere og foreldre om digital mobbing».

Skoletid – fritid

- 3: «Hva som skjer i skoletid og hva som skjer på kveldstid er mye mer utvisket».
- 4: «Elevene har flere arenaer som sosiale medier, SMS, der de kan være stygge med hverandre».
- 5: «Mobbing skjer på Facebook, på mobilen, via pc og alt mulig som vi faktisk ikke har kontroll på. Når vi får greie på det på skolen, så har vi klart å nøste opp i det og».
- 7: «Jeg oppfordrer foreldre til å gå til politiet».
- 8: «Selv om det ikke er skolerelatert, så blir det blir det likevel en del av skolen».
- 10: «Vi ser om vi kan gå inn i det som skjer på kvelden og natta, eller om forhold bør anmeldes».
- 11: «Jeg vil aldri ha sagt at fordi dette skjer på kveldstid så angår det ikke skolen».

- 11: «Det skjer på fritida, men fordi de går i klasse med hverandre».
- 11: «Det er mye ufint som skjer på nettet. Dette skjer utenom skoletid, men vi må samarbeide, det skulle bare mangle».
- 12: «Vårt ansvar stopper ikke klokken 14.00».

Begrunnelse for oppfatning

Denne kategorien har vi ikke tatt med i oppgaven, men ønsker likevel å ta med fordi utsagnene er interessante og de kan brukes i videre forskning.

- 1: «Jeg har ikke opplevd å være et offer, men jeg har opplevd å være passivt med på mobbing
- 1: «Jeg er oppvokst på gård med en far som lærte oss om rett adferd på rett plass – på godt og vondt. Det er godt og høre til i et system. Det vonde er at en gjerne står fast i et system – ei bygd. Dette er jo en bygdeskole der mange gjerne har det forholdet. Dette er bakteppet mitt».
- 2: «Det er nok et av de tema som hele den norske befolkning er enig i, at dette er noe vi må ta veldig alvorlig og jobbe imot».
- 2: «Jeg har alltid vært interessert i adferd».
- 2: «Jeg synes det er enormt spennende å jobbe med elever som har atferdsproblem».
- 2: «Omgangskretsen min og opptatt av dette».
- 2: «Mobbing er vår ”mørke side” av skolemiljøet, som det er enormt viktig å jobbe med».
- 3 «Det å se at unger blir mobbet, det å høre om unger som blir mobba og som fortelle om hvordan de har det, det er det som gjør noe med deg. Det er jo noe av det sterkeste».
- 3 «Det gjør noe med meg når jeg møter foreldrenes frustrasjon over at ungene blir mobba».
- 3: «At jeg kjenner folk personlig, gir meg et ønske å gjøre noe med det».
- 3: «Å se på ungene – det er det som ... Ja».
- 4: «Det er jo de som tar alvorlig skade av dette».
- 4: «Det har vært med å påvirke min bevissthet, det har jo vært mye fokus på det».
- 4: «Viss jeg skal si at noe har påvirket meg, så er det kanskje at fokus på kreftene i et lite samfunn har hjulpet meg til å bli mer bevisst».

- 4: «Jeg tror at det som har påvirket meg mest, er de som ikke sier ifra. De som ikke har ressurssterke foreldrene og som blir sett ned på for noen foreldre snakker om dem rundt bordet hjemme».
- 4: «Jeg tror staten har vært med og lagt på oss å sette dette på agendaen».
- 4: «Jeg har vokst opp i mange land og sett mye og opplevd mye, og jeg vet at mennesker ikke er A4. Det er lov å være forskjellig, det er lov å ha andre meninger. Vi bor i et demokratisk land. Dette tror jeg ligger til grunn for de holdningene jeg personlig har».
- 5: «Hele oppveksten, hele meg som menneske og mitt liv, min ryggsekk, er med på å belyse den saken».
- 5: «Erfaringene både som lærer og som skoleleder gjør at dette er viktig for meg».
- 5: «Jeg har alltid vært en stor jente og har fått høre både det ene og det andre gjennom min egen skolegang. Heldigvis har jeg vært så sterk at jeg sprang etter de tynne guttene som mobbet eller kalte meg for ”Tjukkå” og alt dette. Jeg slengte dem i bakken og hevdet meg på det viset. Tilslutt så ble det vel jeg som ble vinneren og ikke de ”pirene”.
- 5: «Det er klart at ikke alle er like som meg, og vi ser jo at ofrene stort sett ikke er av den tøffe typen».
- 5: «Jeg tror at familieforhold og alt som er med på å forme oss som menneske er avgjørende for hvordan du griper inn i sånne saker».
- 5: «Myndighetenes fokus har satt tankegangen i sving hos både skoleeier, foreldre og heile systemet. Det tror jeg er positivt».
- 5: «Jeg tror at hver enkelt skole må finne sin form og det uttrykket som er i kulturen».
- 5: «Jeg er så ærlig at jeg tror at vi aldri får null mobbing, vi kommer ikke vekk ifra det. Det er vel noe iboende i menneskene, tenke jeg».
- 6: «Jeg tror at det aller beste for vår skole er Respektprogrammet som vi har vært med på helt siden jeg ble rektor. Du kan si at vi ble ”kastet” inn i det i 2006. Det tror jeg har gitt et veldig fokus, for vi har lært så mye».
- 6: «Jeg trives med disse ungdommene våre, og har lyst at de skal ha det godt».
- 6: «Jeg har ikke lyst at noen av dem skal bli utsatt for krenkende adferd eller ord, eller sånne ting».
- 6: «Jeg vil at folk skal ha det godt».

- 6: «Du blir vel lærer fordi du er opptatt av mennesker?»
- 7: «Det handler om oppvekst og personlige referanser som jeg har vokst opp i».
- 7: «Jeg har sett mobbing og jeg har vel ubevisst vært med på det selv som barn».
- 7: «Jeg har som lærer stått tett på elevsaker».
- 8: «For meg handler dette om pedagogikk. Du skal lytte til folk og du skal behandle de med respekt».
- 9 «Jeg opplever at det er ganske voldsomt for den som opplever mobbing. Det er ganske tøft å være den som blir utsatt».
- 10 «Det er en kombinasjon av erfaring og egne holdninger».
- 10: «Skolemyndighetene er så tydelige på hva som forventes av den enkelte skole/ skoleleder i denne kommunen».
- 11 «Jeg er glad i unger selv om de kan være veldig vanskelige».
- 11: «Jeg er uansett glad for at det er et fokus på dette fra myndighetenes side. Absolutt».

Vedlegg 2: Førstegangskontakt

1 Faglig ansvarlig

Vår første kontakt med utvalget vil vi gjøre ved å ta kontakt personlig og muntlig med skolesjef/ oppvekstsjef i de aktuelle kommunene vi vil hente informasjon fra. I denne samtalen vil vi presentere tema for masteroppgaven og hva vi har tenkt å undersøke, og så be om tillatelse til å gjøre denne undersøkelsen på et antall skoler/skoleledere i kommunen. Utvalget skal trekkes på bakgrunn av noenlunde lik størrelse på skolene, og vi ønsker å ha en lik fordeling av menn og kvinner i utvalget vårt.

Vi vil opplyse om undersøkelsens form, og hvordan opplysningene skal anonymiseres og brukes. Vi vil også opplyse om at undersøkelsen er frivillig.

2 Skoleleder

Etter at det er gjennomført en førstegangskontakt med fagansvarlig, vil vi ta telefonkontakt med skoleleder ved valgte skoler for å presentere oss, informere om undersøkelsen, om hvordan undersøkelsen vil bli gjennomført, om anonymisering. Form og etterspørre villighet til å være med.

Vi vil opplyse om at det blir vil komme et informasjonsskriv om undersøkelsen i løpet av de første dagene.

Etter at informasjonsskriv er sendt, vil vi etter rimelig tid ta ny kontakt for å gjøre avtale om å gjennomføre intervjuet (tid og sted).

Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Til (navn på rektor/skole)

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave.

Vi er masterstudenter i skoleledelse ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er mobbing. Vi er interessert i å kartlegge rektors oppfatning av begrepet mobbing og hvilken rolle de oppfatter å ha i forhold til problemet.

For å finne ut dette, ønsker vi å intervju 16 rektorer i Rogaland.

Vi vil bruke opptaksutstyr og ta notater ved intervjuet. Intervjuet tar ca. 45 min, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg blir anonymisert.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig - innen utgangen av 2012.

Vår veileder er Paul Greiff, 1.amanuensis ved Høyskolen i Nord Trøndelag.

Dersom du vil være med på intervjuet, er det fint om du skriver under vedlagte samtykkeerklæring og sender den til oss så snart som mulig.

Adresse: Hilde og Wictor Juul, Nylund, 4164 Fogn

Lurer du på noe, kan du få kontakt med oss:

Wictor: wictor.juul@sandnes.kommune.no mobil 488 98 353 eller jobb 51 33 71 00

Hilde: hilde.folkvord.juul@finnoy.kommune.no mobil 488 69 452 eller jobb 51 71 20 80

Med vennlig hilsen

Wictor Juul og Hilde Folkvord Juul

Masterstudenter ved NTNU, Trondheim.

Ditt eksemplar

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Rektors oppfatning av mobbing og sitt ansvar i forhold til problemet" og er villig til å delta i studiet.

Underskrift: _____

tlf: _____

Vårt eksemplar

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Rektors oppfatning av mobbing og sitt ansvar i forhold til problemet" og er villig til å delta i studiet.

Underskrift: _____

tlf: _____

Vedlegg 4

Intervjuguide

Ca. 5 min innledende samtale:

- Takke for at vi får intervjuet
- Forklare hva vi gjør, hvilken master
- Tema for oppgaven
 - o Kunnskapsløftet/Arbeid mot mobbing/ mobbeundersøkelser/ opplæringsloven..
 - o Hvordan oppfatter skoleledere fenomenet
 - o Finne likheter/ulikheter
- Gjenta fra infobrevet om gjennomføringen av intervjuet/oppgaven tenkes gjennomført
 - o Bruk av opptaker og hvorfor
 - o Sikre anonymitet
 - o Du kan trekke deg når som helst
- Lurer du på noe før vi setter i gang?

Innledende spørsmål

- Alder
- Utdanning Hvilken utdanning har du?
- Antall år som rektor Hvor lenge har du jobbet som rektor?
- Antall år ved skolen Hvor lenge har du vært rektor på denne skolen?
- Har skolen en handlingsplan mot mobbing?
- Bruker skolen et mobbeprogram?
- Bruker skolen programmer i forhold til arbeid med sosial kompetanse?

Mobbing

1 Hvordan oppfatter du mobbing som fenomen?

- Hva legger du i begrepet mobbing?
- Oppfatter du at det er forskjell mellom mobbing og terging? (Hvis dette ikke er avklart i forrige svar.)
- Hvilken betydning tror du myndighetenes fokus på mobbing har hatt for skolen?
- *Har du noen tanker om hva som har påvirket din oppfatning av begrepet?*

2 Hvilken oppfatning har du av ditt ansvar i forhold til mobbing?

- Hva opplever du er dine viktigste oppgaver (som skoleleder) i arbeid mot mobbing?

3 Utvikling i forhold til mobbing


- Opplever du at det har skjedd en utvikling i mobbingens form?

Opplever du at arbeid mot mobbing har effekt?

- Hva har vært viktige faktorer for å lykkes i arbeid mot mobbing?
- Hvordan vil du beskrive din skoles arbeid mot mobbing de siste 5 årene?

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

PDF-fil

 **img-Y01101415-0001.pdf**
50 K [Se Last ned](#)

Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Prosjektnr 28639

<http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk>