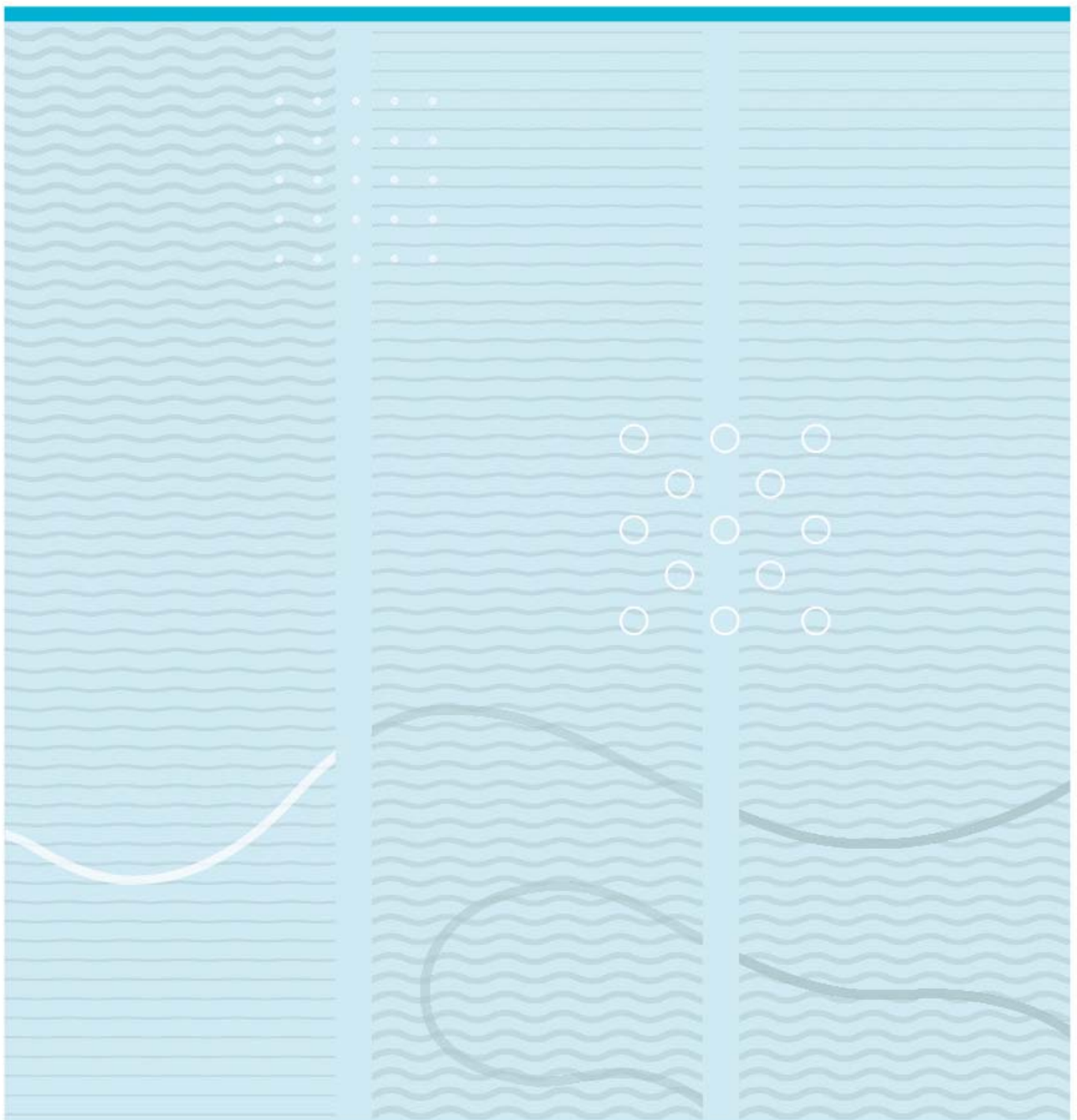


Hanne Sellæg Skjærseth

Den videregående skoles påvirkning på mobbing

Hvordan kan den videregående skolen som institusjon redusere og forebygge mobbing?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse og sosialfag
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Hanne Sellæg Skjærseth

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Mobbing er et kjent fenomen som de aller fleste har kjennskap til. Mobbing kan gi store konsekvenser, både for den som blir utsatt for mobbing og for samfunnet som helhet. Mange som er utsatt for mobbing kan få senskader som påvirker livet deres negativt. I denne oppgaven blir det stilt spørsmål om hvordan den videregående skolen som institusjon kan redusere og forebygge mobbing. Det er utført intervjuer ved to videregående skoler i Vestfold og Telemark hvor en leder ved hver av skolene har deltatt, samt to elever på den ene skolen og en elev på den andre. Disse skolene viser ganske gjennomsnittlige resultater når det kommer til det psykososiale miljøet på skoler i kartleggingsundersøkelsen «Elevundersøkelsen».

Tidligere forskning, aktivitetsplikten, teori om organisasjonskultur, institusjonsvariabler og endringsprosesser blir fremstilt og diskutert. Det blir sett på hvordan de deltagende skolene handler i forhold til disse faktorene. Det er ifølge forskning mange aspekter som kan påvirke omfanget av mobbing og mye tyder på at skolen som institusjon har mulighet til å redusere og forebygge mobbing i videregående skole. Likevel er dette vanskelig å måle og bevise ut ifra en studie med begrenset størrelse. For å få bedre svar på dette ville det vært interessant å kunne sammenligne tall over flere år, hvor det gjennom perioden utføres undersøkelser med fokus på arbeidsmetoder og kulturen innenfor institusjonen.

Abstract

Bullying is a well-known phenomenon, which most of us have some knowledge about. Bullying can result in significant consequences, not only for individual victims but also society as a whole. This dissertation investigates how organisational cultures in high school can influence bullying. To answer the question, interviews were conducted at two schools in Vestfold og Telemark. One leader from each school, two students from one of the schools and one student from the second school participated. Pupils at these schools report broadly average ratings of the psychosocial school environment in surveys.

Previous research in the field, "Aktivitetsplikten", theories about organizational culture, institutional variables and change processes will be presented and discussed with respect to the two schools. According to research many factors can influence the degree of bullying in a school, and there is some indication that the school as an institution can impact on bullying. At the same time, it is difficult to draw clear conclusions in this dissertation. It would therefore be interesting to compare results over multiple years to understand the culture and working methods in these organizations.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og temaets aktualitet	9
1.1.1 Aktualitet	9
1.1.2 Relevans for studiet	10
1.2 Problemstilling.....	11
1.3 Presentasjon av studien	12
1.3.1 Avgrensning	14
1.4 Leserveiledning	14
2 Om mobbing	16
2.1.1 Mobbingens bakgrunn	16
2.1.2 Hva er mobbing	17
2.1.3 Mobbing som gruppeprosess	19
2.1.4 Kartleggingsundersøkelser	21
2.1.5 Konsekvenser av mobbing	23
3 Å arbeide mot mobbing	25
3.1 Forebyggende arbeid	25
3.2 Aktivitetsplikten. Opplæringsloven, paragraf 9 A-4.	26
3.2.1 Fem plikter	27
3.2.2 Evaluering av aktivitetsplikten	29
3.3 Mobbeprogrammer	30
3.3.1 Fungerer mobbeprogrammene?	34
3.3.2 Programmer på de to skolene	35
3.4 Skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker.....	36
3.5 Relasjon mellom lærer og elev	40
4 Teoretisk ramme	42
4.1 Organisasjonskultur og skolekultur	42

4.2	Endringsprosesser	44
4.3	Institusjonsvariabler	46
5	Metode.....	50
5.1	Vitenskapelig retning	50
5.2	Kvalitativ metode	51
5.2.1	Intervju 51	
5.2.2	Fenomenologi og Hermeneutikk	52
5.3	Reaktivitet, refleksivitet og forforståelse	55
5.4	Validitet og reliabilitet.....	58
5.5	Etiske overveielser	59
5.6	Tilgang til feltet og rekruttering.....	61
5.6.1	Fremgangsmåte rekruttering.....	61
5.7	Analytisk tilnærming	63
6	Datapresentasjon og analyse	67
6.1	Resultater	67
6.1.1	Ledelse med ønske om et godt psykososialt miljø uten mobbing.....	67
6.1.2	Forebyggende arbeid	71
6.1.3	Individuelle opplevelser skal tas alvorlig	76
6.1.4	Tanker om mobbing og det å mobbe andre.....	79
6.1.5	Lærerens rolle 81	
6.2	Drøfting	85
6.2.1	Bakgrunn 85	
6.2.2	Å være i forkant 87	
7	Konklusjon.....	95
8	Litteraturliste.....	99
	Vedlegg.....	107

Forord

Denne oppgaven utgjør siste del av studiet «Forebyggende arbeid med barn og unge» ved Universitetet i Sørøst- Norge. Oppgaven utgjør 45 studiepoeng.

Arbeidet med oppgaven har pågått fra oktober 2019 og frem til november 2020. Å skrive en masteroppgave har vært svært lærerikt, utfordrende, givende, krevende, gøy og vanskelig, men noe jeg ikke ville vært foruten. Det har i perioder vært utfordrende både for meg og de rundt meg og jeg vil gjerne takke mine nærmeste som har holdt ut med meg.

Veileder til oppgaven har vært Thomas Tjelta, Førsteamanuensis ved Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, campus Porsgrunn, ved Universitetet i Sørøst- Norge.

Porsgrunn, 11.11.2020

Hanne Sellæg Skjærseth

1 Innledning

Temaet mobbing er et tema som engasjerer mange og som de fleste har en eller annen erfaring med. I denne oppgaven er det rettet fokus mot hvordan den videregående skolen som institusjon kan redusere og forebygge mobbing. For å besvare problemstillingen har det blitt utført intervjuer med to ledere og tre elever ved to videregående skoler i Vestfold og Telemark, videre har resultatene fra intervjuene blitt sett i sammenheng med tidligere forskning og teori.

En historie fra virkeligheten

«Katrine stopper ved trappen og roper opp til Odin. Det er helt stille i andre etasje. Hun roper igjen. Odin svarer ikke. Hun stopper opp. Hun skulle hørt noe: At han vrir seg i senga, at han spiller musikk eller trår over gulvet.» (Mikkelsen & Åsebø, 2014)

Odin ble bare 13 år. I 2014 tok han sitt eget liv etter å ha blitt utsatt for mobbing over flere år og ved to forskjellige skoler (Mikkelsen & Åsebø, 2014).

Odin sa det ikke nyttet å be om hjelp, at det ikke skjedde noe uansett. Moren hans, Katrine, mente at han også var redd for å bli mobbet hvis han ba om hjelp. Selv tok hun ved flere anledninger kontakt med skolene. Til den første skolen hvor han ble utsatt for mobbing sendte hun flere mail, men hun fikk lite respons. Hun følte hun ikke ble tatt på alvor og at skolen ikke gjorde noe. Familien følte at situasjonen ble så ille at de valgte å flytte, slik at Odin fikk byttet skole. I starten etter at Odin byttet skole ble situasjonen mye bedre og han fikk flere venner, men i 8 klasse begynte mobbingen igjen. Moren kontaktet den nye skolen, men selv om skolen sa de fulgte med på Odin, følte hun ikke at skolen gjorde nok. Hun sendte igjen flere mail, til den siste mailen som ble sendt hadde Odin mange innspill. Seks dager etter den siste mailen ble sendt tok Odin sitt eget liv. Skoleledelsen hadde enda ikke svart på mailen, noe som Odin hadde etterlyst fra moren hver dag fra den ble sendt (Mikkelsen & Åsebø, 2014).

VG, som har skrevet artikkelen om Odin, fikk innsyn i dokumentene som omhandler Odin fra begge de to skolene hvor han opplevde mobbing. Der er det ifølge Mikkelsen & Øsebø (2014) kun ett dokument som omhandler hva skolen kunne gjøre for å stanse mobbingen.

Skoleforsker Thomas Nordahl gikk igjennom disse dokumentene og han fant at den første skolen ikke hadde «fulgt plikten de har til å undersøke mistanke eller varsling om mobbing. De har ikke fattet enkeltvedtak, og de har ikke iverksatt og evaluert tiltakene som skulle sikre at Odin hadde et godt psykososialt miljø.» (Thomas Nordahl, 2014, i Mikkelsen & Øsebø, 2014). Ifølge han hadde den andre skolen satt i gang tiltak og jobbet mer systematisk enn den første skolen, men de hadde ikke evaluert tiltakene og de hadde heller ikke «ikke fattet enkeltvedtak». Han mente at begge skolene hadde brutt opplæringsloven §9 A.

1.1 Bakgrunn og temaets aktualitet

I denne første delen av oppgaven skal temaets aktualitet og relevans presenteres før problemstillingen og begrunnelse for valg av problemstilling blir fremstilt. Videre vil jeg kort beskrive hvordan jeg har gjennomført studiet og fortelle litt om de to skolene hvor intervjuene er utført. Etter dette kommer en kort avgrensning før den siste delen av innledningen kommer, som er en leserveiledning for oppgaven.

1.1.1 Aktualitet

Mobbing kan defineres på varierende måter, men viktige punkter i flere av definisjonene er at mobbing er negative handlinger som utføres mot en person over tid. Ved utførelsen av handlingene er det ofte et ulikt styrkeforhold, hvor den som blir utsatt for mobbing har problemer med å forsvare seg (Olweus, 1992; Roland, 2014).

I underkant av 100 000 barn og unge i Norge er involvert i mobbing, av disse blir ca. 60 000 utsatt for mobbing og det er ca. 40 000 som utsetter andre for mobbing (Roland, 2014). I 2019 oppga 6% av norske barn og unge som svarte på Elevundersøkelsen at de ble mobbet i en eller annen form (Wendelborg, 2020). Å bli utsatt for mobbing kan føre til alvorlige konsekvenser som psykiske lidelser, rusmisbruk og å ikke fullføre skolegangen (Øverland i læringsmiljøsenderet, 2016). Mobbing rammer enkeltpersoner hardt, noe som videre kan føre

til at mobbing også kan bli kostbart i et samfunnsperspektiv (Øverland i læringsmiljøsenderet, 2016). Ifølge Lundmark, Nilsson & Wadesko (2016) kan mobbing føre til at en ikke mestrer arbeidslivet og at en videre blir mottaker av sosialstønad. Sannsynligheten for å trenge oppfølging i helsevesenet for psykiske problemer øker også. Dette er ifølge dem faktorer som kan koste samfunnet dyrt (Lundmark et al., 2016). I tillegg til at mobbing kan gi negative konsekvenser for den som blir utsatt for mobbing kan mobbing også være negativt for den som utfører handlingene. De som mobber kan være sårbare personer med egne utfordringer som selv kan bli plaget på andre arenaer, ha dårlig selvtillit eller som kan ha det vanskelig hjemme (Hovd, i Vedvik, 2017).

Å arbeide forebyggende mot mobbing i norske skoler kan sannsynligvis bidra til å redusere mobbing i skolen. Det finnes ulike former for forebygging og forslag til tiltak for å redusere mobbing. For eksempel kan forebygging foregå på et universelt nivå, et selektivt nivå og et indisert nivå (Departementene, 2013), som vil bli beskrevet nærmere i litteraturdelen av oppgaven. Tiltak som fremmer elevenes trivsel, som å fremme inkludering og å fokusere på risikofaktorer, kan ha forebyggende effekt (Befring & Moen, 2017).

Opplæringsloven kapittel 9 A ble oppdatert i 2017, §9 A-4 i opplæringsloven inneholder 5 plikter som er gjeldende for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge (Udir, 2019a). Disse pliktene blir kalt «aktivitetsplikten» og vil bli beskrevet i oppgavens litteraturdel (Udir, 2019a). Formålet med det nye regelverket er at elevene som blir utsatt for mobbing og deres foreldre skal få styrkede rettigheter i tillegg til at opplæringsloven §9 A skal bli sett på som et «effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlige skolemiljøer, samt å lovfeste enda tydeligere krav til hva skolene skal gjøre når elever blir mobbet eller av andre årsaker ikke har det trygt og godt på skolen.» (Johansen, Krohn, Rognstad, Hamre, Løvlie, Andreassen & Gulbrandsen s. Vii, 2019).

1.1.2 Relevans for studiet

Dette studiet heter «Masterstudium i forebyggende arbeid med barn og unge». Forebygging innebærer å hindre en negativ utvikling (Helsedirektoratet, 2005). I studiet har det vært mye

fokus på barn og unge i risiko for å havne utenfor i samfunnet og for å ikke fullføre skolegangen. Her følger et utdrag fra studiebeskrivelsen:

«... Videre er det nødvendig med innsikt i hvordan forebyggende arbeid kan fremme deltakelse og hindre sosial eksklusjon. Verdens helseorganisasjon og nasjonale myndigheter i Norge og i en rekke andre land har de senere årene fokusert sterkt på utsatte grupper og pekt på behovet for å forebygge helseproblemer og sosiale problemer hos barn og unge og deres familier. En vesentlig grunn til dette er at tiltak som settes inn i tidlige livsfaser, vil kunne ha en langvarig effekt og øke livskvaliteten for den enkelte ...» (Usn.no, 2020)

Som nevnt ovenfor er mobbing en risikofaktor for å få psykiske lidelser, å bruke rus og å droppe ut av skolen (Lundmark et al. 2016; Øverland i læringsmiljøsenderet, 2016). At det å bli utsatt for mobbing er en risikofaktor gjør det berettiget å prioritere arbeidet mot mobbing. Ifølge Lund, Helgeland & Kovac (2017) er skolen en stor del av barn og unges liv og deres opplevelse av trivsel er viktig for deres utvikling. De ser på det å trives på skolen i sammenheng med helse og de mener at å ha god helse fremmer læring og utvikling hos elevene. Det å lykkes i utdanningen er ifølge dem viktig for den enkeltes framtidssikter (Lund et.al., 2017). Å skrive en oppgave om hvordan skolen som institusjon kan påvirke omfanget av mobbing vil sannsynligvis kunne bidra med kunnskap som kan være viktig for det videre forebyggende arbeidet med barn og unge. Kunnskap innenfor temaet kan gi gevinst både på individ og på samfunnsnivå. Økt kunnskap kan muligens bidra til å se gode arbeidsmetoder for å redusere omfanget av mobbing i norske skoler og for at elevene skal oppleve å ha det trygt og godt på skolen.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan kan den videregående skolen som institusjon redusere og forebygge mobbing?

For å svare på problemstillingen er jeg inspirert av Pål Repstad sin teori om institusjonsvariabler, begrepet organisasjonskultur og Michael Fullan sin teori om endring.

Ved Repstad sin teori om institusjonsvariabler er det spesielt variablene målsetting, ideologi og teknologi som er av interesse for å besvare problemstillingen. Her innebærer målsettinger de målene en institusjon setter seg, ideologi inneholder blant annet normene som er gjeldende på en skole og teknologi innebærer arbeidsmetodene til de ansatte, som for eksempel kan bidra til arbeidet for å nå målsettinger (Repstad, 2014).

Organisasjonskultur kan sees på som kulturen i en organisasjon. Ifølge Hargreaves (1996) innebærer skolekultur de «verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid.» (Hargreaves, 1996, s. 172). Kulturen i en organisasjon gir ifølge han rammeverket som det jobbes ut ifra i organisasjonen.

På skoler hvor det trengs oppdatering av disse institusjonsvariablene og av organisasjonskulturen for å kunne redusere omfanget av mobbing, og for å kunne følge de lover og det regelverket som er gjeldende, må gjennomgå endringer. Fullan sin teori om endring er aktuell her, den innebærer tre faser ved en endringsprosess i en organisasjon; initiering, implementering og institusjonalisering. Initiering handler om planleggingen av en endring, implementering handler om å innføre og å jobbe med en endring mens institusjonalisering handler om å gjøre endringen til en naturlig del av skolens struktur og rutiner (Fullan, 2007).

Det vil bli skrevet mer om disse teoriene og begrepene under teorikapittelet i oppgaven.

1.3 Presentasjon av studien

Dette er en empirisk studie som her vil si at det blir innhentet kunnskap ved hjelp av undersøkelser (Malt & Tranøy, 2020). For å svare på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der jeg har brukt semistrukturert intervju som metode (Thagaard, 2002). Under utførelsen av intervjuene og i analysen har jeg hentet

inspirasjon fra fenomenologien og hermeneutikken. Dette har bidratt positivt siden det i studien har vært ett poeng å få tak i både aktørene sine egne synspunkter og opplevelser, og å se påvirkningen de forskjellige aktørene og institusjonen har som helhet (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er utført intervjuer på to videregående skoler i Vestfold og Telemark. Begge skolene har en gjennomsnittlig størrelse og et gjennomsnittlig antall elever. Det har blitt intervjuet en leder ved hver av skolene, to elever på den ene skolen og en elev på den andre skolen. Det er utviklet to intervjuguides, en for ledere og en for elever. Begge intervjuguidene inneholder temaer rundt de intervjuedes opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen, deres oppfatning av mobbing og deres opplevelse av hvordan lærere og ledelsen forholder seg til elevenes psykososiale miljø. Den største forskjellen i intervjuguidene er at spørsmålene blir vinklet noe varierende ettersom om de er rettet mot elever eller ledere. Intervjuguidene ligger som vedlegg til oppgaven.

De to skolene har ifølge Elevundersøkelsen ganske gjennomsnittlige resultater på Elevundersøkelsen (Udir, 2020b; Udir, 2020c). Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som utføres på norske skoler hvor formålet blant annet er å kartlegge elevenes trivsel på skolen (Wendelborg, 2020). Ut ifra resultatene i undersøkelsene blir det dannet en oversikt over omfanget av mobbing. Inne på utdanningsdirektoratet sin nettside «skoleporten» er resultatene fra de enkelte skolene og de nasjonale tallene presentert i tabeller (Udir, 2020a). Her er det dog bare tallene fra de trinnene hvor det er obligatorisk å gjennomføre undersøkelsen som er presentert (Udir, 2020a), så tallene som kommer frem her er ikke de samme som tallene som blir presentert av Wendelborg (2020), hvor alle elevene som har svart er representert. Ut ifra resultatene som er fremstilt på skoleporten sine sider viser skole 1 noe lavere andel mobbing enn de nasjonale tallene, mens skole 2 viser en noe høyere andel mobbing, men av en for meg ukjent årsak er skole 2 sine tall for 2019 unntatt offentligheten, så det er her deres tall fra skoleåret 2018-2019 som er presentert (Udir, 2020a; Udir, 2020b; Udir, 2020c).

1.3.1 Avgrensning

Ifølge Wendelborg (2020) viste tallene fra Elevundersøkelsen 2019 at det innenfor de 6% som angir å bli mobbet i norsk grunnskole, er det 4,6% som angir at de blir mobbet av medelever, 1,8% som angir at de blir mobbet på nett og 1,6% som angir at de blir mobbet av voksne på skolen. Her kommer det frem at de fleste som opplever å bli mobbet blir mobbet av medelever på skolen (Wendelborg, 2020). Det er også denne typen mobbing det vil være mest fokus på i denne oppgaven. Selv om både det å bli mobbet på nett og av lærere er viktige temaer har jeg valgt å ikke gå spesielt inn på disse formene for mobbing. Årsaken til at jeg ikke har valgt å fokusere på nettmobbing er at det foregår over nett og ofte utenfor skoletid. Det vil være vanskelig å se på hvordan skolen som institusjon og de variablene innenfor institusjoner jeg har valgt å fokusere på kan påvirke nettmobbing. Samtidig ville det krevd ett annet fokus i oppgaven, noe som også gjelder ved voksne som mobber. Begge temaene er interessante, men hvis de skulle blitt inkludert i oppgaven på lik linje med elever som mobber andre ville det krevd at oppgaven fikk et bredere fokus enn hva som har vært mitt ønske. For meg inneholder hvert av disse temaene nok i seg selv til at en kunne utviklet egne problemstillinger rettet til dem begge.

1.4 Leserveiledning

Oppgaven inneholder syv kapitler, hvor kapittel 1 er innledningen. Under hvert kapittel vil det være underkapitler. Her vil jeg kort presentere innholdet i de ulike kapitlene, slik at det blir lettere å være forberedt på hva som vil komme når i oppgaven.

I kapittel 2 vil mobbing bli definert og litt om bakgrunnen for forskningen på mobbing og aktører innenfor feltet vil bli presentert. Mobbing kan inkludere flere og mobbing som gruppeprosess vil bli trukket frem, det vil også bli skrevet om omfang og konsekvenser av mobbing.

I kapittel 3 blir det skrevet om hvordan man kan arbeide mot og forebygge mobbing. Aktivitetsplikten, som er ett ledd under opplæringsloven, blir kort presentert siden den gir føringer for hvordan norske grunnskoler skal handle for at elevene skal oppleve å ha det trygt og godt på skolen (Udir, 2019). Det vil også bli skrevet om flere ulike programmer som brukes

i norsk skole for å redusere mobbing og fremme god atferd. Rapporten «skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø- gode strategier, harde nøtter og blinde flekker» vil kort bli fremstilt før Thomas Nordahl og hans syn på relasjon mellom lærer og elev blir presentert som siste del i dette kapitlet.

I kapittel 4 blir det teoretiske bakteppet til oppgaven presentert. Her vil organisasjonskultur, Fullan sin teori for endring og Repstad sine institusjonsvariabler bli fremstilt.

Kapittel 5 er oppgavens metodedel. Dette er et omfattende kapittel med mange underkapitler og flere deler. I første del vil aktuelle vitenskapelige retninger og vitenskapelige metoder blitt gjort rede for. Mitt valg av metode vil også bli beskrevet her. Det er mange hensyn som må tas i et prosjekt av denne størrelsen og jeg vil videre beskrive noen av disse. Jeg som forsker kan påvirke det jeg studerer og jeg vil fortelle litt om hvilke forståelser jeg satt med både før oppstart av prosjektet og underveis i prosjektet. I metodedelen blir også etiske overveielser gjennom arbeidet med prosjektet beskrevet. Tilslutt vil fremgangsmåte for å hente inn data og analyse av data bli presentert.

I kapittel 6 presenteres datamaterialet fra intervjuene og de vil bli drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Presentasjonen av datamaterialet inneholder fem underkapitler med fem forskjellige kategorier som er analysert frem. Under presentasjonen av hver kategori vil det være en kort oppsummering og sammenfatting med litteratur og teori presentert tidligere i oppgaven. Siste del av dette kapitlet er oppgavens drøfting, her vil litteratur, teori og resultater sees i sammenheng og settes opp mot hverandre.

Det siste kapitlet er oppgavens konklusjon. Konklusjonen vil fungere som en kort oppsummering der hovedfunnene i oppgaven vil bli lagt frem. Videre vil utfordringer jeg har møtt på underveis og tanker om hva som kunne blitt gjort bedre bli beskrevet. Til slutt vil det bli presentert forslag til videre forskning.

2 Om mobbing

2.1.1 Mobbingens bakgrunn

Selv om mobbing sannsynligvis alltid har eksistert, er begrepet mobbing relativt nytt. Navnet fikk først innhold i 1969, av den svenske skolelegen Peter Paul Heinemann (Hwang & Nilsson, 2015). Heinemann (1972) mente at mobbing var et sosialt fenomen som ikke hadde noe med personligheten eller egenskapene til den som ble mobbet å gjøre. For han handlet mobbing om aggressive følelser i en gruppe og at disse følelsene måtte få utløp. Selv om han mente at mobbing ikke hadde noe med personen som ble mobbet sine egenskaper å gjøre, mente han at mobbing ofte gikk utover en som ble oppfattet som svak. Heinemann mente også at mobbing foregikk som en reaksjon på provokasjon og at for å kunne stanse mobbing, måtte vi forstå gruppeprosessene. Han mente at selv om det å mobbe var en gruppehandling, var det stort sett bare noen få som mobbet og resten ble passive tilskuere til handlingene (Heinemann, 1972).

Dan Olweus og Erling Roland har vært store aktører innenfor forskningen på mobbing i Norge (Ertsvåg, 2016). Dan Olweus er opprinnelig en svensk psykolog og han begynte å forske på mobbing på omtrent samme tid som Heinemann ga mobbing et navn. Han flyttet til Norge på midten av 1970-tallet og begynte å jobbe på universitetet i Bergen (Roland, 2014). Erling Roland grunnla «senter for adferdsforskning» som i dag heter «læringsmiljøsenteret» (Ertsvåg, 2016). Læringsmiljøsenteret er tilknyttet universitetet i Stavanger, og her jobber de for å fremme ett trygt og godt læringsmiljø i skole og barnehage (Læringsmiljøsenteret, 2017a). Både Olweus og Roland har vært sentrale i utvikling av antimobbeprogrammer til skolen; Olweus har utviklet Olweus programmet, mens Roland har tatt stor del i antimobbeprogrammet Zero og antimobbeprogrammet RESPEKT (Ertsvåg, 2016; Helsedirektoratet, 2010). Erling Roland har også skrevet boken «mobbingens psykologi» hvor han beskriver mobbing som fenomen (Roland, 2014).

2.1.2 Hva er mobbing

Roland (2014) definerer mobbing på denne måten:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2014, s. 25)

Ifølge Roland (2014) inneholder de ulike definisjonene på mobbing internasjonalt mange av de samme elementene. Han trekker også frem tre former for mobbing; verbal mobbing, utfrysning og fysisk mobbing. Ifølge han er den hyppigste formen for mobbing verbal. Verbal mobbing kan foregå ved ondsinnet erting, dette innebærer ofte kommentarer som fremhever kjennetegn ved personen som blir ertet på en negativ måte. Et ønsket resultat av ertingen er kollektiv latter, å få kollektiv latter er spesielt virkningsfullt og vil gjøre det vanskelig for offeret å forsvare seg selv. Utfrysning er også en vanlig form for mobbing. Her er det ofte en som ønsker å være sammen med en gruppe eller en person, men som ikke får lov til å delta. Typisk fjernes en person fra et fellesskap ved bruk av sårende og subtile metoder som blikk og smil. Gruppen lar personen tro at den er en del av gruppen, for så å avise personen. Den tredje formen for mobbing er fysisk mobbing, som innebærer blant annet slag, sparking og dytting. Denne formen for mobbing ser kanskje mest dramatisk ut, og det er den mest synlige formen for mobbing (Roland, 2014).

Innenfor alle disse tre formene for mobbing, men kanskje spesielt innenfor den fysiske og verbale mobbingen, er provokasjon sentralt ifølge Roland. Det innebærer å utføre en handling med ønske om å få en reaksjon. Når reaksjonen kommer utnyttes den igjen og den kan brukes som en anklage. Uansett om offeret forholder seg passivt eller forsøker å forsvare seg, tas dette opp av mobberen som noe negativt. Det er også vanlig at en mobbesituasjon avsluttes med trusler, for eksempel et løfte om at de ikke kommer til å la dette gå. Det kan gis trusler utenfor situasjonen og via andre, noe som gir økt press på mobbeofferet (Roland, 2014).

Videre påpeker Roland (2014) at ulike definisjoner av mobbing ofte omhandler mobbing som handlinger utført av en person eller som handlinger utført av en gruppe. Han påpeker at

dynamikken vil være forskjellig fra om det er en person eller en gruppe som utfører handlingen.

Det er ifølge han også et viktig element at de negative handlingene som utføres, utføres over tid. At styrkeforholdet ikke er likt, ser han på som et spesielt viktig element, her er ikke mobbeofferet i stand til -hverken fysisk eller sosialt- å forsvare seg selv i selve situasjonen (Roland, 2014).

Olweus (1992) definerer mobbing på denne måten:

«En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 1992, s. 17).

Han beskriver videre mobbing som fysiske, verbale og non-verbale handlinger, hvor han skiller mellom direkte og indirekte mobbing. Han mener direkte mobbing er relativt åpne angrep mens indirekte mobbing handler mer om utestenging og det å ikke bli inkludert. Ved mobbing er det også ifølge Olweus en ubalanse i styrkeforholdet, hvor parten som mobber har mer makt enn offeret. Hvis styrkeforholdet mellom partene er likt, mener Olweus at det ikke er mobbing (Olweus, 1992).

I senere tider er det fler som forsker på mobbing og det kommer stadig nye definisjoner og meninger om hva mobbing inneholder. Hwang & Nilsson (2015) skriver at mobbing inneholder «sjikane, trakassering, pennalisme, systematisk nedvurdering og hån», de mener at disse trekkene bidrar til å gi et bilde av hva mobbing er (Hwang & Nilsson, 2015, s. 161). Ifølge dem virker mobbing imot menneskers behov for å føle tilhørighet og trygghet og våre behov for å få bekreftelse. Ifølge dem gjøres det ikke nok for å hindre mobbing, noe de mener tyder på at mobbing tillates (Hwang & Nilsson, 2015 s. 161).

I artikkelen «På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv» definerer

Lund et al. (2017) mobbing slik: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6).

Definisjonen deres er ganske åpen og de har ett høyere fokus på en persons grunnleggende behov enn på andre aspekter som hyppighet og maktbalanse. De har ikke noe tydelig skille mellom utøver av og offer for mobbing. Dette er noe de mener er positivt og de mener det vil bidra til at aktørene ikke deles inn i roller. Ved at aktørene ikke deles inn i roller, kan man ifølge dem unngå det de kaller «uheldig posisjonering» og de mener det vil være enklere å oppnå forsoning hvis de involverte aktørene ikke er inndelt i roller (Lund et al. 2017).

Lund et al. (2017) mener elever som blir mobbet kan ha typiske kjennetegn og at genetiske faktorer kan ha en innvirkning. Olweus (1992) mener også det er typiske kjennetegn ved de som bli mobbet. På den ene siden er de ofte elever som er utrygge på seg selv, engstelige, forsiktige og mer følsomme enn andre elever ifølge han. Disse elevene føler seg ofte ensomme på skolen og angir ofte at de ikke har noen gode venner i klassen (Olweus, 1992). Han kaller disse elevene for passive mobbeofre. Han beskriver også en annen utsatt gruppe, provoserende mobbeofre, men det er ifølge han langt mindre vanlig at denne gruppen blir mobbet. Disse elevene er ofte høylytte, urolige, ukonsentrerte og de havner fort i konflikt med andre. De provoserende har også økt sjanse for å selv mobbe andre, og de kan fort ha en dobbeltrolle- både som mobber og som mobbeoffer. Olweus (1992) mener at de som mobber ofte er aggressive elever, både mot andre elever og mot voksenpersoner. Ifølge han har de ofte en mer positiv holdning til vold enn de jevnaldrende har og de er ofte impulsive elever som føler ett behov for å være dominerende ovenfor andre. Han mener mye det tyder på at de typiske mobberne har lite medfølelse med ofrene og at de stort sett vurderer seg selv på en positiv måte.

2.1.3 Mobbing som gruppeprosess

Ifølge Roland (2014) vil dynamikken i mobbing være varierende ut ifra om det er en person eller en gruppe som utfører handlingen. Mobbing kan foregå som en gruppeprosess, ifølge

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996) har alle elevene i en klasse en rolle i mobbingen.

En gruppe kan bli definert som «en sosial enhet bestående av et antall individer som står i mer eller mindre definerte status- og rolle- relasjon til hverandre, og som innehar et sett av verdier og normer som regulerer atferden til gruppens medlemmer» (Sherif & Sherif, 1956, i Renolen, 2008, s. 215). Innenfor grupper har en ofte ett felles mål, innenfor en vennegjeng kan dette være å ha noen å være sammen med og på denne måten få vennskap og sosial støtte. Innenfor enhver gruppe eksisterer det normer som gruppen fungerer etter. Disse kan både være skrevne regler og uskrevne regler og en er seg ofte ikke bevisst disse reglene. Innenfor vennegjenger er normene stort sett ikke spesielt definerte, men en bør likevel følge disse normene. Hvis de brytes kan en bli utsatt for sanksjoner av de ytterligere medlemmene av gruppen (Renolen, 2008).

Salmivalli et al. (1996) har studert mobbing som gruppeprosess i skolen og der igjen hvilke roller de forskjellige deltagerne i en gruppe har i forbindelse med mobbing. De antok at mobbing som pågikk i en klasse var noe som alle elevene på en eller annen måte var involvert i, eller klar over. De mener at selv om gruppedeltagere ikke er til stede, er de ofte klar over at mobbingen foregår. Ifølge dem uttrykker de fleste elever at de er imot mobbing, men likevel er det mange av dem som er involvert i mobbing på en eller annen måte. Ett eksempel er en elev som ikke aktivt deltar i mobbingen, men som heller er en passiv tilskuer. Denne eleven gjør ikke noe for å stanse mobbingen, og det kan tolkes til at den passive tilskueren tillater at mobbingen finner sted (Salmivalli et al. (1996)).

Studien støtter mobbing som en gruppeprosess, den fant at alle elevene i en klasse hadde en rolle i mobbingen. Rollene de har deltaktørene inn i er mobber, forsterker, assistent, utenforstående og forsvarer av mobbeofferet. De har også delt inn elevene etter sosial status; populær, vanlig, kontroversiell og lite likt. Det vises at de som blir best likt er de som oftest forsvarer mobbeofferene. Videre viser studien at de kontroversielle elevene blir godt likt av noen i klassen, samtidig som de kan være mislikte av andre elever i klassen. Disse elevene deltar aktivt, enten som forsvarer av mobbeofferene eller som forsterker av mobbingen (Salmivalli et al., 1996). De elevene som skåret høyest som mobbere, forsterkere og

assistenter var elever som generelt var lite likt. Studien antok dette kunne være fordi disse elevene selv var i fare for å bli mobbet og at de ved å mobbe andre forsøkte de å heve sin egen posisjon og få fokuset vekk fra seg selv. De elevene som var nederst på rangstigen og dermed de som var minst likt, var de som var mest utsatt for å bli mobbet. De elevene som selv ble mobbet holdt seg stort sett utenfor når andre ble mobbet eller de forsvarte mobbeofrene (Salmivalli et.al, 1996).

I studien kommer det også frem at elevene gjerne overvurderer seg selv i forhold til sosiale normer for oppførsel og at de vurderte seg selv på mer positive måter enn hva klassekameratene gjorde. De som hadde rollen som mobber vurderte ofte seg selv som at de hadde rollen som forsterker i mobbingen. De var klar over at de deltok i mobbingen, men de tilkjennega ikke at de selv var mobberen (Salmivalli et al., 1996). Studien viste også at blant mobbeofrene (de ble vurdert som ofre av over 30% av sine medelever) var det nesten 24% som ikke nevnte seg selv, men noen andre som mobbeoffer. I tillegg var det nesten 1/3 av mobbeofrene som ikke svarte på dette spørsmålet, noe som ifølge Salmivalli et al. (1996) kunne tyde på at de ikke ville erkjenne at de ble mobbet. Dette viser også at det kan være høy underrapportering både av mobbeofre og av mobbere ved undersøkelser hvor elevene kun svarer om seg selv. Ut ifra resultatene i denne studien er ikke mobbeofre aggressive og pågående, men heller passive og underdanige (Salmivalli et al., 1996).

2.1.4 Kartleggingsundersøkelser

Årlig utføres det undersøkelser på Norske skoler for å blant annet kartlegge elevenes trivsel på skolen. Ut ifra resultatene i undersøkelsene blir det dannet en oversikt over omfanget av mobbing. Elevundersøkelsen og ung-data undersøkelsen er to av disse undersøkelsene (Bakken, 2019; Wendelborg, 2020).

Elevundersøkelsen er en kartleggingsundersøkelse som tilbys fra 5. trinn i grunnskolen til 3. trinn på videregående skole. Det er på 7. trinn, 10. trinn og vg1 obligatorisk for skolene å utføre undersøkelsen minimum en gang i året, men for elevene er det frivillig deltagelse. I undersøkelsen får elevene mulighet til å uttrykke sin opplevelse av læring og trivsel på skolen. Svarene blir brukt av staten, kommunen og skolen slik at de kan oppdage utfordringer skolen

har og jobbe for å bedre disse (Udir, 2020a). Definisjonen Elevundersøkelsen bruker for mobbing bygger på de samme elementene som både Olweus og Roland sine definisjoner:

«Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast» (Wendelborg, 2020, s. 2).

Det er denne definisjonen elevene som svarte på undersøkelsen ble gjort kjent med før de svarte på spørsmål om de selv ble utsatt for mobbing, og den ligger dermed til grunn for deres forståelse av mobbing i denne sammenhengen.

Elevundersøkelsen 2019 viser en nedgang på 0,6% i antall som angir at de blir mobbet, sammenlignet med tallene fra 2017. I 2019 var det 6% som anga at de ble mobbet i en eller annen form (Wendelborg, 2020). Samtidig som disse tallene viser en nedgang, var det i 2017 en økning på 0,3% fra tallene i 2016 (Wendelborg, 2019). Det ble i 2016 gjort endringer i definisjonen for mobbing som ble brukt i Elevundersøkelsen hvor det var endringer i spørsmålene om mobbing. På grunn av disse endringene kan ikke tall fra før 2016 direkte sammenlignes med tall fra etter 2016 (Wendelborg 2019 & 2020).

I 2019 anga 0,8% av elevene at de selv deltok i mobbing av andre, blant disse elevene var det igjen 36% som rapporterte at de ble mobbet av andre, noe som er 30% fler enn gjennomsnittet (Wendelborg, 2020).

Ungdata er en annen kartleggingsundersøkelse, som også gjennomføres på skoler over hele landet. Fokuset i undersøkelsen er hvordan elevene har det og hva de gjør på fritiden. Det er 628.700 ungdommer som har deltatt på undersøkelsen mellom 2010 og sommeren 2019. Undersøkelsen gjennomføres på de fleste ungdomsskolene og videregående skolene i Norge. Ung-data beskriver mobbing som:

«Et alvorlig problem som rammer mange unge, og handler om gjentatte negative handlinger der én eller flere personer bevisst og med hensikt skader eller forsøker å

skade eller tilføre noen ubehag. Som regel er mobbeofrene ute av stand til å ta igjen. Mobbingen kan være fysisk, ved bruk av vold, eller psykisk, som vedvarende utfrysing fra venneflokken.» (Bakken, 2019, s. 112).

Bakken (2019) mener det er risikoutsatte grupper som både utsettes for mobbing og som mobber andre og at spesielt de som er ofre for mobbing er utsatt for psykiske og fysiske problemer senere i livet. Ung-data finner variasjoner i antall elever som er utsatt for negative handlinger fra andre elever mellom ungdomstrinnet og videregående skole. På ungdomstrinnet oppgir 6% av elevene at de blir utsatt for negative handlinger en eller flere ganger i uka, i tillegg er det 2% som blir utsatt for det minst hver 14. dag. Mens det på videregående skole er 4% som angir å bli utsatt for negative kommentarer minst en gang i uka og 1% som angir å bli det minst hver 14. dag. De mener at mange av disse elevene kan betraktes som mobbeofre (Bakken, 2019).

2.1.5 Konsekvenser av mobbing

I 2019 oppga 6% av norske barn og unge som svarte på Elevundersøkelsen at de ble mobbet i en eller annen form (Wendelborg, 2020). Det å bli mobbet har ofte konsekvenser og ifølge Øverland (2016) kan de som blir eller har blitt mobbet plages med angst, depresjoner, dårlig selvfølelse og de kan slite med skolen. Hun mener disse elevene vil ha økt risiko for å droppe ut av skolen og de kan bruke rus i ett forsøk på å komme seg vekk fra problemene (Øverland i læringsmiljøsenderet, 2016). Ifølge Ttofy, Farrington, Lösel & Loeber, som i 2011 utførte en metaanalytisk studie hvor formålet var å finne ut av om de som har blitt utsatt for mobbing har høyere forekomst av depresjoner enn resten av befolkningen, er det høye indikasjoner for å tro at å bli utsatt for mobbing gir økt forekomst av depresjoner senere i livet. Her er også tidligere risikofaktorer tatt i betraktning. De mener det er svært viktig å fokusere på og å følge opp elever med høy risiko og spesielt elever som er utsatt for mobbing i skolen (Ttofy, et.al, 2011). Fosse (2006) fant også at blant voksne som søker hjelp hos psykiatriske poliklinikker er det opp mot 50% av disse som ble utsatt for mobbing på skolen. Jo mer alvorlig mobbingen var, jo mer alvorlig var angst-og depresjonsdiagnosene ifølge Fosse (2006). Det er ikke nødvendigvis bare de som blir mobbet som er utsatt for psykiske problemer, enkelte mener at også de som mobber kan ha utfordringer. Hovd mener i Vedvik (2017) at de som mobber

andre kan være sårbare personer som selv har blitt plaget. De som mobber kan ifølge Hovd ha dårlig selvbilde og de kan ha det vanskelig hjemme (Hovd, i Vedvik, 2017). På den andre siden er det andre som mener at de som mobber andre er trygge personer med god sosial kontroll, høy selvtillit og at de er personer som plages lite av angst og depresjoner (Solberg i Vedvik, 2017).

Samtidig som det å være utsatt for mobbing kan gi konsekvenser for det enkelte, kan det også gi konsekvenser på et samfunnsnivå (Øverland i læringsmiljøsenderet, 2016). «Hadde noen regnet sammen samfunnskostnadene av mobbing, og lagt regningen på bordet, ville innsatsen for å få stoppet mobbing økt betraktelig» sier Øverland på læringsmiljøsenderet sine sider (2016). Det har ifølge Hyvang (2019) ikke blitt gjort slike beregninger i Norge. I Sverige har derimot organisasjonen «Friends» utført undersøkelser om samfunnskostnader ved mobbing. De fant at mobbingen som skjer gjennom ett år, i løpet av de neste 30 årene vil koste 18 milliarder Svenske kroner (Lundmark, Nilsson & Wadesko, 2016). Årsaken til disse kostnadene er at mange av de som er utsatt for mobbing ikke mestrer arbeidslivet og at mange har psykiske lidelser. Sosialstønad, lavere produktivitet i arbeidslivet og behandling koster (Lundmark et.al, 2016).

Å fokusere på risikofaktorer ved skolen, god inkludering og på elevenes atferd (fremme positive atferd), samt å gi elevene positive læringserfaringer er viktige forebyggende tiltak (Befring & Moen, 2017) og kan dermed bidra til å redusere konsekvensene av mobbing. Risikofaktorer på skolen kan være «karakterpress, taperstempling og ulike former for krenkelser» (Befring & Moen, 2017 s. 110). De mener at elever med risikofaktorer og begrensede ressurser har mindre muligheter for å beskytte seg selv på en adekvat måte, noe som vil gi dem høyere sannsynlighet for å begynne med rusmidler og annen risikoatferd. Elever som blir utsatt for krenkelser, og som har utfordringer på skolen og opplever manglende mestring vil lettere havne i situasjoner med rus, gjengaktivitet og kriminalitet (Befring & Moen, 2017). Dette kan igjen føre til utrygghet for resten av samfunnet og forebygging på skolen kan dermed være viktig for samfunnet (Befring & Moen, 2017).

3 Å arbeide mot mobbing

3.1 Forebyggende arbeid

For å redusere de negative konsekvensene av mobbing vil det være viktig å arbeide forebyggende. Formålet ved forebygging er å sette inn tidlige tiltak som vil ha langvarig effekt. Å forebygge handler om å hindre eller å begrense negativ utvikling (Helsedirektoratet, 2005). I forbindelse med mobbing vil forebygging handle om arbeid for å hindre at mobbing oppstår og å begrense omfanget. Utdanningsdirektoratet (2011) skriver i veilederen «arbeid mot mobbing» at det å ha ett godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø på en skole vil virke forebyggende mot mobbing. Ledelsen, kulturen, lærerens lederevne og relasjoner mellom lærer-elev og lærer-foresatt blir trukket frem som viktige elementer for å ha et godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø (Udir, 2011). Udir (2011) mener også at arbeidet mot mobbing må være «en selvfølgelig del av deres daglige virke» (Udir, 2011 s.10). Som tidligere nevnt er det vist at mobbing gir økt risiko for psykiske lidelser, rus, arbeidsledighet og selvmordstanker (Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011; Øverland, 2016, i læringsmiljøsenderet, 2016), så prioritering av forebyggende arbeid kan gi positive konsekvenser. I følge helse- og omsorgsdepartementet (2019) er det viktig «å inkludere psykisk helse som en likeverdig del av folkehelsearbeidet (...) risikofaktorer skal reduseres og helsefremmende- og forebyggende tiltak skal styrkes».

Departementene (2013) trekker frem tre nivåer for forebygging, nemlig universell forebygging, selektiv forebygging og indisert forebygging. Universell forebygging retter seg mot hele grupper i en befolkning, som for eksempel alle barn og unge. Innenfor denne typen forebygging er ikke enkeltpersoner eller grupper identifisert. For eksempel kan mobbeprogrammer være et universelt forebyggende tiltak (Departementene, 2013). Selektiv forebygging handler om tiltak for spesielle grupper med tidligere kjente risikoer (Departementene, 2013). Tiltak på dette nivået kan også inkludere foreldre til barn og unge. Et tiltak de trekker frem her er tiltak rettet mot forebygging av atferdsvansker. Det siste nivået for forebygging, den indiserte forebyggingen, retter seg mot enkeltindivider med kjent økt risiko. Tiltak innenfor dette nivået kan for eksempel handle om tiltak for ungdom med rusproblematikk eller ungdom med tegn på psykiske utfordringer (Departementene, 2013).

Lund et al. (2017) mener det er viktig at den enkelte lærer og skolen tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø og at dette vil bidra til å øke livskvaliteten til elevene. Å fokusere på menneskelige behov og hver enkelt elevs subjektivitet vil ifølge dem ha en positiv virkning og bidra til at elevene har det bedre. Tiltak og forebyggende arbeid i skolen bør fokusere på «mellommenneskelige relasjoner, voksenrollen, organisasjonskultur, strukturer og handlingsplaner, og løfte seg opp fra et individperspektiv til et systemperspektiv» (Lund et.al., 2017). Ved mobbing kreves det at det er noen som ser mobbingen, at noen tør å si ifra og at det blir fulgt opp også i ettertid. For å lykkes med dette er det viktig at ledelsen har gode rutiner for melding og oppfølging av saker (Lund et al., 2017). De mener at ved mobbing havner ofte for mye fokus på aktørene og at voksenrollene og strukturene ofte blir glemt. Det er ifølge Udir (2011) de ansatte på skolen som er ansvarlige for å forebygge og for å hindre mobbing.

3.2 Aktivitetsplikten. Opplæringsloven, paragraf 9 A-4.

I 2017 ble opplæringsloven kapittel 9 A oppdatert, i dette kapittelet er det skolens miljø som blir tatt opp og den omfatter alle elever i norsk grunnskole og norsk videregående skole (Gusfre, 2017; Udir, 2019a). Opplæringsloven kapittel 9 A skal bidra til at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt skolemiljø, noe som alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett på (Udir, 2019a). Enhver elev har ifølge opplæringsloven rett på et godt psykososialt læringsmiljø, noe som gjør at skolen og dens ansatte plikter å jobbe forebyggende mot og å ta tak i pågående mobbing (Ertsvåg, 2018). Paragraf 9 A-4 i opplæringsloven, nemlig «aktivitetsplikten», stiller tydelige krav til skolen og dens ansatte (Udir, 2019a). Aktivitetsplikten inneholder fem delplikter. Disse er; plikten til å følge med, plikten til å gripe inn, plikten til å varsle, plikten til å undersøke og plikten til å sette inn tiltak (Udir, 2019a). Aktivitetspliktens delplikter spiller en rolle for skolenes forebyggende arbeid, da den gir føringer som skolene skal følge. Her vil de fem delpliktene bli gått igjennom før en evaluering av aktivitetsplikten utført av Johansen et. Al fra Deloitte AS på oppdrag fra utdanningsdirektoratet i 2019 blir presentert.

3.2.1 Fem plikter

Plikten til å følge med

Plikten til å følge med gjelder alle ansatte ved skolen og dette er en konstant plikt. Ved mistanke om at en elev ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen, utløses andre delplikter, som plikten til å undersøke. Plikten til å følge med henger også sammen med skolens plikt til å drive systematisk arbeid for å forebygge og å oppdage elever som ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen. Plikten ansvarliggjør også de ansatte ved skolen og sikrer ansvarsunndragelse (Udir, 2019a). De ansatte skal ha lav terskel for å bry seg om hva elevene gjør og hvordan de har det, og de skal være observante og aktivt følge med på elevenes atferd (Udir, 2019a). Ordninger som skal sikre at plikten blir fulgt kan være blant annet inspeksjonsordninger i friminuttene og tilsyn i garderoben. Det er skolens ansvar å avdekke uheldige, farlige og/eller krenkende situasjoner (Udir, 2019a). Et viktig element i aktivitetsplikten er at elevene skal bli hørt. Elever kan ha mye informasjon som kan være viktig for å avdekke situasjoner som innebærer en risiko både for dem selv og for andre (Udir, 2019a).

Innenfor plikten til å følge med blir det også trukket frem at enkelte grupper er ekstra utsatte for krenkelser. Det er derfor viktig at de ansatte ved skolen er observante på spesielle sårbarheter hos disse gruppene og at de har et skjerpet ansvar overfor disse elevene (Udir, 2019a).

Plikt til å gripe inn

Alle ansatte har plikt til å gripe inn i situasjoner ved vold, diskriminering, mobbing og trakassering. Denne plikten begrenser seg til der den er mulig å gjennomføre, uten at den ansatte krenker elevene eller selv står i fare for å få skader (Udir, 2019a). Innenfor denne plikten er formålet å stanse pågående situasjoner, dette kan dreie seg om slåsskamper, utestenging eller verbale krenkelser (Udir, 2019a). I utgangspunktet har ikke skolen lov til å bruke fysisk makt og tvang mot elevene, men ved alvorlige og ekstraordinære situasjoner kan voksne handle etter nødverge hvor formålet er å beskytte eleven selv eller andre mot fare

(Udir, 2019a). Det er rektor ved skolen som har ansvar for at alle ansatte kjenner sin plikt og grensene for sin plikt og det er skoleeier som har ansvar for at skolen har riktig og nødvendig kompetanse (Udir, 2019a).

Plikt til å varsle

Alle ansatte ved skolen er pliktige til å varsle rektor på skolen hvis de har mistanke om, eller kjennskap til, at en elev opplever å ikke ha det trygt og godt på skolen. Terskelen for å varsle er lav og den gjelder ved all mistanke. Observasjon, informasjon fra eleven selv, medelever eller foreldre, tilbakemeldinger på undersøkelser og aktivitet på sosiale medier kan gi grunn til mistanke og oppfyller kravet for kjennskap til (Udir, 2019a). Ved at rektor blir varslet får rektor grunnlag for å ha oversikt over situasjonen på skolen. Dette vil gi rektor bedre mulighet til å følge opp enkeltsaker i tillegg til å ha oversikt over skolens situasjon, og det vil bidra positivt til det systematiske arbeidet på skolen og for elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Rektor er på sin side pliktig til å varsle skoleeier ved alvorlige tilfeller (Udir, 2019a).

Rektor kan gi en annen ansatt ved skolen jobben med å ta imot varsler, men det er fortsatt rektor som har ansvar for at varslene behandles på riktig måte. Rektor skal ha overordnet ansvar og fullstendig oversikt (Udir, 2019a). Det er ingen bestemt regel for hvor raskt det skal varsles, men dette skal vurderes i forhold til alvorlighetsgrad ved hver enkelt sak. Noen saker bør det varsles om umiddelbart, mens andre kan vente litt utover dagen og andre igjen til ukesoppsummering (Udir, 2019a). Skolene skal finne egne rutiner og løsninger for varsling, men disse skal være i tråd med rammene for varslingsplikten. Hva som blir vurdert som alvorlige tilfeller vil basere seg på skjønnsmessige vurderinger hos de ansatte (Udir, 2019a). Helsepersonell har strengere taushetsplikt en andre ansatte på skolen, og kan ikke varsle med mindre de har samtykke (Udir, 2019a).

Plikt til å undersøke

Det skal være lav terskel for å undersøke, og ved mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har det bra på skolen skal det snarest undersøkes (Udir, 2019a). Det er en elevs egen oppfattelse som er avgjørende for om det skal startes undersøkelser eller ikke. Også forhold

utenfor skolen eller forhold tilbake i tid kan gi undersøkelsesplikt, så lenge de påvirker elevens trivsel og følelse av trygghet på skolen (Udir, 2019a). Målet ved undersøkelsene er å få innsyn i hvordan skolemiljøet oppleves for eleven og å få frem fakta. Dette innebærer svar på spørsmål som hvorfor eleven opplever situasjonene på denne måten og hvilke forhold i omgivelsene som gir denne opplevelsen (Udir, 2019a). Hvor grundig undersøkelsene skal være vil variere fra situasjon til situasjon, og baseres på skjønn (Udir, 2019a).

Plikt til å sette inn tiltak

Skolen er ansvarlig for og pålagt å sette i gang tiltak hvis de blir kjent med at elever ikke har det godt på skolen (Udir, 2019a). Det er elevens egen opplevelse som er avgjørende og den skal alltid bli tatt på alvor (Udir, 2019a). Skolen er ansvarlig for å følge opp, evaluere, legge til eller å endre tiltak ved behov. Det er ikke alltid tiltakene som er satt inn er tilstrekkelige og skolen skal da vurdere andre og muligens mer omfattende tiltak (Udir, 2019a).

Tiltak skal også settes inn selv om eleven selv ikke ønsker det, eller ikke vil innrømme at noe er galt. Tiltakene skal tilpasses hver enkelt sak, og det skal også vurderes tiltak mot de/den/det som gjør at eleven ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø (Udir, 2019a).

Håndhevingsordningen/ å melde saken til fylkesmannen

Det er også utviklet en håndhevingsordning for aktivitetsplikten. Håndhevingsordningen går ut på at eleven eller elevens foresatte kan melde saken til fylkesmannen hvis de ikke er fornøyde med oppfølgingen fra skolen. På denne måten kan saken bli prøvd også blant instanser utenfor skolen (Udir, 2019b).

3.2.2 Evaluering av aktivitetsplikten

Aktivitetsplikten ble i 2019 evaluert av Deloitte AS, ved Johansen et al. i regi av utdanningsdirektoratet. Evalueringen viser at de ulike skolene har noe varierende forståelse av hvordan aktivitetsplikten skal håndheves og hva den innebærer. Dermed blir det også noe ulik praksis på ulike skoler (Johansen et al., 2019). Elever opplever også at de får varierende

grad av informasjon om sine rettigheter (Johansen et al., 2019). Implementeringen av aktivitetsplikten er en pågående prosess i skolene, også hos fylkesmannen. Fylkesmannen møter ifølge Johansen et al. (2019) på utfordringer i forbindelse med å håndtere sakene på et raskt nok tidspunkt og i samsvar med aktivitetsplikten, dette på grunn av manglene ressurser. De forskjellige fylkesmennene har også noen utfordringer med varierende praksis, grunnet varierende tolkning av aktivitetsplikten (Johansen et al., 2019). Likevel vises det at sentrale målsettinger ved lovendringen er på god vei til å bli oppnådd. Det vises hos mange av skolene at det dannes flere handlingsplaner, noe som indikerer at skolene følger opp flere saker enn tidligere. Skolene sier også at saker blir tatt tak i tidligere enn før (Johansen et al., 2019). Oppfølgingen av saker er nå mer systematisk, samtidig som det forebyggende arbeidet ved skolene er satt mer i system. Evalueringen viser også at elevenes stemme blir mer hørt og deres subjektive opplevelser blir oftere tatt på alvor (Johansen, et al., 2019). Håndhevingsordningen er også blitt mer brukt, noe som har ført til at flere saker har blitt prøvd for et høyere forvaltningsorgan. Ordningen tvinger ifølge Johansen et al. (2019) både skolene og skoleeierne til å endre praksis og bidrar på den måten til bedre implementering av lovendringen i aktivitetsplikten.

Johansen et.al. (2019) finner også noen utfordringer ved det nye regelverket. Blant annet kan det i enkelte saker være utfordrende at elevenes subjektive opplevelse alltid skal tas på alvor. Dette kan ifølge Johansen et al. (2019) føre til at det blir satt inn tidkrevende arbeid og kostbare tiltak i saker hvor det kanskje ikke egentlig er behov for det. En annen utfordring går på at den som melder ifra om å bli plaget kan ha for stor definisjonsmakt der det er flere parter involvert (Johansen et al., 2019). Det sees også utfordringer knyttet til krav om høyere grad av dokumentasjon, noe som flere av skolene synes er utfordrende med tanke på tid og ressursbruk (Johansen et al., 2019). Også hos fylkesmannen sees det utfordringer i forbindelse med ressursbruk, 9 A-4 saker skal ha høy prioritet, noe som fører til at andre saker må nedprioriteres (Johansen et al., 2019).

3.3 Mobbeprogrammer

Aktivitetsplikten krever at alle ansatte på en skole aktivt følger med på elevenes opplevelse av skolehverdagen, samspillet dem imellom og mellom dem og voksne (Gusfre, 2017; Udir, 2019). Det å følge med vil virke forebyggende samtidig som det bidrar til å tidlig kunne

oppdage og å stoppe uønsket atferd (Gusfre, 2017). Selv om mange skoler gjør en god jobb, er det fortsatt for mange elever som ikke opplever å ha det godt på skolen. Dette kan tyde på at skolene bør ha en mer «systematisk, spesifikk og målrettet» innsats (Gusfre, 2017). Å ha en god handlingsplan kan virke forebyggende mot mobbing og Utdanningsdirektoratet (2011) mener at det å ha en plan for arbeidet mot mobbing er avgjørende (Lund et al., 2017; Udir, 2011). Men Utdanningsdirektoratet (2011) mener at ikke alle skoler har lik mulighet til å planlegge og å implementere hvordan de skal arbeide mot mobbing. De skolene som kan ha utfordringer i forbindelse med denne implementeringen kan ha god hjelp av tidligere utviklede programmer (Udir, 2011).

Det er utviklet flere programmer for atferdsregulering i skolen, deriblant programmer med mobbing som hovedfokus. Formålet med programmene er blant annet å hjelpe skolene til å forebygge problematferd som mobbing. Her vil det presenteres fem programmer som brukes i norske skoler, nemlig Olweusprogrammet, Programmet ZERO, programmet PALS, programmet RESPEKT og LP programmet. Av disse programmene er det kun Olweusprogrammet og programmet ZERO som har mobbing som hovedelement. PALS og Respekt har hovedfokuset på atferdsproblemer mens LP modellen på atferdsproblemer og læringsmiljø (Rørnes, Larsen, Knudsmoen, Gravrok & Nordahl, 2006).

Olweusprogrammet

Olweusprogrammet er et program for skoler hvor formålet er å jobbe mot mobbing og antisosial atferd (Norce, 2019). Programmet gir skolene retningslinjer for hvordan de skal jobbe forebyggende, det blir satt mål og det blir innført rutiner for hvordan skolene skal organisere seg og hvordan tiltakene skal følges opp (Norce, 2019). Målene ved Olweusprogrammet er at bevisstheten og kunnskapen om temaet mobbing skal økes samt at voksenpersoner skal engasjeres. Det skal innføres systematiske tiltak for forebygging av mobbing på skolen, det skal også innføres tydelige og klare regler og de som er utsatt skal få støtte og beskyttelse (Norce, 2019). Mer konkret skal elevene blant annet få ros og sanksjoner ut ifra atferd, lærere og elever skal ha regelmessige møter og det skal utføres jevnlig foreldremøter. Elever som er utsatt for mobbing og de som mobber andre skal ha strukturerte samtaler og oppfølging. Hos de elevene som er utsatte skal skolen ha samtaler

med foreldrene (Norce, 2019). Mye handler om å rette fokus mot elevenes handlinger og atferd, samt mot rutiner og prioriteringer av tid hos de voksne. Spesifikke tiltak i programmet er spørreskjemaundersøkelser, at antimobbeatferd blir fremhevet og at inspeksjonsordninger blir prioritert (Norce, 2019). De første 18 månedene av innføringen av programmet gjennomfører skolene møter en gang annenhver uke. Det opprettes også en samordningskomite eller et skolemiljøutvalg som gjennomfører 3-4 møter de første 18 månedene, videre utføres disse møtene minimum 2 ganger i året (Norce, 2019).

Mobbeprogrammet ZERO

Mobbeprogrammet ZERO har som mål at mobbing skal reduseres og forebygges, de ønsker økt trivsel på skolen samt at engstelse for å bli mobbet skal reduseres (Karlsen, 2010). Programmet er utviklet for barne- og ungdomstrinnet og er basert på anerkjent kunnskap om mobbing (Karlsen, 2010). Programmet er utviklet av norsk senter for adferdsforskning ved universitetet i Stavanger. Skolene som bruker programmet mottar en opplæringspakke som varer over ett år og det er forventet at skolene etter dette skal fortsette arbeidet med programmet på egenhånd (Karlsen, 2010).

Prinsipper programmet bygger på er nulltoleranse og autoritative voksne (en voksenperson som utøver ledelse med en kombinasjon mellom støtte og kontroll). De voksne skal engasjere seg for elevene, gi dem oppmerksomhet og hjelpe dem med utfordringer (Karlsen, 2010). De voksne skal også sørge for at det ikke blir en dynamikk blant elevene der enkelte elever blir lederskikkelser. Prinsippene i programmet skal integreres på hele skolen og det skal være en sammenheng mellom alle tiltakene. Det er viktig at programmet får fokus kontinuerlig og at arbeidet med prosjektet sees på som et varig prosjekt (Karlsen, 2010).

Programmet PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen)

Programmet PALS bygger på den amerikanske atferdsmodellen «School-Wide Positive Behavior Intervention and Support» og har blitt tilpasset det norske skolesystemet av «nasjonalt utviklingscenter for barn og unge» (Aasheim, Patras, Eng & Natvig, 2018; Lødding & Vibe, 2010,). Dette programmet krever høyt engasjement og god oppfølging. Programmet

utføres over tid, hvor det først er ett år for planlegging og videre to år med implementering (Lødding & Vibe, 2010). Målet for dette programmet er å utvikle en positiv skolekultur hvor elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter styrkes, samt å forebygge og redusere problematferd (Aasheim et.al, 2018).

Programmet Respekt

Programmet Respekt er i likhet med programmet Zero utviklet av Senter for atferdsforskning ved universitetet i Stavanger (Lødding & Vibe, 2010). Målet med dette programmet er å redusere atferdsproblemer i skolen (Mørch, 2010). Programmet fokuserer i høyere grad enn de andre fire programmene på skolens egne aktiviteter og på løsninger som er mer tilpasset den enkelte skolen (Lødding & Vibe, 2010). Samtidig blir det rettet et høyere fokus mot skolen på systemnivå istedenfor på elevnivå (Mørch, 2010). Retningslinjene fra programmet er autoritative voksne, breddeinvolvering- hvor alle aktørene involveres i utviklingen på skolen, konsistens- som innebærer at alle aktørene er kjent med og preges av grunnprinsippene til programmet og til slutt kontinuitet- som skal sikre at implementeringen skal vare over tid og ha kontinuerlig fokus. Det er satt av to og ett halvt år til implementeringen der det første året handler om å implementere programmet og de neste årene handler om vedlikehold og fornying (Mørch, 2010).

LP- Modellen

LP-modellen er utviklet av Thomas Nordahl og den er utviklet ut ifra forskning om godt læringsmiljø. Dette er en analysemodell hvor pedagogiske strategier for forbedring av læring og atferdsproblemer står i fokus (Lødding & Vibe, 2010). Viktige prinsipper for implementering av LP modellen er at den skal være skoleomfattende og målet er en endringsprosess hvor alle er involvert. Det skal arbeides regelmessig med modellen og det skal dannes lærergrupper hvor analysemodellen skal brukes systematisk for å gå gjennom utfordringer i praksis (Lødding & Vibe, 2010). Lærergroppene skal få veiledning av PP-tjenesten som har spesiell kompetanse om LP-modellen. Kunnskapsutvikling blant de ansatte er viktig, slik at de ansatte lettere kan identifisere og arbeide med utfordringer (Lødding & Vibe, 2010).

3.3.1 Fungerer mobbeprogrammene?

Den meta-analytiske studien «Evaluating the effectiveness & school-bullying prevention programs: an updatet meta-analytical review» av Gaffney, Ttofi & Farrington (2018) går igjennom 100 studier som omhandler mobbeprogrammer og effekten av disse. Studien fant høy effekt av antimobbeprogrammer, noe som støtter funnene fra den tidligere studien «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systatic and meta-analytic review. Springer Science+Business Media» utført av Ttofi og Farrington i 2011. Her fant de at antimobbeprogrammer ofte er effektive og at det spesielt er enkelte deler av programmene som gir gode resultater, som det å inkludere foreldre og å ha bedre inspeksjonsordninger. Ttofi et al. (2011) fant i en annen meta-analytisk studie, som studerer om de som blir utsatt for mobbing har økt risiko for depresjoner senere i livet, at det å sette av nok ressurser til antimobbeprogrammer vil være berettiget. Programmer som minsker mobbing kan ifølge dem ha langtidseffekter og redusere fremtidige psykososiale utfordringer.

Rapporten «hvis noen forteller om mobbing ...», ett prosjekt utført via NIFO av Berit Lødding & Nils Vibe i 2010, har vurdert effekten av mobbeprogrammer på norske skoler utifra resultatene fra Elevundersøkelsen. De har evaluert effekten av 13 programmer for å forebygge problematferd. I motsetning til funnene presentert i forrige avsnitt, viser denne rapporten at skolene som bruker mobbeprogrammer og skoler som ikke bruker mobbeprogrammer ikke har noen signifikant forskjell i omfanget av mobbing. Av de 13 programmene er det kun de fem programmene Olweus, Zero, LP-modellen, PALS og Respekt de hadde nok opplysninger om til å kunne få en god nok oversikt over bruken av, og dermed kunne analysere de opp mot funnene i Elevundersøkelsen (Lødding & Vibe, 2010). Innenfor skolene som bruker mobbeprogrammer er det likevel noe variasjon i omfanget av mobbing, hvor Olweusprogrammet er det programmet som viser best resultater (Lødding & Vibe, 2010). De er usikre på årsaken til dette, om det var tilfeldig eller om programmet faktisk fungerer bedre enn andre. En av teoriene deres er at skolene som benytter seg av Olweusprogrammet allerede hadde gode resultater før innføringen av programmet (Lødding & Vibe, 2010).

NOVA studien «Felles fokus» (2014) har evaluert effekten av Olweusprogrammet, Zero, PALS og Respekt. Studien fant at det blir vist positive endringer på alle skolene som har brukt de forskjellige programmene, men at det er usikkerhet rundt om det er programmene i seg selv eller andre faktorer som har gitt endringene. Også i denne studien er det Olweusprogrammet som kommer best ut, siden det her er Olweusprogrammet som i høyest grad har klart å vise til programmet som årsak til endringene (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng, 2014).

3.3.2 Programmer på de to skolene

Ingen av skolene hvor det er utført datainnhenting i denne oppgaven har brukt skoleomfattende mobbe- eller skolemiljøprogrammer, men det er brukt andre verktøy som VIP-programmet og Spekter undersøkelse. VIP-programmet (veiledning og informasjon om psykisk helse i skolen) eies av Vestre Viken og blir finansiert av helsedirektoratet, mens verktøyet Spekter eies av læringsmiljøsentret (Læringsmiljøsentret, 2017b; Vestre Viken, 2020).

VIP- programmet/VIP-makkerskap

Formålet med VIP-programmet er at elever skal få bedre kunnskap om psykisk helse. Det har vist seg at det er manglende kunnskap hos ungdom om temaet psykisk helse og det er mange som ikke oppsøker hjelp (Vestre Viken, 2020). Noe av formålet med programmet er at både skolen og elevene skal få bedre kunnskaper om psykisk helse og at elevene skal være bedre rustet til å ta vare på sin egen psykiske helse (Vestre Viken, 2020).

VIP-makkerskap er en del av VIP-programmet hvor formålet er at elevene skal få muligheten til å bli bedre kjent. VIP- makkerskap går ut på at elevene ved skolestart blir plassert ved siden av en annen elev og at disse to er et makkerpar. Videre tilhører disse makkerparene en makkergruppe som elevene skal jobbe i ved gruppearbeid. Makkerparene og gruppene blir skiftet etter en stund (Vestre Viken, 2020). På denne måten får hver enkelt elev samarbeidet med og mulighet til å bli kjent med flere elever i klassen. Skolestart blir sett på som viktig for å danne et godt læringsmiljø og et tidspunkt hvor elevene knytter relasjoner til hverandre (Vestre Viken, 2020). VIP-makkerskapet har som formål å hindre utenforskap og er et ledd i

det psykososiale arbeidet ved skolestart. Skolene som har brukt VIP-makkerskap har positive erfaringer med programmet (Vestre Viken, 2020).

Spekter

Spekter er et ikke- anonymt verktøy som er gitt ut av nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning og er utviklet av Erling Roland. Dette er et spørreskjema som blir gitt til elevene, hvor de blir bedt om å navngi elevene i klassen med spørsmål om hvilke roller de forskjellige elevene har og hvordan miljøet i klassen oppleves (Læringsmiljøsentret, 2017b). Det anbefales å bruke kartleggingsverktøyet en til to ganger i året og ved behov for kartlegging, for eksempel hvis det er mistanke om mobbing (Læringsmiljøsentret, 2017b).

Formålet med Spekter er å få oversikt over læringsmiljøet, noe som blant annet innebærer «mobbing, bråk i klassen, popularitet, maktrelasjoner, grupperinger og holdninger» (læringsmiljøsentret, 2017b). Informasjonen man får kan være viktig både for å forstå saker og for å kunne sette inn egnede tiltak. Å utføre undersøkelser gir også elevene mulighet til å varsle om vanskeligheter. Ved oppfølging av saker kan Spekter være et nyttig verktøy som kan bidra til å se om arbeidet med sakene har gitt resultater (læringsmiljøsentret, 2017b).

Kartleggingsverktøyet har møtt på noen utfordringer knyttet til personvern, der det blant annet har vært en sak hvor datatilsynet har vedtatt forbud mot kartleggingsverktøyet i en kommune i Norge (Læringsmiljøsentret, 2017b). Læringsmiljøsentret har på bakgrunn av dette utviklet en personvernerklæring hvor det beskrives hvordan data fra undersøkelsen oppbevares og hvordan personopplysninger behandles (Læringsmiljøsentret, 2019).

3.4 Skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2011) kan det å ha et godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø på skolen virke forebyggende mot mobbing. Rapporten «skolens arbeid med

elevenes psykososiale miljø- gode strategier, harde nøtter og blinde flekker» er utarbeidet av Eriksen & Lyng (2015) og utgitt av NOVA. Forskningen er utført med sikte på grunnskoler i Norge og det er gjort undersøkelser på 20 norske skoler. I disse undersøkelsene har lærere, elever og ledere blitt intervjuet. Skolene det er utført intervjuer på er skoler som har hatt en positiv utvikling i skolemiljøet de siste årene (Eriksen og Lyng, 2015). Det overordnede målet for rapporten var å få kunnskap om skolenes psykososiale miljø. Eriksen og Lyng (2015) analyserte tiltak og utfordringer ved skolene og de beskriver tre overordnede strategier som skolene har benyttet. Disse tre strategiene er atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging.

De fleste skolene hvor det ble gjort undersøkelser til rapporten anvendte omtrent samme definisjon for mobbing, men forståelsen hos de enkelte skolene kunne likevel være varierende. For voksenpersonene på skolene var det å ha kontroll en viktig faktor, ved å ha kontroll mente de at de kunne hindre at situasjoner eskalerte og de mente de fikk bedre mulighet til å ha kontroll over elevene ved utagering (Eriksen & Lyng, 2015). Ifølge de ansatte på skolene har det vært en økning i mindre synlige former for mobbing og krenkelser, mens den mer synlige og mer fysiske mobbingen nesten ikke er eksisterende lengre. Skolene mente det var mer utfordrende å løse de sakene der mobbingen er mindre synlig (Eriksen & Lyng, 2015). For mange av elevene handlet mobbing mye om skam, sårbarhet, svakhet og ensomhet. Miljøet på skolen en viktig rolle for elevene og spesielt for de elevene som ble utsatt for mobbing (Eriksen & Lyng, 2015).

Skolene som deltok i prosjektet hadde en ambisjon om å ta tak i alt, alle utfordringer skulle bli håndtert. Dette fungerte ikke alltid i praksis og Eriksen og Lyng (2015) mente noe av årsaken til dette kunne være at flere av de voksne hadde varierende forståelse av mobbedefinisjonene. Utfordringer ved varierende forståelse av mobbing viste seg ved flere eksempler. Det kunne være situasjoner som ikke ble oppdaget, eller som de ansatte ikke vurderte som noe skolen skulle ta tak i. Eksempler på dette kunne være konflikter der lærerne *antok* at det ikke var et skjevt maktforhold, noe flere av dem mente var en forutsetning for at det kunne bli kalt mobbing. Elevenes opplevelse kunne også bli bagatellisert og flere voksne kunne ha en oppfattelse av at elevene tok seg for nær av ting. I tillegg hadde flere ansatte på skolene forventinger om at mobbeatferd som gikk på det relasjonelle, som trusler om å ikke

bli inkludert, var forbeholdt jenter (Eriksen & Lyng, 2015). Intervjuene med elevene viste derimot at disse situasjonene også forekom blant gutter, men at guttene som ble utsatt for denne type atferd ofte reagerte på andre måter enn jentene gjorde og at de sjeldnere meldte ifra. Det kom også frem at gutter kunne bli utsatt for negative, «tullete» kommentarer over tid og at dette ofte ble oppfattet som typisk gutteprat av lærerne. Samtidig som mye av den ugreie oppførselen som foregikk blant jenter ble ofte kalt for «jentedrama» og «jentegreier», noe som ifølge Eriksen og Lyng (2015) kan føre til at slike situasjoner blir bagatellisert som nettopp dette, selv om det kan handle om mobbing.

De tre hovedstrategiene til skolene

Eriksen & Lyng (2015) fant gjennom undersøkelsene tre hovedstrategier som skolene brukte for å skape et godt psykososialt miljø. Ledelsen, lærerne og elevene på skolene mente at disse tre strategiene har hatt positiv innvirkning på det psykososiale miljøet på skolen.

Atferdsregulering

For skolene var atferdsregulering en sentral strategi i arbeidet for et godt psykososialt miljø. Innenfor atferdsreguleringen ble det fokusert på at elevene skulle oppføre seg på måter som kunne fremme et godt læringsmiljø og et godt psykososialt miljø. Et viktig tiltak innenfor atferdsreguleringen var tydelig klasseledelse, hvor «omsorgsfull kontroll» (en kombinasjon mellom omsorg og kontroll), ble vurdert som den beste modellen (Eriksen & Lyng, 2015). Eriksen & Lyng (2015) fant at atferdsreguleringen i enkelte tilfeller ble for streng og kontrollerende, noe som kunne føre til at elevene ikke fikk uttrykt seg på spontane og naturlige måter. Samtidig mente de at for streng atferdsregulering kunne dekke over mobbeatferd ved at den strenge atferdsreguleringen kunne skjule klassens «indre liv» og at lærerne da ikke fikk gjort seg kjent med dynamikkene i klassen (Eriksen & Lyng, 2015). Skolene møtte også på en annen utfordring ved atferdsreguleringen, nemlig at mye av mobbingen som fant sted ikke nødvendigvis ble berørt av den. For eksempel kunne elever som fremsto som rolige og som tilsynelatende oppførte seg godt, ha pågående konflikter under overflaten (Eriksen & Lyng, 2015). Et annet viktig tiltak var å styrke og å spesialisere inspeksjonene i friminuttene, inspeksjonsordningene viste seg å være virksomme, men de

kunne likevel komme til kort. Grunner for dette var at inspektørene ikke kunne få med seg alt som skjedde på skolen og at situasjoner kunne finne sted uten at de ble oppdaget av voksenpersoner (Eriksen & Lyng, 2015).

Relasjonsarbeid lærer-elev og skole-hjem

Relasjonsarbeidet på skolene handlet hovedsakelig om forholdet mellom lærer og elev. Kjerneprinsipper for et godt relasjonsarbeid på skolene var at lærerne hadde et positivt elevsyn og at det ble fokusert på positiv atferd hos elevene. Positiv atferd skulle få positiv oppmerksomhet, istedenfor at elevene skulle få sanksjoner ved negativ atferd (Eriksen & Lyng, 2015). Samtidig som relasjonsarbeidet mellom lærer og elev ble sett på som viktig var det også fokus på relasjonsarbeidet mellom lærer og foresatte. Et formål med å ha god relasjon til de foresatte var at de foresatte også kunne spille en rolle ved å oppdage mobbing og at lærerne kunne bidra med å gi foreldrene verktøy for dette. Et viktig prinsipp ved relasjonsarbeidet var at det skulle være lærerne som hadde ansvar for relasjonen. Samtidig var det også viktig at ledelsen støttet og fulgte opp arbeidet lærerne gjorde for relasjonene (Eriksen & Lyng, 2015).

Sosiale aktiviteter

Å skape et godt miljø handler også om å skape gode relasjoner mellom elevene. Gode relasjoner mellom elever kan bidra til at elevene føler en tilhørighet, at de blir inkludert og at det blir et fellesskap og samhold mellom elevene (Eriksen & Lyng, 2015). Eriksen & Lyng (2015) trekker frem fire aktiviteter som de mener kan bidra til å bygge et godt miljø og stryke relasjonene mellom elevene: Introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminuttene, store prosjekter og at det tilrettelegges for at elever med sosiale utfordringer skal ha mulighet til å få venner (Eriksen & Lyng, 2015). Elevene ved skolene var positive til denne type tiltak. Selv om disse tiltakene ble sett på som positive tiltak, mente Eriksen & Lyng (2015) at det var viktig at skolene var klar over at aktiviteter med formål å skape gode relasjoner mellom elever også kunne være arenaer hvor mobbing og utestenging kunne foregå (Eriksen & Lyng, 2015).

Eriksen & Lyng (2015) fant i tillegg til disse tre punktene at de burde forskes mer på klasser med gode klassemiljøer, hvor alle, på tvers av grupperinger, så på hverandre som et «gyldig vi». Ifølge Eriksen & Lyng (2015) så det ut til at disse klassemiljøene kunne bidra til å forebygge negative dynamikker mellom elevene.

3.5 Relasjon mellom lærer og elev

Relasjonsarbeid mellom lærer og elev blir trukket frem som et viktig tiltak for å danne et godt psykososialt miljø på skolen og Utdanningsdirektoratet mener dette kan ha en forebyggende effekt mot mobbing (Eriksen & Lyng, 2015; Udir, 2011). Thomas Nordahl, som blant annet er en norsk skoleforsker og som leder forskningssenteret SePu- «senter for praksisrettet utdanningsforskning» (Gyldendal, u.å.), har skrevet om forholdet mellom lærer og elev og hvordan dette kan påvirke elevens trivsel på skolen og derigjennom deres læring (Nordahl, 2010).

Ifølge Nordahl (2010) vil kjernen i det å være lærer handle om hvordan man evner å samhandle med elevene. Han mener lærere selv står ansvarlig for å reflektere over og å være seg bevisste på hvordan de er som lærere. Relasjonene mellom læreren og elevene er viktig og han mener gode relasjoner gir motiverte elever samt at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre på skolen. Han trekker frem at det ser ut til at lærere som har gode relasjoner med elevene sine, opplever mindre atferdsproblemer i sine klasser. Det er ifølge han viktig at elevene erfarer at de kan prate med læreren ved behov, at læreren er pålitelig og evner å imøtekomme eleven på en god måte (Nordahl, 2010). Han mener det også er viktig at elevene skal føle seg hørt, at lærerne er oppmerksomme på dem og at elevene blir prioritert. I klasser hvor det er dårlig relasjon mellom lærer og elev og elevene ikke føler at de kan prate med læreren er det ifølge Nordahl (2010) eksempler på at elevene kan ha dårligere trivsel og at dette kan gi mer problematferd. Selv om relasjonene mellom lærere og elever ses på som såpass viktig, mener Nordahl (2010) at enkelte lærere synes de har for lite tid, slik at de ikke får prioritert samtale med elevene, ifølge dem tar fag og møter tiden deres. Nordahl (2010) mener disse lærerne gjør fullstendig feilprioriteringer.

Det er ifølge Nordahl (2010) også viktig at læreren verdsetter elevenes sosiale liv. Han mener forholdet elevene har til de andre elevene kanskje er det viktigste i elevenes skolehverdag og at elevenes handlinger, oppfatninger og erfaringer vil være knyttet til forholdet de har til andre elever. Lærere som bryr seg om og er opptatte av disse relasjonene og som følger med, veileder og korrigerer i forhold til disse, vil være viktige voksenpersoner for elevene (Nordahl, 2010).

4 Teoretisk ramme

4.1 Organisasjonskultur og skolekultur

Kulturen på en skole kan ha påvirkning på hvordan aktørene handler og hvilke normer og verdier de følger. Kulturen kan også spille en rolle når det gjelder skolens prioriteringer, handlinger og verdier (Hargreaves, 1996; Kasin, 2008; Lund et al., 2017; Lægdene, 2000). For å arbeide forebyggende mot mobbing og å gjøre endringer mot et bedre skolemiljø kan det være fordelaktig å på forhånd kjenne skolens kultur, slik at en vet hvor behovet for endring ligger.

Kultur

Kultur kan forstås som det som påvirker hvordan vi opplever verden rundt oss. Våre grunnleggende verdier formes av kulturen vi er en del av, vi ønsker å sette disse verdiene til liv og vi ønsker å videreføre disse grunnleggende verdiene. På denne måten påvirker kulturen våre handlinger i stor grad (Lægdene, 2000). Kasin (2008) mener at alle individer er en del av mange forskjellige kulturer. Ifølge han kan kultur handle om hvordan samfunnet fungerer som helhet, samtidig som det kan handle om samhandling innenfor mindre grupper. For eksempel kan hvordan de forskjellige aktørene på en skole samhandler og samspillet mellom elever på en skole og samspillet i et klasserom være kultur (Kasin, 2008).

Kasin (2008) drar frem Østberg & Engelstad (1984) sin definisjon på kultur. Kasin mener denne definisjonen beskriver «all menneskelig aktivitet- symbolsk, sosialt og materielt»:

«Med kultur forstår vi et samfunns normer av alle slag, dets kunnskaper og trosforestillinger, dets oppfatninger av godt og ondt, stygt og pent, språket og andre tegnsystemer og lignende. Videre omfatter kultur alle produktene av menneskers virksomhet: For eksempel bygningene og byggestilene, redskapene, prydgjenstandene, fremkomstmidlene og våpnene» (Østeberg og Engelstad, 1984, i Kasin, 2008, s. 59)

Organisasjonskultur og skolekultur

Hargreaves (1996) mener skolekultur innebærer de «verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid.» (Hargreaves, 1996, s. 172). Kulturen utgjør det rammeverket de jobber ut ifra (Hargreaves, 1996). Når det er snakk om skolens vekst og utvikling, blir ofte organisasjonskulturen på skolen trukket frem (Lægdene, 2000). Relasjonene mellom de ansatte og samspillet dem imellom har stort fokus innenfor de fleste organisasjoner og skolen er ett av de arbeidsstedene hvor de ansatte samarbeider mest og det er mye lagarbeid (Lægdene, 2000). Yrkeskulturen gir lærerne et fellesskap, hvor de kan oppleve støtte, mening og hvor deres identitet som lærer dannes (Hargreaves, 1996; Lægdene, 2000)

Lund et al. (2017) legger spesielt stor vekt på normer som beskrivende for skolekultur. De mener normer forteller hva som er akseptabel og forventet atferd, både via uttalte og via ikke uttalte normer.

Skolens kultur kan være delt inn i mer bevisste og ubevisste forhold. Skolekulturen som er bestående av de felles normene, holdningene osv. vil ofte være mer ubevisste og er noe aktørene følger uten å være helt klar over det. Lovene, planene og økonomien er eksempler på mer synlige forhold i skolen (Lægdene, 2000). I en velfungerende organisasjon vil det være et samspill mellom disse formene, mens det i mindre fungerende organisasjoner kan være mindre samspill mellom disse formene og det som uttrykkes av verdier samspiller ikke nødvendigvis med handlingene som utføres (Lægdene, 2000). Ett eksempel kan være en skole som har mål om null mobbing og at elevene skal oppleve å ha det trygt og godt på skolen, men hvor elevenes opplevelser og samhandlingen dem imellom ikke vies oppmerksomhet.

Kulturen kan gi retning, forutsigbarhet og stabilitet for aktørene, siden den gir modeller for og standarder for atferd (som kan ses på som et mentalt kart) (Lægdene, 2000). Kulturen kan også være legitimerende og styrende. Disse aspektene ved kulturen kan gi aktørene en trygghetsfølelse og en følelse av en struktur de kan forholde seg til, samtidig styrker kulturen fellesskapet mellom aktørene, og den bidrar til et bedre og entydig samarbeid (Lægdene, 2000).

Enhver lærer kommer ifølge Lægdene (2000) inn i skolen med sine egne forutsetninger og verdier. De forskjellige lærerne på skolen kan være ulike, men de må likevel samarbeide. For å ha en god skolekultur må ifølge han alle bidra til å skape miljøet. Han mener det å ha en god skolekultur en forutsetning for å kunne ha et godt læringsmiljø (Lægdene, 2000).

Når det er snakk om en skoles vekst og utvikling, blir ofte organisasjonskulturen på skolen trukket frem. Hvis en vil være en del av å forme og å endre prosesser i skolen, må en først gjøre seg kjent med kulturen og hvilke mekanismer det må trekkes på for å kunne gjøre endring (Lægdene, 2000). Dette er også en av forutsetningene Fullan (2007) trekker frem for å kunne implementere endring i skolen.

4.2 Endringsprosesser

For å nå nye mål, innføre nye ideologier og å endre teknologi på en skole er skolen nødt til å gjennomgå en endring. Michael Fullan er en Canadisk professor og forfatter og han har skrevet mange bøker om skole, deriblant om læring, ledelse, endring og kultur. Han er spesielt interessert i endring i skolesammenheng (Universitetet i Toronto, 2013). Fullan har utviklet en modell for endring hvor han presenterer tre faser for implementering: Initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2007). Disse tre fasene for endring går over i hverandre og fungerer mer som i en sirkel, hvor en hele tiden returnerer til de ulike fasene. Likevel indikeres det at prosessen starter ved initiering, går videre til implementering og til slutt over til institusjonalisering (Fullan, 2007).

Initieringsfasen

Før utviklingsarbeidet settes i gang, bør skolen ifølge Fullan (2005) kartlegge hva som fungerer og ikke fungerer på deres skole og hvordan behovet for endring er. Det er ofte avgjørende at det er ledelsen som tar ansvar for endringen og det er stort sett forventet at rektor skal lede prosessen (Fullan, 2007). I utviklingsarbeidet er det ifølge Fullan (2007) viktig at også lærerne involveres og deltar i kartleggingen. Hvis ledelsen alene kartlegger og initierer utviklingsarbeidet, uten at lærerne får delta, mener han at det kan føre til at lærerne utøver

motstand. Ifølge han er motstand naturlig i en endringsprosess, siden aktørene ofte har forutinntatte meninger som blant annet kan være preget av tidligere erfaringer med utviklingsarbeid. Motstand øker ifølge han mulighetene for at utviklingsarbeidet mislykkes (Fullan, 2001, i Sunnevåg; Fullan, 2005, i Sunnevåg, 2012). Hvis aktørene derimot oppfatter at de får delta i prosessen og at deres meninger blir sett og tatt på alvor, kan det bidra til at engasjementet og motivasjonen øker (Fullan, 2001, i Sunnevåg; Fullan 2005, i Sunnevåg, 2012). Det er allikevel ledelsen som skal administrere arbeidet, prioritere ressursbruken og ta de endelige avgjørelsene. Ledelsen bør utvikle en plan, med et mål, der ansvarsområder og arbeidsoppgaver er fordelt. Det er viktig at flertallet av aktørene er engasjerte og at personalet og ledelsen er samkjørte. Ledelsen bør være sterk og stødig, en svakere leder er i følge Fullan (2001) en faktor som gir dårlige resultater.

For å gjennomføre en systematisk tilnærming vil det være avgjørende at skolen har gjort en kartlegging. En god kartlegging vil ifølge Fullan (2007) vise hvilke forutsetninger de har for implementeringen og kartleggingen vil være viktig for å lykkes (Fullan, 2007). Her kan de få svar på hvordan skolens villighet for endring er, hva behovet er og hvordan endringen kan utføres på en samkjørt måte mellom både ledelsen og øvrige aktører (Fullan, 2007). I implementeringsfasen som følger vises viktigheten av kartleggingen, planleggingen og fordelingen av ansvar som er gjort (Fullan, 2007)

Implementeringsfasen

I implementeringsfasen starter arbeidet med et program eller en idé, tanken er at det nå skal bli en forbedring. Hvis lærerne får god nok opplæring i programmet som skal innføres, vil sannsynligheten for at implementeringen lykkes øke (Fullan, 2007). Det vil også bidra til økt motivasjon. For å kunne gi lærerne tilfredsstillende opplæring og kunnskaper er det viktig at det settes av nok tid og ressurser (Fullan, 2007). Ved de fleste endringer vil implementeringen ta ett minimum av to år og det er ifølge Fullan (2007) først etter denne tiden en kan si at en endring har funnet sted. Etter implementeringsfasen følger institusjonaliseringsfasen, hvor målet er at endringen skal bli integrert som en naturlig del av skolens struktur og rutiner (Fullan, 2007).

Institusjonaliseringsfasen

Institusjonaliseringsfasen er den siste fasen, her er målet er at endringen blir integrert som en naturlig del av skolens struktur og rutiner. For å få til dette vil det være avgjørende at det har blitt gjort et godt arbeid i initierings og implementeringsfasen. For at endringene skal kunne bli institusjonalisert må en hele tiden gå tilbake til de to tidligere fasene (Fullan, 2007).

Endringsprosessen er langvarig og det vil ta fra 2-4 år før en endring er institusjonalisert. Det er derfor viktig å prioritere prosessen over tid, men det er ifølge han ofte en tendens til at endringsprosessen sklir ut. Jevnlig fornying og evaluering vil ifølge Fullan være viktig for institusjonalisering. Ved hjelp av evaluering vil en få svar på hva som fungerer godt i endringsprosessen og hva det er nødvendig å jobbe mer med. Resultatene fra evalueringen vil også bidra til å holde motivasjonen oppe (Fullan, 1992; Fullan, 2007).

En modell for endring kan bidra til at skoler på en bedre måte klarer å implementere mobbeprogrammer, å følge aktivitetsplikten og å gjøre endringer mot en skolekultur med positiv innvirkning på omfanget av mobbing. Hvis skolene mestrer å følge en slik modell kan de velge å arbeide for å forbedre kulturen på skolen, noe som kan bidra til å danne et miljø der mobbing ikke er akseptert.

4.3 Institusjonsvariabler

Pål Repstad, som er dr. Philos. og professor i religionssosiologi på universitetet i Agder, har utviklet en teori for organisasjoner eller virksomheter hvor han trekker frem seks variabler som kan bidra til å gi svar på hvordan en organisasjon fungerer (Repstad, 2014). Disse seks variablene er: mål eller målsetting, ideologi, teknologi, struktur, ressurser og forholdet til omgivelsene. Noe av formålet med teorien er å se hvordan de ulike trekkene ved en organisasjon styrker eller svekker organisasjonens muligheter til å nå målene som er satt (Repstad, 2014). De ulike variablene vil ha forskjellig påvirkning på forskjellige områder, samtidig som variablene vil virke inn på og påvirke hverandre (Repstad, 2014).

Målsetting

Ifølge Repstad (2014) er det vanlig å definere en organisasjon som et målrettet, stabilt og bevisst samarbeid mellom mennesker. Han mener en målsetting ofte fyller disse funksjonene i en organisasjon:

- «Å tjene som en rettesnor for organisasjonens arbeid ved å peke på en ønsket tilstand som organisasjonens arbeid bør sikte mot
- Å legitimere (altså begrunne eller rettferdiggjøre) organisasjonens virksomhet
- Å tjene til hjelp for å vurdere organisasjonens arbeid, ved å sammenligne det som faktisk blir gjort i organisasjonen med målsettingen (Etzioni, 1978, i Repstad, 2014)
- Å motivere, skape entusiasme og styrke fellesskap ved å gi aktørene i organisasjonen noe identifisere seg med.» (Repstad, 2014, s. 137)

En organisasjon har ofte offisielle mål, disse målene er det ifølge Repstad (2014) vanlig at er formulert på diffuse, men positive måter, som kan gi et godt inntrykk utad. Det at målene ofte er diffuse gjør at de kan være vanskelig å nå, siden det ikke kommer klart frem hvordan man skal jobbe for å nå målene (Repstad 2014). En annen utfordring med diffuse mål er målkonflikter, her kan målene være så forskjellige at det å oppnå begge målene er umulig. Målkonflikter kan også skyldes manglende ressurser, der organisasjonen ikke har nok ressurser til å nå alle målene. En annen grunn for at mål kan være vanskelige å nå er hvis organisasjonen har for mange mål som ikke er satt i sammenheng. Det kan da hende aktørene selv velger ut mål som de jobber for å nå, men dette er ikke nødvendigvis de viktigste målene (Repstad, 2014).

For organisasjoner kan det å ha diffuse mål oppfattes som positivt. De diffuse målene kan for eksempel brukes til å forsvare ulike typer praksis, der organisasjonen kan henvisse til de diffuse målene som forklaring hvis det blir stilt spørsmål til praksisen (Repstad, 2014). Hvis målene hadde vært helt tydelige mener Repstad (2014) at det kunne være ubehagelig for organisasjonen ved evalueringer, siden det da ville kommet tydelig frem om målene hadde blitt nådd eller ikke. Noe annet som kan gjøre at organisasjoner oppfatter diffuse mål som positivt, er at det innenfor en organisasjon er mange forskjellige mennesketyper som kan ha forskjellige meninger. Ved diffuse mål vil en da treffe mange flere enn hva en ville gjort ved

konkrete og tydelige mål. Dermed vil de diffuse målene ifølge Repstad (2014) gi mer støtte, mens mer konkrete og tydelige mål vil gi mer motstand.

Ideologi

Repstad ser på ideologi som: «Ethvert sett av forestillinger om virkeligheten- hvordan den er, og hvordan den bør være.» (Repstad, 2014, s. 140).

Ifølge han er ideologi lignende en organisasjonskultur, som sier noe om hvilken «stil» organisasjonen har, men han mener begrepet kultur rommer mer en begrepet ideologi, hvor også aktørenes humor og lignende, i tillegg til verdier og virkelighetsoppfatninger er inkludert. Studier av kultur og ideologi har ifølge Repstad (2014) nærhet til «normsosiologien» hvor det handler mye om å kartlegge hvordan ideologien eller kulturen er, fordi dette er viktig for å bestemme hva som skjer i organisasjonen. Ifølge Repstad (2014) kan ideologiene i en organisasjon ha et gjensidig påvirkningsforhold med målsettinger, hvor ideologiene i organisasjonen kan ligge til grunn for utviklingen av målsettinger.

Teknologi

Ifølge Repstad er begrepet teknologi innenfor organisasjonskulturen blitt en «samlebetegnelse på alle de arbeidsmetodene og teknikkene som tas i bruk for å nå de målene organisasjonen sikter mot» (Repstad, 2014, s. 144). Teknologien i en organisasjon trekker både på målsettingene og på ideologiene. Ideologiene kan avgjøre hvilke former for teknologi som brukes, mens ressurser kan bestemme hvilke teknologier som blir prioritert. Repstad (2014) trekker frem forebyggende arbeid som en form for en teknologi. Her legger han vekt på at denne formen for arbeid ofte ikke er like utviklet eller prioritert som andre teknologier. For å forebygge for eksempel psykisk sykdom, finnes det ifølge Repstad ingen «sikker, standardisert teknologi». Han mener at teknologien innenfor psykisk helse ikke er like godt utviklet som teknologiene innenfor somatisk helse.

Struktur

Struktur innebærer hvordan organisasjonen er bygd opp, både på en formell og en uformell måte. Den formelle strukturen innebærer fasaden til organisasjonen, der organisasjonsplaner, regler og instruksjoner er uttrykt. Bak den formelle strukturen er det igjen en uformell struktur, som inneholder den virkeligheten som befinner seg bak de formelle fasadene. Strukturene har ifølge Repstad (2014) betydning for organisasjonens virksomhet. Ifølge Repstad (2014) er det hovedsakelig de sosiale strukturene i en organisasjon som er av interesse innenfor sosiologien, men fysiske strukturer som planløsning og inneklima også kan være av interesse, siden de kan påvirke de sosiale strukturene.

Ressurser

Ressurser blir ofte sett på som det som er mest avgjørende for om målene blir nådd eller ikke, spesielt av aktørene selv. Ressursmangler er som oftest synlig, for eksempel hvis det er for lite personale eller for lite økonomiske ressurser (Repstad, 2014). Samtidig som ressursene blir sett på som viktig trekker Repstad (2014) frem at det ikke bare er ressurser som avgjør om målene blir nådd. Han mener for eksempel at en i flere tilfeller kan stille spørsmål ved om det faktisk er for lite personale, eller om det er for lite kompetanse blant personalet og om det kan være teknologien som ikke er god nok.

Forholdet til omgivelsene

Repstad (2014) har en hypotese om at mange organisasjoner kun samarbeider med omgivelsene der organisasjonen selv har fordel av det. Ett eksempel på dette kan være samarbeid med andre organisasjoner der det kan tilføre ekstra ressurser til organisasjonen. Han tror noe av årsaken til at mange ønsker å ha lite samarbeid med omgivelsene kan være at de ønsker å selv ha høyest mulig kontroll over sin egen organisasjon (Repstad, 2014).

5 Metode

5.1 Vitenskapelig retning

Denne oppgaven er et forskningsprosjekt der det har blitt utført vitenskapelige undersøkelser for å finne svar på en problemstilling. Begrepet vitenskap er spesielt i bruk innenfor akademisk forskning (Skoie, 2020). Innenfor vitenskapen skiller en gjerne mellom ulike vitenskapelige retninger, som naturvitenskap, humanvitenskap og samfunnsvitenskap (Gundersen, 2020). Ved utførelsen av dette forskningsprosjektet har jeg vært inspirert av både den humanvitenskaplige og den samfunnsvitenskapelige retningen.

Innenfor humanvitenskapen handler det om å forstå kulturen vi er en del av og å kunne forstå og fortolke den menneskelige verden og det menneskelige uttrykk (Thomassen, 2007). Det har i dette prosjektet vært et ønske å danne et inntrykk av hvordan skolens organisasjonskultur fungerer i forbindelse med mobbing. Formålet er å skape en oppfatning av kulturen ved hjelp av informantenes menneskelige uttrykk i intervjuene. Forståelse er et viktig begrep innenfor humanvitenskapen og det å få tak på intervjupersonenes forståelse av begrepet mobbing og hvordan de oppfatter at forholdene på deres skole er vil være av interesse. Innenfor humanvitenskapen mener en også at mennesket påvirker utvikling og endring i samfunnet og i kulturen (Thomassen, 2007). Hvordan skoler kan gjennomføre en positiv endring i forhold til mobbing, og hvordan menneskene påvirker dette, er interessant i forbindelse med denne oppgaven. Også innenfor samfunnsvitenskapen er forholdene mellom mennesker og samfunn viktig (Berg, 2015). Mye innenfor disse to vitenskapene minner om og går over i hverandre, men der den humanvitenskaplige retningen ifølge Thomassen (2006) handler mye om å forstå, handler den samfunnsvitenskapelige retningen ifølge henne mer om å fortelle. Ifølge Grønmo (2004) er den samfunnsvitenskapelige retningen derimot både beskrivende, forklarende og forstående og han mener den samfunnsvitenskapelige retningen gir grunnlag for å kunne drøfte kulturelle, sosiale, økonomiske og politiske forhold. Som beskrevet vil det å kunne lage en forståelse av kulturen være et ønske, og jeg vil videre bruke informasjonen jeg har fått i datamaterialet til analyse og tolkning av forholdene på skolene. Spesielt vil det være interessant å kunne drøfte de kulturelle og sosiale aspektene på skolen. Her er både den humanvitenskaplige og samfunnsvitenskapelige retningen relevant.

5.2 Kvalitativ metode

For å få tak i datagrunnlaget til denne oppgaven valgte jeg å bruke kvalitativ metode, ved bruk av kvalitativ metode er det mulig å få tak på større mengder data fra få informanter (Berg, 2014). For meg har det vært et poeng å få tak i informantenes subjektive opplevelser, noe som ofte står i fokus i kvalitative undersøkelser (Berg, 2014). Ved bruk av kvalitative studier er formålet ofte å gå i dybden og på denne måten få mye informasjon om informantenes oppfatninger (Berg, 2014). Ett ønske har vært å kunne danne en forståelse av hvordan skolen som organisasjon fungerte på bakgrunn av informantenes egne oppfattelser, og jeg så derfor på det som gunstig å utføre en kvalitativ studie. Ved å få tak på deltageres mer subjektive oppfatninger var tanken at jeg kunne se fellestrekk ved deres oppfattelse av blant annet miljøet, fenomenet mobbing og hvordan de fokuserte på å redusere mobbing og å danne et godt psykososialt miljø. For å få tak på informantenes subjektive opplevelser har jeg valgt å bruke intervju som metode og herunder semistrukturert intervju, som gir intervjupersonene mulighet til å snakke mer fritt (Thagaard, 2002).

5.2.1 Intervju

Intervju er en av de vanligste metodene innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2002). Ved å bruke intervju vil en ha mulighet til å få mye informasjon fra informantene. I tillegg kommer intervjuobjektens subjektive opplevelse ofte frem i intervjusituasjoner (Thagaard, 2002). For å få muligheten til å få tak på intervjupersonenes subjektive oppfattelser, har jeg valgt å bruke en semistrukturert intervjuform. En semistrukturert intervjuform er en form for intervju hvor en ikke er bundet av en oppsatt rekkefølge på spørsmålene (Befring, 2010). Intervjuformen er ganske fleksibel og det kan dukke opp nye temaer underveis i intervjuet. Det er ofte ønskelig at et semistrukturert intervju skal fungere mer som en samtale enn som et intervju, hvor intervjupersonen er den som snakker mest og forskeren er den som styrer samtalen (Thagaard, 2002). Å velge en semistrukturert intervjuform har gitt meg mulighet til å følge opp interessante temaer som har dukket opp underveis i intervjuene. Før intervjuene hadde jeg forberedt en intervjuguide med temaer og spørsmål som jeg ville stille, men rekkefølgen var ikke satt på forhånd. Spørsmålene jeg hadde satt opp var hovedsakelig ment som hjelp og

støtte i situasjonen slik at jeg skulle huske hva det var viktig for meg å gå igjennom i intervjuene og som hjelp i tilfelle det ikke ble noen naturlig flyt i intervjusituasjonen.

5.2.2 Fenomenologi og Hermeneutikk

Fenomenologi og hermeneutikk handler begge deler om forståelse og fortolkning (Grønmo, 2004). Disse retningene har vært til inspirasjon for meg under arbeidet med oppgaven. Spesielt under utarbeidelsen av intervjuguiden, i selve intervjusituasjonene, i analysen av dataene og under arbeidet med drøfting og konklusjon. De sikter begge på å forstå og fortolke meningen bak handlinger og det er innenfor begge retningene aktørens egen forståelse som er utgangspunktet (Grønmo, 2004).

Fenomenologi i kvalitative studier

Innenfor fenomenologien er det hvordan verden oppleves av den enkelte som er i fokus (Thornquist, 2003), dette samsvarer med formålet til kvalitative studier, og dataene jeg ønsket å få i intervjuene. Subjektiviteten er ifølge Thornquist (2003) ekstra viktig innenfor fenomenologien, da det ifølge henne ikke vil være mulig å forstå uten subjektiviteten. Fenomenologi søker å forstå sosiale fenomener ut ifra intervjuobjektets egen forståelse og erfaring. Forståelsen er at verden er slik mennesker oppfatter at verden er (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil derfor også fra et fenomenologisk synspunkt være interessant å få tak i intervjupersonenes egne oppfatninger. Den fenomenologiske retningen har mye tilfelles med spesielt den humanvitenskaplige retningen, da mye handler om forståelse. Fenomenologien har vært relevant for meg både under forberedelse av intervjuer, utførelse av intervjuer og under analyse av datamaterialet.

Kvale & Brinkman (2015) skriver om semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuer som er fenomenologisk inspirert. De trekker frem viktige punkter i et fenomenologisk inspirert semistrukturert kvalitativt intervju. Jeg synes de har mange gode poenger og jeg har hentet inspirasjon herifra for utarbeidelsen og utførelsen av mine intervjuer.

Jeg ønsket å utføre intervjuer der jeg får tak i intervjupersonens egne opplevelser og det var da viktig for meg å være observant på intervjupersonens kroppsspråk og toneleie, som også

sier noe om hva intervjupersonen mener. Ifølge Kvale & Brinkman (2015) kan det også være nyttig med teknikken «bevisst naivitet», hvor man er åpen for nye og uventede fenomener. Det vil også være viktig å ikke vise fordommer mot noe som sies, å være nysgjerrig, å være lydhør for hva intervjupersonen sier og å la intervjupersonene bestemme hva den vil fokusere på i svarene som blir gitt (Kvale & Brinkman, 2015). Ved å ikke vise fordommer og ved å være nysgjerrig og å høre etter på hva intervjupersonen sier tror jeg en lettere vil få tak på intervjupersonens subjektive oppfatninger. Jeg ser på det som viktig å skape et miljø der intervjupersonen ikke er redd for å si noe som er feil, men at den merker at jeg vil høre om deres oppfatninger. Hvis intervjupersonen føler den må prestere og svare «riktig» på spørsmålene tror jeg det fort kan bli en intervjusituasjon preget av usikkerhet og uten noen naturlig flyt. Dette kan sannsynligvis også øke mulighetene for at intervjupersonene blir redde for og ikke tør å si hva de egentlig mener. Dette tror jeg det var spesielt viktig at jeg tenkte på under intervjuene av ungdommene. Jeg intervjuet tre ungdommer og jeg mener jeg klarte å skape en atmosfære der de ikke var redde for å si hva de selv mente.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det ofte være en flertydighet i svarene man får i ett intervju. De skriver at poenget med et fenomenologisk semistrukturert intervju ikke er tydelige og klare svar, men at en heller skal fokusere på at det flertydige og motstridende som blir sagt i intervjuet kan handle om at intervjupersonen selv har motstridende meninger om temaet. Samtidig som de kan ha motstridende meninger om temaet kan de også lære å se nye perspektiver gjennom intervjuet og de kan dermed endre mening i løpet av intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er poenger jeg synes det var godt å ha med meg, siden jeg ved flere anledninger fikk tvetydige svar i intervjuene. Heller enn å tenke at jeg da ikke hadde noe funn, tenkte jeg at det var interessant å se at intervjupersonen hadde tvetydige meninger, eller at de endret perspektiver gjennom refleksjon i løpet av intervjusituasjonen. Kanskje handlet det om at de syntes temaet var vanskelig.

Noe annet Kvale og Brinkmann (2015) tar opp og som det er viktig å være klar over er at det skapes en mellommenneskelig situasjon i en intervjusituasjon hvor både intervjupersonen og forskeren påvirker hverandre, og at kunnskapen som kommer frem er avhengig av samspillet mellom personene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også viktig at forskeren er observant på at de kan trække over etiske grenser, og bli mer personlig enn det intervjuobjektet er

komfortabel med (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å ikke bli for personlig var noe jeg tenkte over under utførelsen av mine intervjuer, spesielt ved intervjuene av ungdommene. Enkelte av spørsmålene handlet om mobbesituasjoner, hvem mobbere er og lignende. Her var det viktig for meg å presisere at det var generelle situasjoner på skolen jeg var ute etter og ikke hver enkelt elevs personlige erfaringer. Jeg presiserte i starten av intervjuet at jeg ikke var ute etter personlige erfaringer, hvis intervjupersonene ville si noe om det var det deres eget valg. Likevel fortalte to av elevene at de selv hadde blitt utsatt for mobbing, noe som er forståelig og jeg vil tro er naturlig under en situasjon der en prater om mobbing. Jeg valgte da å høre på hva de hadde å si, men å ikke følge dette videre opp.

Hermeneutikk

Innenfor den fenomenologiske retningen legges det mye fokus på informantens subjektive opplevelser og oppfatninger, men det vil være vanskelig å fullt ut klare å legge vekk mine egne forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thornquist, 2003). Også i hermeneutikken er intervjupersonens forståelse viktig, men her fungerer den mer som et utgangspunkt (Grønmo, 2004). Innenfor hermeneutikken legges det også vekt på forskerens egen forståelse av intervjupersonen og intervjupersonens synspunkter (Grønmo, 2004). Ut fra intervjuene vil jeg få en forståelse av intervjupersonenes oppfattelse og jeg vil sitte igjen med min egen oppfattelse av intervjuene. Jeg tror det vil være vanskelig å klare å bare sitte igjen med en fenomenologisk forståelse, hvor det i utgangspunktet kun er intervjupersonenes oppfattelser som er tellende (Thornquist, 2003). Dette er heller ikke ønskelig, da jeg i tillegg til å få tak på informantenes oppfattelser ønsker å oppnå en mer helhetlig forståelse på bakgrunn av alle intervjuene. Hermeneutiske fortolkninger foretas på bredere grunnlag og sett i større sammenhenger enn fenomenologiske fortolkninger (Grønmo, 2004). Helhetsforståelse spiller en større rolle innenfor hermeneutikken, hvor handlingene også blir forstått ut ifra forskerens forståelse av konteksten den er en del av. «Hermeneutiske analyser forutsetter at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i» (Grønmo, 2004, s. 374). Å basere analysen også på en større helhet er en viktig del av oppgaven, hvor et ønske er å få tak på hvordan skolen som organisasjon fungerer ved hjelp av de fem intervjupersonenes egne opplevelser og ved å se deres opplevelser i sammenheng. Dette ville også vært vanskelig hvis jeg ikke lar mine egne vurderinger og oppfatninger være en del av analysen, da disse vil

være med på å gi inntrykk av en helhet. Samtidig vil det også innenfor hermeneutikken være umulig å legge min egen forforståelse vekk, den vil alltid påvirke hvordan jeg oppfatter og tolker, basert på mine tidligere erfaringer (Grønmo, 2004).

5.3 Reaktivitet, refleksivitet og forforståelse

Innenfor den samfunnsvitenskapelige retningen blir reaktivitet trukket frem (Grønmo, 2004). Dette handler om at jeg som forsker også blir ansett som en del av samfunnet og at jeg selv vil komme til å påvirke det jeg studerer (Grønmo, 2004). For eksempel vil jeg påvirke intervjupersonene under utførelsen av intervjuer. Uansett om jeg ønsker å påvirke eller ikke, kommer jeg til å gjøre det, og det vil være umulig å vite hva intervjupersonene ville ha sagt hvis ikke jeg var tilstede under intervjuet (Grønmo, 2004). Dette er det viktig å være klar over både under planleggingen av intervjuene, under utførelsen av intervjuene og i analysen. I tillegg må jeg også huske på at jeg som forsker har egne forståelsesformer som er dannet på grunnlag av min bakgrunn, noe som igjen vil påvirke min forståelse av det jeg studerer, innenfor samfunnsvitenskapen blir dette kalt refleksivitet (Grønmo, 2004). Mine tidligere forståelsesformer vil også være med på å påvirke under alle disse fasene. Det er viktig å huske på at jeg som forsker både påvirker dataene jeg får og at min bakgrunn påvirker min forståelse av disse dataene (Grønmo, 2004). Vi er alle vår egen person, noe som gjør at det ikke er sikkert at andre ville kommet frem til de samme resultatene som meg, selv om de hadde fulgt akkurat samme fremgangsmåte (Grønmo, 2004).

Under utførelse av intervju og analyse er det ifølge fenomenologien viktig at jeg er klar over min forforståelse og at den vil påvirke hvordan jeg oppfatter og forstår andres opplevelse av et fenomen (Thomassen, 2006). Jeg må prøve å så godt som mulig legge vekk mine egne erfaringer og opplevelser å fokusere på hva intervjupersonen forsøker å uttrykke. Samtidig som jeg må forsøke å legge vekk mine egne forståelser er det viktig at jeg er klar over at jeg ikke kommer til å få dette helt til, og at mine tolkninger til en viss grad vil bli formet av min egen forforståelse. Også innenfor hermeneutikken legges det vekt på forskerens forforståelse (Grønmo, 2004). Mine tidligere erfaringer har dannet min forforståelse og former min oppfattelse av fenomener og av andre mennesker, noe det er viktig å legge vekt på innenfor hermeneutikken (Grønmo, 2004). Det heller ikke bare forståelsen jeg har fra tidligere som er

med på å påvirke, men også forståelsen jeg får under arbeidet (Grønmo, 2004). Jeg må derfor tenke gjennom og i høyest mulig grad forsøke å være klar over hva mine egne oppfattelser er gjennom hele prosjektet, spesielt under intervju og analyse.

Under analysen gjorde jeg mitt beste for å legge vekk mine egne formeninger og jeg valgte derfor å starte analysen inspirert av en personsentrert tilnærming, der jeg valgte ut de temaene som virket viktige for intervjupersonen (Thagaard, 2002). Min forforståelse og mine erfaringer vil være med på å påvirke hva jeg tolker som viktig for hver enkelt person, men jeg var observant på denne påvirkningen og forsøkte å ikke legge for mye vekt mine formeninger. Videre valgte jeg å sette sammen temaer basert på hva som ble tatt opp hyppigst og som flest av intervjupersonene hadde noe å si om. Jeg ble overrasket over flere av funnene jeg fikk og at jeg fikk resultater som jeg ikke forventet å få, er noe jeg tenker på som positivt i forhold til min påvirkning.

Min forforståelse

Da jeg gikk inn i arbeidet med denne oppgaven hadde jeg allerede forestillinger rundt tematikken mobbing og om hvordan skolen som institusjon, med alle de roller det innebærer, fungerte. Som nevnt innledningsvis i oppgaven har de fleste erfaringer med mobbing, dette gjelder også meg. Jeg har sett andre bli mobbet både på barne, ungdoms- og videregående skole. Disse erfaringene fra min egen skolegang har gitt meg formeninger om hvordan skolen som institusjon arbeider mot mobbing. Mitt hovedinntrykk da jeg gikk i gang med arbeidet var at ansatte på skolen ofte ser en annen vei når det kommer til mobbing. Jeg hadde en formening om at lærere ofte ikke er tøffe nok til å reagere på ugrei oppførsel, spesielt ikke når det kommer til de mer skjulte formene for mobbing. På bakgrunn av det jeg har erfart, som hovedsakelig gikk på læreres reaksjoner, eller mangel på sådan, syns jeg det ville være interessant å finne mer ut av hvordan skolen som organisasjon la opp til at det skulle være og hvilke forventninger som ble stilt til lærerne. Underveis i prosjektet har mine perspektiver endret seg en god del. Jeg ble for eksempel under intervjuene overrasket over hvor høyt fokus skolene hadde på elevene og på det menneskelige perspektivet. Det intervjupersonene fortalte meg var annerledes fra mine egne erfaringer og forventinger. Mine perspektiver har gjennom arbeidet med oppgaven endret seg, fordi jeg har fått nye erfaringer og ny kunnskap.

Selv om jeg har lært mye nytt gjennom prosjektet kan min forståelse, også den nye, påvirke både funnene jeg får og hvordan jeg tolker de (Grønmo, 2004).

Jeg gikk ut av videregående skole i 2010 og var forberedt på at det kunne ha skjedd forandringer siden min tid som elev på grunnskolen. Selv om jeg var forberedt på at det kunne ha skjedd forandringer, var det mine egne erfaringer som lå til grunn for blant annet valg av problemstilling, forskningsspørsmål og utvikling av intervjuguide. Erfaringene jeg satt med kunne både påvirke hva slags informasjon jeg etterspurte og hvordan jeg tolket den informasjonen jeg fikk. Forskerens tilstedeværelse vil i større eller mindre grad vil påvirke informasjonen forskeren får (Grønmo, 2004; Nilssen, 2012). Nilssen (2012) mener at forskeren kan påvirke deltagerens atferd via sin tilstedeværelse og at forholdet mellom forsker og deltager kan påvirke informasjonen som blir gitt. Ifølge henne kan forskerens forforståelse påvirke hva forskeren ønsker å få frem under intervjuet, hvem forskeren stiller hvilke spørsmål til og hvordan spørsmålene blir stilt. Som nevnt tidligere i metoddelen er dette noe jeg har reflektert over gjennom hele prosessen med arbeidet med oppgaven, spesielt under datainnsamlings og- analysedelen. Under utførelsen av intervjuene var jeg derfor fornøyd med at jeg klarte å utføre intervjuene uten å måtte stille for mange spørsmål. Jeg lot intervjupersonene snakke fritt store deler av intervjuene, hvor jeg naturlig ledet dem inn på nye temaer og spørsmål fra intervjuguiden. Jeg forsøkte også hele tiden å være så objektiv som mulig og å ikke vise mine meninger, men heller vise interesse for deres. Selv om jeg tenker at dette er positivt, er det jeg som har utviklet intervjuguiden og selv om de fikk snakke mye fritt, var det jeg som ledet dem gjennom intervjuet. Det vil være umulig å vite hvordan dette har påvirket resultatene jeg fikk. Som Grønmo (2004) skriver vil en forsker innenfor samfunnsvitenskapen alltid påvirke sine informanter, og det vil være umulig å vite hva de ville sagt hvis ikke de ble påvirket av meg under intervjuene.

5.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet

Reliabilitet gir ifølge Grønmo (2004) datainnsamlingen dens pålitelighet. Han skriver at det er samsvaret mellom dataen som samles inn som gir reliabiliteten, jo høyere samsvaret er, jo høyere er reliabiliteten. For å få dataene i min oppgave til å samsvare vil en forutsetning være at undersøkelsesopplegget blir utført på en entydig måte og at innsamlingen av data foregår systematisk (Grønmo, 2004). Min studie er en kvalitativ studie og innenfor denne type studier kan reliabilitet være utfordrende, fordi undersøkelsesopplegget i kvalitative studier ofte er varierende og blir gjennomført i ulike situasjoner og på ulike måter. I tillegg er opplegget for datainnsamling ofte ikke like strukturert som ved kvantitative studier, hvor det ofte følges strengt strukturerte former for datainnsamling (Grønmo, 2004). Å følge mer strukturerte former for datainnsamling, gjør det lettere å få høy reliabilitet (Grønmo, 2004).

Som beskrevet tidligere har jeg brukt semistrukturert intervju i datainnsamlingen, noe som i mitt tilfelle betyr at jeg har forberedt en intervjuguide, men at jeg underveis i intervjuene også har brukt intuisjon. Jeg har fulgt opp temaer det virket som at var viktige for intervjupersonen og jeg fulgte ikke en strukturert intervjuplan. På en måte har undersøkelsesopplegget dermed blitt utviklet underveis i datainnsamlingen på bakgrunn av mine tolkninger og analyser av datamaterialet. Dette kan ifølge Grønmo (2004) kan være en utfordring i forbindelse med reliabiliteten. Å lage en forståelse av datamaterialet har også foregått over store deler av arbeidet med oppgaven, ikke bare under selve intervjuene, men også under analysen og tolkningen. Noe som også kan være en utfordring i forbindelse med reliabiliteten (Grønmo, 2004). Selv om å ha mer åpne intervjuer hvor jeg har brukt intuisjon kan svekke reliabiliteten, vil det bidra til å få frem subjektene egne opplevelser og det kan bidra til å redusere min påvirkning av resultatene, dette er aspekter som jeg ser på som relevante denne oppgaven (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2002; Thornquist, 2003).

Validitet

Validitet handler ifølge Grønmo (2004) om i hvor høy grad undersøkelsesopplegget samsvarer med eller passer overens med datamaterialet en ønsker å få, på bakgrunn av problemstillingen. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode og semistrukturert intervju, inspirert av både fenomenologi og hermeneutikk i min datainnsamling. På denne måten håper jeg å få tak på noe om forholdene på skolen basert på informantenes opplevelser. Jeg mener måten jeg har valgt å utføre datainnsamlingen på er treffende i forhold til intensjonene med oppgaven, og jeg håper at dette kommer frem, i henhold til det Grønmo (2004) kaller «åpenbar validitet». Han beskriver den åpenbare validiteten som god i tilfeller der intensjonen med studien tydelig samsvarer med valg av datainnsamlingsmetode. Innenfor kvalitativ forskning legges det også vekt på forskerens kompetanse for å samle inn data på det spesifikke feltet (Grønmo, 2004). Forskerens kompetanse er viktigere innenfor kvalitativ forskning enn innenfor kvantitativ forskning, siden forskeren her har en større påvirkning på dataene som blir samlet inn (Grønmo, 2004). Jeg har ikke jobbet innenfor forskning før, men jeg har hele tiden forsøkt å gjøre mitt beste for å samle inn dataene på en god måte. Selv om jeg ikke har utført intervjuer innenfor forskning tidligere, har jeg i yrkessammenheng hatt mange kartleggingssamtaler med mennesker, blant annet om deres hjelpebehov. Her har jeg vært leder av samtalen hvor det har vært ønskelig å få så mye informasjon som mulig fra personen jeg har hatt samtalen med. De tidligere erfaringene jeg har mener jeg har vært til god hjelp for datainnhenting, blant annet siden de har ført til at jeg har følt meg tryggere og mer selvsikker i denne typen situasjoner. Jeg har i løpet av metodekapittelet forsøkt å være åpen om hvordan prosessen med datainnsamlingen har vært og om utfordringer jeg har møtt på. Ved å være åpen kan jeg ifølge Grønmo (2004) bidra til at det vil være mulig å kunne vurdere kvaliteten på min datainnhenting.

5.5 Ethiske overveielser

I et forskningsprosjekt er det viktig å hele tiden gjøre etiske vurderinger, noe jeg har fokusert på gjennom hele prosessen. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) (NESH) har utgitt forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, hvor formålet er å gi kunnskap om forskningsetiske normer. I starten av arbeidet med oppgaven

satte jeg meg inn i de forskningsetiske retningslinjene og hvis jeg har vært usikker igjennom arbeidet, har jeg gått tilbake til disse. Her trekkes det blant annet frem at det i universitets- og høyskoleloven, § 1-5 (2005) står at forskning skal «utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige [...] og etiske prinsipper.» De drar også frem forskningsetikkloven (2017), som i henhold til § 1 «... skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer.»

NESH (2016) understreker at de forskningsetiske retningslinjene ikke er bindende på den samme måten som lover og forskrifter. Likevel er det innenfor de forskningsetiske normene enkelte deler som også er bindende fra lovverket. Dette gjelder blant annet krav om personvern, hjemlet i personopplysningsloven (2018). Den enkeltes personlige integritet skal ivaretas og privatlivets fred skal sikres. De opplysninger som kan kobles til en person, som i mitt prosjekt er navn og e-post adresse, er meldepliktige og datainnhenting krever som oftest informert og fritt samtykke (NESH, 2016). Jeg har meldt prosjektet til norsk senter for forskningsdata (NSD), som «er et nasjonalt kompetansesenter for personvern i forskning ...» og som hjelper forskningsmiljøene med flere personverntjenester (NSD, 2019). Jeg har fått prosjektet godkjent av dem. Jeg har også brukt NSD sin mal for informasjonsskriv og samtykkeskjema for å informere deltagerne om prosjektet og for å få deres samtykke på grunnlag av dette. I tillegg har all deltagelse vært frivillig, jeg har ikke spurt noen av deltagerne direkte om de ønsker å delta, men gitt informasjon, og de som var interessert har selv tatt kontakt med ønske om å delta. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal personopplysninger behandles konfidensielt, det skal ikke være mulig å identifisere deltagerne på bakgrunn av publisert forskning og deltagerne skal være anonyme (NESH, 2016). Personopplysningene skal også oppbevares på en forsvarlig måte og ikke lengre enn hva som er nødvendig (NESH, 2016). I oppgaven min nevner jeg ikke navn på skolene eller noen av deltagerne. Når det gjelder informantene fra ledelsen har jeg ikke oppgitt deres stilling, arbeidserfaring eller lignende. Blant elevene har jeg ikke oppgitt deres alder eller hvilken linje de går på. Disse valgene har jeg gjort for at det ikke skal være mulig å identifisere hverken hvilken skole det er gjort intervjuer på, eller hvem det er gjort intervjuer med. Personopplysningene har vært oppbevart etter føringer fra NSD og de har blitt slettet på forsvarlig måte så fort det ikke var behov for dem lengre. Godkjenning og kommunikasjon med NSD, samt kopi av samtykkeskjema og informasjonsskriv ligger som vedlegg til oppgaven.

5.6 Tilgang til feltet og rekruttering

Vilkår for rekruttering

Det ble stilt noen krav for rekruttering av skoler til å delta i intervju. Disse kravene var at det var en videregående skole, at den befant seg i Vestfold og Telemark og da helst tidligere Telemark fylke. Grunnen for at jeg ønsket å gjøre undersøkelsene på videregående skole var hovedsakelig på grunn av elevenes alder og regler for samtykke ved deltagelse i forskningsprosjekter hos mindreårige. Jeg vurderte alderen som positivt også med tanke på modenhet og at eldre elever kanskje har gjort seg flere refleksjoner og har et høyere ønske om å dele og å svare mer utfyllende.

Videre ville det være en fordel hvis det var en omtrent gjennomsnittlig størrelse på skolene, slik at skolens størrelse ikke skulle spille noen spesielt stor rolle i oppgaven. Jeg ser for meg at det kan være forskjellige måter som er hensiktsmessige å arbeide på ved skoler med veldig mange elever og på skoler med veldig få elever. Det har vært et poeng at intervjuene ble gjort på en mer gjennomsnittlig skole, for å unngå at annet skulle ta fokuset.

5.6.1 Fremgangsmåte rekruttering

Det har vært utfordrende å rekruttere intervjupersoner. I starten av desember 2019 sendte jeg ut mail til fem skoler med forespørsel om deltagelse til mitt prosjekt. Etter to uker hadde jeg ikke fått svar, jeg begynte da å ringe rundt til disse skolene, noe som ga lite respons. Etter gjentatte forsøk kom jeg i kontakt med en lederskikkelse på en av skolene, men fikk beskjed om at de ikke var interesserte i å delta. Jeg kom igjennom til sentralbordet på alle skolene, men fikk hos de fleste beskjed om å forsøke igjen etter nyttår, da det var mye å gjøre før jul. Jeg sendte mailene igjen i starten av januar, men fikk ikke respons da heller. Jeg begynte å ringe rundt igjen, og forsøkte å få kontakt med aktuelle personer. Etter flere forsøk fikk jeg kontakt med en relevant person fra en skole og jeg fikk beskjed om at denne skolen ønsket å delta. Dette var en stor lettelse, men jeg fikk ikke respons fra noen av de andre skolene jeg hadde kontaktet. Derfor besluttet jeg at jeg skulle ta kontakt med flere skoler i Vestfold og

Telemark. Jeg sendte ut flere mail og da fikk jeg rask respons fra en skole, denne skolen syntes prosjektet mitt virket spennende og ønsket å delta. Videre tok det lang tid og det var utfordrende å avtale intervjuer og tidspunkter ved begge skolene. I utgangspunktet hadde jeg ønsket å utføre intervju med to lærere og elever i fokusgruppe intervju, som da ville være ett gruppeintervju med 4-6 elever. Slik ble det ikke, jeg fikk beskjed om at lærerne ikke hadde tid til å delta på intervju da de hadde høy arbeidsbelastning for tiden. Jeg fikk heller ikke intervjuet elever i fokusgruppe, siden jeg fikk så lite respons fra skolene og jeg ønsket heller ikke å kontakte elever direkte, fordi jeg ikke ville at de skulle føle seg presset til å si ja. I tillegg til å kontakte flere voksenroller ved skolene med ønske om fokusgruppeintervju, kontaktet jeg også elevorganisasjonene på skolene, men fikk ikke svar.

I starten av februar fikk jeg utført mitt første intervju på det jeg har valgt å kalle skole 1. Dette intervjuet var med en lederskikkelse på skolen. Etter intervjuet tok han kontakt med elever og informerte dem om mitt prosjekt og ga dem min kontaktinformasjon. To elever tok kontakt med meg med ønske om å bli intervjuet en-til-en. På det jeg har valgt å kalle skole 2 fikk jeg etter ganske lang tid avtalt et tidspunkt hvor jeg skulle møte opp på skolen. Vi hadde avtalt at jeg skulle intervjuer to elever og at skolen skulle «ha dem klare» når jeg kom, men da jeg kom var det kun en elev som stilte. Samme dag fikk jeg likevel intervjuet en lederskikkelse på denne skolen. Jeg forsøkte å kontakte skolen for flere intervjuer senere, men fikk dårlig respons.

Til slutt sa jeg meg fornøyd med å få intervjuet to ledere og tre elever. Alle intervjuene hadde vart i rundt en time og selv om jeg ikke fikk intervjuet lærere eller elever i fokusgruppe, er jeg fornøyd med intervjuene jeg fikk utført. Jeg fikk stilt gode spørsmål og fikk mye informasjon som passet for å besvare problemstillingen. I utgangspunktet hadde jeg ikke trodd jeg skulle få gjort intervjuer med ledere og jeg var glad da jeg fikk muligheten til det. Disse intervjuene ga meg et noe annet datamateriale enn hva jeg forventet ved utgangspunktet til oppgaven. Her ble det et større fokus på institusjonelle faktorer, som hvordan skolene som organisasjon forholder seg til aktivitetsplikten og hvordan de fokuserer på forebyggende arbeid, enn hva jeg forventet. Dette har nok påvirket til endring av valgt teori til oppgaven. Problemstillingen har ikke blitt endret i høy grad, men noe av bakgrunnen for den og hvordan jeg er inspirert av teori er endret. Det jeg synes var ekstra spennende var at jeg ved intervjuer av ledere og elever

fikk data fra «øverste» og «nederste» hold på skolen. Her fikk jeg informasjon om hva ledelsen mente og hvordan de jobbet for at det skulle fungere, mens jeg fikk svar på om dette var realiteten via intervjuene av elevene.

Å rekruttere skoler til intervjuer var en langt mer krevende prosess en jeg hadde sett for meg, både mentalt og i forbindelse med tid. Dette var kanskje den tøffeste perioden i arbeidet med oppgaven, da jeg til en viss grad begynte å tvile på om noen ville delta. Utfordringene med å få kontakt har vært interessant og jeg kan bare spekulere i hva som er årsaken. Det kan for eksempel handle om høyt tidspress og høy arbeidsbelastning og at flere ikke har villet prioritere deltagelse i mitt forskningsprosjekt. Det kan også handle om at skolene har fått mange forespørsler om deltagelse i forskjellige forskningsprosjekter og rett og slett er litt lei. Eller det kan handle om at skolene synes mobbing kan være et utfordrende tema å snakke om.

5.7 Analytisk tilnærming

Analysen starter ved prosjektstart og er tilstede gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012). Gjennom hele arbeidet med oppgaven har det foregått en form for analysering, men spesielt når det har kommet til innhenting, sortering, tolking og valg av presentasjon av datamateriale. Da jeg skulle presentere datamaterialet ønsket jeg at det ikke skulle oppstå usikkerhet rundt hva som var mine tolkninger og hva deltagerne formidlet (Fangen, 2018). På bakgrunn av dette valgte jeg å presentere funnene for seg, uten å inkludere tidligere forskning og teori, eller å diskutere utsagnene ved presentasjonen av hver kategori. Jeg har likevel valgt å sette hva de forskjellige intervjupersonene har sagt sammen og ikke kun presentere rene sitater. Dermed vil presentasjonen av datamaterialet til en viss grad være påvirket av mine tolkninger og min analyse, selv om jeg har prøvd å forholde meg så objektiv som mulig i denne prosessen. Det er også jeg som har valgt ut hva som skal bli presentert av data i oppgaven, noe som vil være preget av min forforståelse. Etter presentasjonen av data vil jeg under hver kategori komme med en oppsummering av resultatene sett i sammenheng med tidligere fremstilt forskning og teori. Dette vil komme under en underoverskrift, slik at det er enkelt å se hvor denne delen begynner.

Nilssen (2012) beskriver analyse på følgende måte: «... Analyse involverer å arbeide med datamaterialet, sortere og å organisere det, bryte det ned i håndterbare enheter, kode det, sette sammen kodene og se etter mønstre» (Nilssen, 2012, s. 104). I arbeidet med å analysere og å sortere datamaterialet har jeg vært inspirert av både en personsentrert og av en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2002) og jeg har valgt å kombinere disse. En personsentrert tilnærming fokuserer på hva intervjupersonene uttrykker, her kan man lage kategorier ut ifra hva den enkelte informanten sier og hva som fremstår som viktig for den (Thagaard, 2002). Under en temasentrert tilnærming er det derimot temaer som står i fokus og informasjon fra alle informantene om temaet sees i sammenheng (Thagaard, 2002).

Hvordan har jeg kommet frem til funnene/ koding og kategorisering

For å klare å sortere funnene har jeg vært inspirert av hva Nilssen (2016) skriver om koding:

«Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet. Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Det betyr å analysere kjerneinnholdet i intervjuer, tekster og observasjoner for å bestemme hva som er signifikant. Du ser på hva som er der og gir det et navn. Det består i å identifisere, sette navn på passasjer i teksten, som ytringer, setninger, linjer, uttrykk og handlinger.» (Nilssen, 2012, s. 82)

Jeg startet med å gå gjennom hvert intervju hver for seg og var i første omgang inspirert av det personsentrerte fordi jeg her hele tiden hadde den enkelte intervjupersonen i tankene (Thagaard, 2002). Ut ifra hva jeg tolket som viktig for hver enkelt intervjuperson lagde jeg kategorier (Thagaard, 2002). Her var jeg også inspirert av fenomenologien og den enkelte intervjupersons subjektive opplevelser. Etter jeg hadde gått igjennom hvert intervju på denne måten hadde jeg fått mange kategorier, der det var fellestrekk fra flere av intervjuene. Kategoriene jeg hadde fått her var: «å bli kjent med andre», «handlingsplan», «forebygging», «personer, roller, hjelpeapparat», «kultur», «lærerens rolle», «læring om og fokus på mobbing», «oppholdsrom m.m.», «rollemodeller, påvirkning», «situasjoner», «trygg og god skolehverdag», «forventinger, regler», «ulike typer mobbing» og «om mobbere». Samtidig

som jeg var inspirert av den personsentrerte tilnærmingen her, forsøkte jeg å legge så mye som mulig under de kategoriene jeg allerede hadde opprettet og lagde kun nye kategorier når jeg følte at datamaterialet ikke passet inn under noen av de tidligere opprettede kategoriene. Jeg fikk på denne måten systematisert datamaterialet mitt inn i flere bolker. For å hjelpe meg i denne prosessen brukte jeg analyseprogrammet Nvivo. Måten jeg brukte Nvivo på var at jeg lastet hver enkelt transkripsjon over til programmet og de ble liggende der som separate filer. Jeg leste gjennom hver transkripsjon for seg, her kunne jeg markere det jeg vurderte som relevant og dra dette rett over i kategorien jeg mente det passet inn i. Dette kunne jeg enkelt gjøre fordi kategoriene jeg opprettet underveis i kodingen hele tiden ble liggende synlig mens jeg leste gjennom transkripsjonene. Det som passet inn i de samme kategoriene på tvers av intervjuene, ble plassert innenfor samme kategori. Ifølge Nilssen (2012) vil en i enhver kvalitativ studie sitte igjen med mye tekst etter kodingsprosessen. Hun skriver at man videre må man se etter sammenhenger innenfor de forskjellige kodene/kategoriene og ved hjelp av dette danne nye kategorier. Målet er ifølge henne å ende opp med noen få kategorier som kan bidra til å gi svar på problemstillingen.

I neste fase av kodingen var jeg inspirert av både en personsentrert og en temasentrert tilnærming, her tok jeg utgangspunkt i de allerede opprettede kategoriene og jeg inkluderte både hva som var viktig for den enkelte og hvilke temaer som ble nevnt mye. Kategoriene jeg kom frem til her var: «folkeskikk», «å ha noen å gå til», «handlingsplan, konsekvenser», «lærerens rolle», «å bli tatt på alvor», «mentalitet», «kultur», «personer, roller, hjelpeapparat», «forebyggende arbeid», «utfordringer», «foreldre», «situasjoner», «om mobbere», «tilbud», «trygg og god skolehverdag» og «å bli kjent». I denne fasen gikk jeg fra 16 til 18 kategorier, hvor noen kategorier ble fjernet, noen nye kategorier ble lagt til og noen var de samme.

Videre i arbeidet med kodingen og jobben med å få færre kategorier var jeg mer inspirert av en temasentrert tilnærming. Her jobbet jeg med å samle de tidligere kategoriene til færre tematiske bolker. Dette fikk jeg til, men det var nå mye av den samme dataen som lå under flere av kategoriene. For å klare å ha en oversikt over hvilke kategorier datamaterialet var presentert i brukte jeg «coding stripes», som er en funksjon i programmet Nvivo. Ved hjelp av coding stripes kunne jeg se hvilke temaer jeg hadde lagt hver enkelt «datafil» under og hvor

mange ganger hver enkelt «datafil» var nevnt. Under denne mer temasentrerte tilnærmingen var jeg i tillegg inspirert av hermeneutikken. Her var det mulig å avdekke sammenhenger og å dermed se intervjupersonenes oppfatninger i et større bilde. Jeg kunne få tak på hvordan de ytre påvirkningene kunne være med på å forme intervjupersonenes oppfattelser. Under denne delen endte jeg opp med disse kategoriene: «Utfordringer», «tilbud», «å bli tatt på alvor, under trygg og god skolehverdag», «å bli kjent, under trygg og god skolehverdag», «handlingsplan, under ledelsens rolle», «mentalitet, under ledelsens rolle», «forebyggende arbeid, under ledelsens rolle» og «lærerens rolle». Videre har jeg fortsatt på samme måten og kuttet ned på kategorier og gjort endringer i flere omganger. Også det å føre resultatene over i oppgaven og å jobbe med fremstillingen ble en del av analysen og det har blitt gjort endringer flere ganger etter at jeg førte det over til oppgaven. Kategoriene jeg til slutt endte opp med og som skal presenteres i neste kapittel er: «Ledelse med et ønske om et godt psykososialt miljø uten mobbing», «Forebyggende arbeid», «Individuelle opplevelser skal tas alvorlig», «Tanker om mobbing og det å mobbe andre» og «Ledelsens rolle». Jeg har kanskje ikke gjort dette på den beste eller mest effektive måten, jeg har prøvd og feilet og jeg syns dette var en utfordrende del av arbeidet med oppgaven, men jeg syns jeg har fått gjort det på en grundig måte og at jeg har klart å lage kategorier og å tematisere ut ifra hva som fremsto som viktig for intervjupersonene.

6 Datapresentasjon og analyse

6.1 Resultater

Gjennom de fem intervjuene og den påfølgende analysen er det fem temaer som har utpekt seg som spesielt interessante. Disse temaene har alle blitt pratet mye om i intervjuene, samtidig som det innenfor disse temaene også kommer frem informasjon om skolenes nåværende situasjon og enkelte forslag til, samt ønsker for forbedringer. Under hvert tema vil intervjupersonenes utsagn bli presentert før det kommer en oppsummering av resultatene sett i sammenheng med tidligere fremstilt litteratur og teori.

Under de fem intervjuene har jeg som tidligere nevnt intervjuet 2 ledere, en ved hver av skolene, og 3 elever, to elever på «skole 1» og en elev på «skole 2». Lederen på skole 1 har jeg valgt å kalle for «L1» i presentasjonen av dataene, lederen på skole 2 har jeg valgt å kalle «L2», den første eleven jeg utførte intervju med på skole 1 har jeg valgt å kalle «E1», mens jeg har valgt å kalle den andre eleven jeg gjorde intervju med på skole 1 for «E2», den siste eleven, fra skole 2 har jeg valgt å kalle «E3». Under den første kategorien «Ledelse med ønske om et godt psykososialt miljø uten mobbing» er det de to ledernes stemme som blir presentert, fordi denne kategorien i stor grad handler om ledelsens mål og arbeidsmetoder, mens elevenes stemme vil bli inkludert under fremleggingen av data innenfor alle de resterende kategoriene.

6.1.1 Ledelse med ønske om et godt psykososialt miljø uten mobbing

Ledelsen har ett mål om null mobbing, de forsøker å følge opplæringsloven 9 A-4, samtidig gjøres det individuelle tilpasninger i oppfølging av saker.

«... Det er ikke jussen som er det viktigste for oss, det viktigste er å hjelpe eleven ...» -

L2

På begge skolene er lederne opptatte av å følge aktivitetsplikten. L1 forteller at de gjør sitt beste for å oppfylle kravene i aktivitetsplikten og på begge skolene blir det satt i gang undersøkelser med en gang de hører om en sak. Selv om begge skolene er opptatt av å følge

aktivitetsplikten blir det på skole 2 ofte gjort individuelle vurderinger rundt saksgangen. L2 sier:

«Sakene blir undersøkt i henhold til 9 A-4, men vi er ikke alltid så opptatte av å følge en oppskrift til punkt og prikke. Rekkefølgen kan være lik, men innholdet og hvordan man tar tak i saker er ulik. Det er ikke jussen som er det viktigste for oss, det viktigste er å hjelpe eleven. Her avsluttes ikke sakene før det har gått lang nok tid og situasjonen har blitt stabil, mobbeofferet skal føle seg trygg og fornøyd».

Her kommer det frem at de på skole 2 ofte velger å følge opp saker på den måten de finner best i hver enkelt sak og det vil være de ansattes vurderinger som avgjør hvordan en sak blir fulgt opp.

Når de har saker mener begge lederne at også eleven som mobber skal følges opp og ikke bare den som blir mobbet. Det at noen mobber kan ifølge dem handle om hvordan eleven har det, både i og utenfor skolen. For dem er det viktig å finne ut hvorfor elevene oppfører seg som de gjør og de mener begge det er viktig å lære elevene hva som er akseptabel atferd. L1 sier:

«I alle saker er det viktig å tenke tiltak ovenfor den eleven, ikke bare tiltak som handler om reprimander og disiplinærsaker. Jobbe med å se hele mennesket, det vil bidra til mindre mobbing og utestengning, for det handler jo om å trygge disse unge menneskene».

Begge lederne legger vekt på at det er viktig for dem at elevene skal oppleve å ha det trygt og godt på skolen. L2 sier:

«min visjon er at skolen skal være et godt sted å være, og et godt sted å lære, det er det viktigste vi gjør. Det handler om å skape et skolemiljø og et klima der mobbing ikke hører hjemme. Det viktigste er at folk har et godt arbeids-og læringsmiljø, hvis det ikke er på plass, må det faglige vente».

Hun mener at gode ansatte som jobber for å skape et godt miljø er veldig viktig, og at kulturen ledelsen legger opp til er viktig for at dette skal fungere. I tillegg trekker hun frem at elever er forskjellige:

«Å ha ett godt elev-syn skal prege alle. Det er viktig å ta hensyn til det mangfoldet av persontyper vi er omgitt av, og som elevene er. Så vi ikke lager en mal på hvordan elevene skal bli, men hvordan de skal oppleve trygghet og tilhørighet.»

Som ledd i å følge aktivitetsplikten og i arbeidet mot mobbing er tematikken mobbing fast agenda på møter hos begge skolene. Ved bekymringer skal det bli lagt planer for å følge disse opp. I tillegg til å ta tak i saker er mye av formålene med møtene å klare å jobbe forebyggende. På disse møtene er det klart hvem som har hvilke roller. Skolene har elevtjenester, avdelingsledere og studierektor, som alle spiller viktige roller i arbeidet mot mobbing. Samtidig trekker begge lederne frem viktigheten av kontaktlærer: «Det er de som er der i det daglige og som kjenner elevene best, det er de som har best mulighet til å følge opp situasjonen» sier L1. Ved behov har skolene også mulighet til å koble på andre instanser utenfor skolen. L1 trekker frem at de ofte får hjelp av mobbeombud, mens L2 forteller at de jevnlig har tverrfaglige møter hvor instanser fra utenfor skolesystemet er inkludert, som for eksempel politi og helsepersonell. L1 forteller at de har ett ønske om mer hjelp utenifra. Han ønsker ett team som kan hjelpe dem og bidra med kunnskap og opplæring av de ansatte.

På begge skolene jobber de for å ha så lite saker som mulig, men lederne velger også å få frem at det er viktig å være klar over at de ikke alltid gjør alt rett. L2 sier: «Vi har mange tanker om hvordan vi gjør det, men vi tenker ikke at vi gjør alt riktig hele tiden. Vi er åpne for å reflektere over hvordan vi arbeider mot mobbing». Alle saker må ifølge dem begge tas på alvor. De mener det heller er et kvalitetstegn å ha mange saker gående, enn å ha veldig få, det viser at sakene blir tatt tak i og fulgt opp. Begge skolene har satt seg som mål å ha null mobbing, de sier begge to at dette er urealistisk, men det gir dem noe å jobbe mot. De er opptatte av at de må ta tak i, fange opp, undersøke og vurdere tiltak ved saker. L1 sier: «Jeg hører flere skoler ikke tar tak før det blir en 9 A-4 sak, og det kan jeg egentlig ikke forstå.» For han er det et kvalitetstegn å ha slike saker, da han mener at det betyr at man følger med, fanger opp og undersøker. Han sier:

«Det hårete målet vårt er at vi skal bli en skole uten mobbing, derfor ønsker vi å jobbe veldig forbyggende. Men det er ikke realistisk, men gir oss noe å jobbe mot. Jeg tror ikke på de skolene som sier at de ikke har mobbing.»

Oppsummering, sett i sammenheng med tidligere presentert litteratur og teori

I henhold til opplæringsloven 9 A-4 (2017) er skolene pliktige til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og å sette i gang tiltak. Begge lederne mener de setter i gang undersøkelser med en gang de blir gjort kjent med en sak og at tiltak blir innført etter behov. Hver sak vurderes individuelt og L2 sier de ikke alltid er like opptatte av å følge de juridiske retningslinjene fordi hver enkelt sak er unik. Selv om de forsøker, og ifølge henne følger gangen i dem.

På begge skolene har de satt seg mål om null mobbing. De ønsker å følge aktivitetsplikten og de jobber for at elevene skal oppleve å ha det trygt og godt på skolen. Ifølge Repstad (2014) inneholder institusjonsvariabelen «målsetting» mål organisasjonen har utviklet og målsettingen kan fungere som rettesnor for organisasjonen, der målet viser ønsket tilstand. Arbeidet i organisasjonen bør ifølge han sikte mot å nå disse målene. Ut ifra intervjuene med lederne virker det som begge skolene til en viss grad har utarbeidet strategier for å nå målene sine, med fokus på forebyggende arbeid, planer for å oppdage, følge opp og å ta tak i saker, samt rollefordeling og muligheter til hjelp utenifra ved behov.

I tillegg til å fungere som rettesnor kan en målsetting virke motiverende for de ansatte (Repstad, 2014). Det å ha et mål å jobbe mot kan ifølge han engasjere de ansatte og styrke fellesskapet dem imellom. Fullan (2007) mener at å inkludere de ansatte i planleggingen kan være viktig for å motivere de ansatte i arbeidet med en endring. Både han og Repstad (2014) mener at økt motivasjon blant de ansatte kan bidra til å øke mulighetene for å nå målet, hvor de ansatte vil engasjere seg for å jobbe mot noe. På begge skolene mener lederne at kontaktlærere spiller en viktig rolle i arbeidet mot mobbing, ifølge Repstad (2014) og Fullan (2007) vil det da være et poeng å inkludere dem i planleggingen.

Repstad (2014) tror mange organisasjoner kun samarbeider med omgivelsene der organisasjonen selv har fordel av det, for eksempel med andre organisasjoner som kan tilføre ressurser til organisasjonen. Begge skolene samarbeider med instanser utenifra og L1 ønsker mer hjelp fra andre instanser i forhold til opplæring og oppfølging av mobbesaker. Det virker som begge lederne har positive syn på det å få hjelp utenifra, denne hjelpen kan bidra til at de får økte ressurser for eksempel i form av flere folk og hjelp. Samtidig kan hjelpen utenifra bidra til å bedre de ansattes «teknologi» (arbeidsmåter) fordi de kan få økt kunnskap og opplæring.

6.1.2 Forebyggende arbeid

Begge lederne ser på forebyggende arbeid som viktig. Informasjon om elevene kan være et viktig hjelpemiddel. Det finnes et ønske om mer ressurser og kunnskap i skolen. Tiltak for at elevene skal bli bedre kjent sees på som viktig. Flere av de intervjuede mener det kan fremme inkludering og redusere mobbing.

«Vi ønsker hele tiden å jobbe forebyggende, for å unngå saker, men det er vanskelig ...» - L1

Som en del av det å jobbe forebyggende mener begge lederne at det er viktig å bruke informasjon de har om elevene. Ved hjelp av den informasjonen de har, mener de at de lettere kan vite hvem som er utsatt og at de dermed kan følge ekstra med på disse elevene. L1 sier: «Det er viktig å hjelpe og å få tak på både de som er utsatt for å bli mobbet og de som er utsatt for å mobbe, for å forebygge». Lederne mener de har tilgang på mye informasjon om hver enkelt elev fra de starter på skolen. Mye av informasjonen får de fra skolene elevene kommer fra, og mye av informasjonen får de via kartleggingssamtaler på starten av skoleåret. Ved hjelp av informasjonen de innehar, vil det ifølge dem bli enklere å få tak i de enkelte elevenes utfordringer samtidig som kartleggingssamtaler også gjør det enklere å bygge relasjon med elevene. Hvis lærerne er observante på de enkelte elevenes utfordringer, kan det ifølge L1 være enklere «å ta ting ved roten og å forebygge».

L1 forteller at han har et høyt ønske om å jobbe forebyggende og begge skolene uttrykker at de ønsker å hele tiden være frempå. Ifølge L1 kan det å jobbe forebyggende og å være

frempå være krevende. Han sier at ressursene ofte blir brukt på reparasjon istedenfor forebygging. Han mener det er knapt med ressurser i videregående skole:

“Vi ønsker hele tiden å jobbe forebyggende, for å unngå saker, men det er vanskelig. Vi blir satt stadig flere krav til, både i forhold til plikta vår i opplæringsloven og dokumentasjon. Og det er jo bra, men det følger ikke med ekstra ressurser. Jeg ønsker mer, rett og slett i form av stillinger, flere folk. Det er ikke noe godt å oppleve at du ikke evner, ikke er tilstrekkelig, du blir lassa på mer, men har ikke rammene for å kunne gjøre den jobben.”

Han skulle også ønske at de kunne hatt flere instanser i tillegg til mobbeombud som de kunne kontaktet ved behov. Han har et spesifikt ønske om et ambulerende team som kunne bidratt med kunnskap, veiledning, oppfølging og evaluering.

Dette med et ambulerende team er noe også E2 tar opp, hun skulle ønske det hadde vært bedre tilgang på opplæring og hjelp angående mobbing i skolen, hun sier: «Hvis Elevundersøkelsen viser at det er problemer i en klasse syns jeg det hadde vært lurt å få undervisning om og/eller diskusjon i klassen av fagpersonell som arbeider med mobbing». Hun tenker at det vil være viktig at dette er mennesker som jobber med mobbing til daglig, og som har mye kunnskap rundt temaet.

Et forebyggende tiltak begge lærerne trekker frem er undervisning om mobbing og prosessene ved mobbing. E3 har lært mye om mobbing på skolen og han har gjort seg mange gode refleksjoner rundt mobbing og hvordan man skal oppføre seg ovenfor hverandre. Han forteller at de hadde om mobbing i hver eneste time på starten av skoleåret, noe han egentlig syns ble litt for mye. Han mente det ble litt masete og kjedelig å snakke så mye om mobbing. E1 og E2 har ikke hatt noe undervisning om mobbing på skole 1, de tror at skolene tror de har lært om det på barne- og ungdomsskolen, men der har de bare så vidt lært litt. Begge skulle ønske de hadde hatt mer undervisning om mobbing.

Å bli kjent som et ledd i det forebyggende arbeidet

Alle de intervjuede tror at det å være kjent med andre elever på skolen kan bidra til å redusere mobbing. De ser på det som viktig at skolen jobber for dette og for inkludering. Ved å kjenne andre tror de at en vil føle på en tilhørighet og en vil ha noen å få støtte fra. L1 sier: «Det finnes elever som ikke opplever å ha det trygt og godt, fordi de ikke opplever seg som en del av miljøet». E2 forteller at hun tidligere ble utsatt for mobbing, da kjente hun ikke de andre jentene i klassen så godt og hun tror det var noe av grunnen for at hun ble mobbet.

På begge skolene er det satt inn tiltak for at elevene skal bli kjent, som aktivitetsdager og andre sosiale aktiviteter for elevene, som quiz i kantinen. Alle de intervjuede unntatt L2 er veldig positive til sosiale aktiviteter som ett ledd i at det skal bli mindre mobbing. L2 er mer kritisk enn de andre til å arrangere mange sosiale aktiviteter. Hun er usikker på om sosiale aktiviteter alltid vil være et bra tiltak, hun sier det fins elever som er mer innadvendte enn andre elever og som kan synes slike settinger er ubehagelige. Hun mener disse elevene må tas hensyn til.

E1 sier at det ifølge Elevundersøkelsen er mange som føler seg ensomme på deres skole, hun tror det spesielt gjelder elever som kommer fra andre plasser og som er nye på skolen. Hun mener det kan være vanskelig å skape et nytt miljø. For å hjelpe disse elevene forteller hun at det er planlagt å sette i gang tiltak for at alle skal ha noen å spise med, der det skal settes opp et bord i kantina hvor man kan sette seg for å bli kjent med andre. Hun har også troa på at det å gå bort til andre, spørre om de har det bra, tilby dem å sette seg ned med dem vil bidra inkludering.

Hun forteller videre at i hennes klasse er alle veldig inkludert og de driver mange sosiale aktiviteter sammen. I starten var det mye fokus på å danne et godt miljø, noe som ifølge henne har fungert. De andre elevene forteller også om godt samhold i klassen og at alle kjenner hverandre. De går alle i mindre klasser, noe de tror er årsaken til at de har godt samhold og kjenner hverandre.

Et annet tiltak som er satt i gang for at elever skal bli kjent er rullerende gruppearbeid ved oppstart på skolen, noe som har fungert i varierende grad på de to skolene. E2 forteller at det ikke ble noe rulling og at de hadde de samme gruppene hele året, mens E3 forteller at de bytter grupper ofte og etter hva lærerne observerer av behov. Hvis det er noen som ikke kjenner hverandre så godt, blir de ifølge han satt sammen. Han sier:

«Her er det lite mobbing, jeg tror det er mye på grunn av gruppearbeid, fordi da blir vi så godt kjent med hverandre. Da får man bedre forståelse for hverandre og ser at man kanskje er likere en man tror. Jeg tror at hvis alle skoler kunne hatt mer gruppearbeid, hadde man blitt bedre kjent, og da tror jeg det hadde vært mindre mobbing.»

Videre brukes VIP-makkerskap, der to og to sitter sammen og bytter plass etter noen uker, slik at alle får sittet med hverandre. L1 forteller at dette programmet har fått positive tilbakemeldinger både fra lærere og elever: «De sier det har vært til god hjelp for å bli kjent med hverandre og å føle seg trygge på hverandre». De to elevene ved skole 1 sier derimot at de ikke har brukt VIP- makkerskap i sine klasser. Som E2 forteller skulle de ha rullerende gruppearbeid, men at de ble sittende i de samme gruppene hele året.

Begge lederne trekker også frem at de bruker kartleggingsverktøy, som «Spekter undersøkelsen», hvor de får svar på hvem som føler seg ensomme og hvordan elevene oppfatter de andre i klassen. Selv om dette kartleggingsverktøyet har møtt på noen utfordringer i forhold til personvern, mener lederne at det er et virksomt hjelpemiddel som sier noe om dynamikkene i en klasse og hvem som er utsatt. Det kan også være positivt ved evaluering av tiltak i forbindelse med saker.

Oppsummering, sett i sammenheng med tidligere presentert litteratur og teori

Begge lederne mener at å ha informasjon om elevene kan være viktig for det forebyggende arbeidet. Hvis de har mye informasjon om elevene, vet de noe om hvem som er utsatt. Ifølge L1 vil det da være enklere å ta ting ved roten og å forebygge.

Ifølge Repstad (2014) er «teknologi» en samlebetegnelse for arbeidsmåtene og teknikkene som brukes for å nå et mål. Her kan det å jobbe forebyggende ses på som både mål og teknikk. Innenfor det forebyggende arbeidet kan det være flere tiltak, begge lederne mener et forebyggende tiltak kan være undervisning om mobbing og om prosessene ved mobbing, men hverken E1 eller E2 har lært noe om mobbing på sin skole. E3 på sin side har lært mye om mobbing, såpass mye at han synes det har blitt masete. Likevel viser han at han gjør seg gode refleksjoner rundt fenomenet og hvordan han kan oppføre seg ovenfor andre.

På de to skolene har det også blitt satt i gang andre tiltak for å hindre mobbing, blant annet har de satt i gang og planlegger sosiale aktiviteter for elevene. Ifølge rapporten til Eriksen & Lyng (2015) kan det å jobbe for gode relasjoner gi tilhørighet og det kan skape fellesskap og samhold hos elevene. Aktivitetstilbud kan ifølge rapporten bidra til å bygge gode relasjoner. Alle de intervjuede ser på det som positivt at elever får mulighet til å bli kjent med hverandre og de mener det kan gi økt inkludering, tilhørighet og støtte. Samtidig mener L2 at de også skal være forsiktige med å sette i gang for mange sosiale aktiviteter, da det er enkelte elever som ikke trives i disse arenaene og at disse også må tas hensyn til. Eriksen & Lyng (2015) legger vekt på at skolene må være observante på at sosiale settinger og aktiviteter også kan være arenaer for mobbing og utestenging og at det er viktig å ha fokus på dette. VIP-makkerskap er et annet tiltak som skolene bruker og hvor det er naturlig at lærere har kontroll. Det at det rulleres på hvem man sitter sammen med gjennom skoleåret, gir elevene mulighet til å bli kjent med hverandre (Vestre Viken, 2020). Selv om begge skolene sier de bruker VIP-makkerskap, sier både E1 og E2 at de ikke har hatt det i sin klasse, mens E3 ikke sier noe om dette. Derimot trekker han frem et annet tiltak for å bli kjent, nemlig gruppearbeid. E3 har veldig positive erfaringer med gruppearbeid og ifølge han har de i hans klasse blitt godt kjent med hverandre via gruppearbeid, han tror det ville vært mindre mobbing hvis alle hadde hatt like mye gruppearbeid som dem.

Repstad (2014) mener at «ressurser» kan være med på å bestemme hvilken teknologi som blir prioritert, for eksempel mener han forebyggende arbeid ofte bli nedprioritert. Selv om L1 og L2 har et ønske om å være i forkant og å jobbe forebyggende, mener L1 at dette kan være krevende i forhold til manglende ressurser. Han mener manglende ressurser kan gjøre det utfordrende å være frempå og at ressursene ofte blir brukt til reparasjon istedenfor

forebygging. I tillegg mener han at de stadig blir stilt flere krav til, men at de ikke får ressursene som kreves for å nå de nye kravene. Ifølge Repstad (2014) er det vanlig at aktørene mener ressursene er det mest avgjørende for om de kan nå målene sine eller ikke.

Han mener mangel på ressurser i en organisasjon ofte er synlig, men at det aktørene ser på som ressursmangel også kan handle om for dårlig kompetanse og teknologi blant de ansatte (Repstad, 2014). Dette er interessant, da det kan være de ansattes arbeidsmåter som avgjør om de oppdager, hvordan de reagerer på og hva de velger å gjøre. Hvis de ikke vet hva de skal gjøre kan det være ressurskrevende for ledelsen.

6.1.3 Individuelle opplevelser skal tas alvorlig

Elevens opplevelse skal tas på alvor, men dette kan by på utfordringer og det er individuelle opplevelser av hva mobbing er. Å ha en lærer en stoler på og føler en kan gå til blir sett på som viktig.

«Han opplevde at han ble mobbet og trakassert, men det var kanskje ikke egentlig personlig ment ...» - L1

Både E1 og E2 forteller at de selv har blitt utsatt for mobbing på tidligere skoler. Ingen av dem opplevde da å bli tatt spesielt på alvor, spesielt ikke E2, som forteller: «Den ene gangen så en lærer det, men gjorde ingenting, jeg klaga og det ble møte med rektor, men det ble ingen forskjell. Foreldrene mine ville på banen, men det ville ikke skolen at de skulle.» Hun tror ikke det ville vært sånn på hennes nåværende skole, hun tror det ville blitt: «tatt mye mer på alvor og tatt tak i med en gang.»

Videre forteller hun om en i klassen hennes som hadde følt seg mobbet. Hun sier: «men det var jo ikke mobbing, men når en anklager noen, så er det kanskje det likevel, hva er egentlig mobbing? Folk vil jo ha forskjellige opplevelser». I dette tilfellet tror hun at lærerne også fikk med seg hvordan eleven ble behandlet, men at ikke de heller oppfattet det som mobbing. Ifølge henne ble det ikke satt i gang noen tiltak, men hun mener situasjonen bedret seg etterhvert likevel. E1 forteller også om en ugrei situasjon i sin klasse, hvor det var en som over

tid fikk en del bemerkninger av en annen elev i klassen. De andre i klassen oppfattet det som ufin oppførsel, men kanskje ikke som mobbing. Det ble likevel tatt alvorlig og de sa ifra til kontaktlæreren som tok saken på alvor og satt i gang møter og tiltak med en gang.

Situasjonen bedret seg raskt etter at den ble tatt tak i av læreren. Selv om hun og de andre i klassen ikke tolket det som mobbing, mener E1 at det er individuelle grenser for når en opplever noe som mobbing og at alles opplevelser skal tas på alvor. E1 tror at det kan være vanskelig for en som bli mobbet å si ifra og at det er veldig viktig å ha en god relasjon med kontaktlæreren, slik at en vet at en blir tatt alvorlig og tør å gi beskjed. E3 sier at han ikke har opplevd noe mobbing i sin klasse, men at han er helt sikker på at lærerne ville tatt tak i det med en gang og sett veldig alvorlig på det hvis det hadde forekommet.

L1 forteller også om situasjoner hvor elever opplever at de blir mobbet uten at de rundt nødvendigvis er enige i det. Han mener at mange saker kan være litt diffuse og at hva elevene føler på ofte ikke er så konkret. Han kommer med ett eksempel: «Jeg føler meg ikke tilhørig, jeg føler meg utestengt, men jeg opplever ikke at noen er slemme mot meg». Han synes disse sakene kan være vanskelig å følge opp. Han forteller om en elev som hadde det sånn og som til slutt byttet klasse. Etter at denne eleven byttet klasse ble alt mye bedre og eleven følte seg som en del av miljøet i klassen. Det ender ikke alltid slik og han forteller om andre saker hvor det har vært vanskelig å finne løsninger. Den ene saken han trekker frem handler om en elev som følte seg mobbet og trakassert og som meldte ifra om dette til skolen. Skolen pratet med alle elevene i klassen, men det var ingen i klassen som kjente seg igjen i elevens oppfattelse. Denne saken endte med at eleven sluttet på skolen. Om en annen sak sier han dette:

«... en sak hvor vi måtte ha foreldrene inn, en litt spesiell sak, han følte seg mobbet og trakassert, vi undersøkte saken, og det var kanskje ikke sånn, vi anerkjente opplevelsen hans men.. vanskelig med foreldrene som mente han ble mobba. De som var anklaget og deres foreldre stilte seg uforstående til saken».

Disse to siste tilfellene høres ganske like ut, der en elev føler seg mobbet, men de andre rundt sier at de ikke kjenner seg igjen i dette. L1 synes denne type saker er utfordrende.

Samtidig mener begge lederne at elevenes egne opplevelse er viktig og at elevene skal tas på alvor. L2 sier at alle elever har individuelle opplevelser av det å bli mobbet og hun mener at det er den som opplever å bli mobbet som eier saken i tilfeller der det er uenighet mellom partene. L1 sier også at det er eleven som melder ifra om en sak som eier saken, men dette er noe han ser både positive og negative sider ved. På den ene siden mener han det er riktig at alle skal tas på alvor, mens det på den andre siden kanskje meldes ifra om saker som ikke alltid er reelle.

I forbindelse med det å bli tatt på alvor forteller L2 at en av ungdomsskolene de rekrutterer fra ikke har et godt rykte når det kommer til mobbing. Hun har en opplevelse av at elevene som kommer derifra ikke ble tatt på alvor. Hun tror dette kan gjøre så disse elevene ofte ikke tør å si ifra nå heller, hun sier: «de er kanskje vant til å ikke bli hørt». Hun er veldig for at de på denne skolen skal vise tydelig at de tar tak og hun håper og tror at dette kan gjøre elevene tryggere og at det vil gjøre det enklere for dem å si ifra.

Oppsummering, sett i sammenheng med tidligere presentert litteratur og teori

Både E1, E2 og L2 mener det vil være individuelt når en føler seg utsatt for mobbing og L2 sier at det er den som melder saken, som eier saken. Ifølge opplæringsloven 9 A-4 (Udir, 2019a) skal elevenes subjektive opplevelse alltid tas på alvor. L1 syns mange saker kan være diffuse og vanskelige, hvor det ifølge han kan være vanskelig å avgjøre hvor virkelige anklagene egentlig er. Selv om han er klar på at det skal være den som melder saken som eier saken, er han ikke sikker på at dette alltid er positivt, fordi han ikke tror alle saker som meldes er reelle. Johansen et al. (2019) fant at den som melder kan ha for stor definisjonsmakt og at det kan være utfordringer knyttet til at elevenes subjektive opplevelse alltid skal tas på alvor. Ifølge dem kan dette føre til at det blir satt inn ressurskrevende tiltak i tilfeller hvor behovet kanskje ikke er der. Samtidig kommer det frem i rapporten til Eriksen & Lyng (2015) at flere mobbesituasjoner ikke blir oppdaget fordi elevenes opplevelse ofte kan bli bagatellisert.

L1 trekker frem eksempler hvor elever som blir anklaget for mobbing ikke kjenner seg igjen i dette. Salmivalli et al. (1996) beskriver i sine funn at flere elever vurderer sin egen atferd til mer positiv enn den egentlig er og at elevene ofte tror at de spiller en annen, mindre

«aggressiv» rolle i mobbingen enn de egentlig gjør. Dermed kan det ifølge Salmivalli et al. (1996) hende de mobber uten at de er klar over det selv. Samtidig er det kanskje ikke sannsynlig at alle elever ville innrømt at de mobbet andre hvis de ble konfrontert med det.

6.1.4 Tanker om mobbing og det å mobbe andre

Elevene ser på mobbing som noe som ikke er bra, men det er noe varierende meninger om de som mobber. Noen mener det kan være personer som selv har utfordringer, men det trenger ikke nødvendigvis gjelde alle.

«Jeg tror ofte de ikke er helt sikre på seg selv»- E3

Elevene mener at handlingene ved mobbing virkelig ikke er bra og både E2 og E3 mener i utgangspunktet at de som mobber stort sett ikke er noe ålreite. De mener at de som mobber andre er personer som har lite respekt for andre. E3 tror i tillegg at de som mobber kan være usikre og at det å mobbe kan være et forsøk på å heve seg selv, han sier:

«Jeg tror ofte de ikke er helt sikre på seg selv, de vil kanskje mobbe for å få makt, men det er ikke sånn det fungerer, du må være trygg på deg selv, ikke mobbe andre folk. Kanskje de får en god følelse av å mobbe andre».

Han tror ikke at det trenger å være noen spesielle kjennetegn hos de som mobber og videre sier han: «Hvem som helst kan være en mobber. Det kan være populære elever, de som er midt på og de som synes skolen er vanskelig.» Hos de populære elevene tenker han det kan være lederskikkelser som sender ut sine «soldater». Han tror at disse elevene ofte mobber på en mer skjult måte, fordi de ifølge han kan være mer redde for å bli oppdaget enn andre elever som mobber. Han mener også at det å mobbe ikke er bra og ifølge han kan det gi alvorlige konsekvenser for den som er utsatt: «den som blir mobbet kan få selvmordstanker og de kan begynne med selvskading. Det kan ødelegge personens liv». Han syns mobbing er veldig feil og han syns ikke noen fortjener å bli mobbet.

Det virker som E2 gjør seg noen refleksjoner i løpet av svaret sitt og til en viss grad endrer mening om at de som mobber ikke er noen ålreite personer: «Jeg vil ikke si at de som mobber er dårlige hele tiden, ofte har man kanskje en tendens til å bare se det dårlige, og kanskje ikke det bra i en person». Mens E1 sier dette:

«De som mobber gjør jo noe som ikke er bra, men ofte er det kanskje ikke deres feil, ligger ofte noe bak det. Noe som gjør at de syns det er greit. Jeg tror at de som gjør sånt, de trenger egentlig å snakke med noen. Noen ganger har de ikke hatt ordentlig veiledning. Foreldrene har kanskje ikke tenkt så mye på hva de gjør. De har ikke lært hva som er greit og ikke. Noen ganger kan de også få så mye hets andre steder at de velger å ta det utover andre. Jeg tror hvis de hadde snakket med noen kunne de fått ett nytt syn. Jeg tror det ville hjulpet mange, å se på problemet, og å ikke utpeke dem som problemet».

L1 mener også at å korrigere og å gi veiledning til disse personene vil være viktig, han mener det vil være viktig å tenke tiltak i forhold til elevene som mobber, og å ikke bare gi kjeft. Det å mobbe andre kan ifølge han handle om usikkerhet i seg selv og kan være ett uttrykk for egne vansker, samtidig som han mener det kan handle om et ønske om makt og om å være populær. Han sier at de ikke ser mye at den «typisk fysiske og verbale mobbingen» i videregående skole, men at det oftere handler om å føle seg utestengt og å ikke føle seg inkludert.

Oppsummering, sett i sammenheng med tidligere presentert litteratur og teori

Ifølge Hovd i Vedvik (2017) er de som mobber ofte personer som har utfordringer. L1 tenker at mobbing på den ene siden kan handle om utrygghet og egne vansker, samtidig som det kan handle om et ønske om makt og popularitet. E3 tror at å mobbe kan handle om et ønske om å heve seg selv over andre og å få makt, men at det også kan komme av usikkerhet. Han tror alle slags mennesker kan mobbe, det kan være de som syns skolen er vanskelig, de som er «midt på» og det kan være de populære- som sender ut sine «soldater». Salmivalli et.al (1996) fant at det oftest er de elevene som er «kontroversielle» og de elevene som er lite likt som mobber mest. Mens mobbeprogrammet mener det er viktig at de voksne i skolen

fokuserer på at det ikke skal bli dynamikker hvor det oppstår lederskikkelser (Karlsen, 2010). Eriksen & Lyng (2015) mener det kan være utfordrende for lærere å se maktforholdene mellom elevene, noe som kan gjøre at mobbing ikke blir oppdaget.

E3 tror også at mobbere kan være personer som ikke er trygge på seg selv, mens E2 starter med å si at de som mobber er personer som ikke er ålreite, men gir en litt annen vinkling utover i svaret sitt, mot at de kanskje ikke er dårlige personer hele tiden og at vi kan ha for lett for å fokusere på det negative i personer. E1 mener at det kanskje ligger noe bak som gjør at noen mobber og at de egentlig trenger å snakke med noen. De kan hatt manglende veiledning fra hjemmet og at de kanskje blir behandlet dårlig på andre arenaer som gjør at de tar det utover andre. E1 tror at samtale med mobbere kan gi ett nytt syn av dem at å se på utfordringer de har og ikke utpeke mobberen som problemet. Begge lederne mener også at det å mobbe andre kan handle om hvordan eleven har det, både i og utenfor skolen. De mener det er viktig å finne ut hvorfor elevene oppfører seg som de gjør og at å gi veiledning og å sette inn tiltak ovenfor elever som mobber er viktig.

6.1.5 Lærerens rolle

Relasjonen mellom lærer og elev blir sett på som viktig, det er forventet at læreren skal være der for elevene, ikke bare på det faglige plan. Elevene forteller om gode relasjoner med sine kontaktlærere, som engasjerer seg for at de skal ha det godt på skolen.

«Du må jobbe med hele mennesket og jeg tenker at hvis det er for tøft for deg, sorry altså, da kan du kanskje ikke jobbe som lærer» - L1

Begge lederne mener lærerne skal kunne prate med elevene om ikke bare faglige, men også sosiale og psykiske utfordringer. L2 mener lærerne på hennes skole ser på dette som en naturlig del av jobben og at hun ikke har hørt om problemer knyttet til det. Hun tror noe av grunnen til dette er at skolen ifølge henne har en åpen kultur hvor lærerne hjelper hverandre. L1 forteller på den andre siden om lærere som synes dette kan være utfordrende, men han sier det kun gjelder ett fåtall av lærere. Han mener disse lærerne synes det har vært vanskelig å endre fokus fra mest fag og over til mer likestilt mellom fag og menneske:

«Lærere i videregående skole har tradisjonelt fokusert på fag. Det har vært sånn 80% fag og 20% menneske. Men nå er det en stor endring med ny overordna del i læreplanverket. Nye tverrfaglige temaer i forhold til livsmestring, å være medborger og medmennesker, ta hensyn til hverandre. Nå blir det mer 50-50 fag og menneske. Hos enkelte lærere var det i utgangspunktet en stor motstand; «jeg er jo ikke psykolog, jeg tør ikke snakke om psykisk helse med elever, tenk om jeg sier noe som ...». De fleste skjønner likevel at det ikke er noen vei utenom og at det hele tiden er en utvikling i yrket».

Han mener det er skoleledelsen som må stå med ansvaret for å lære opp og å støtte lærerne. Enkelte lærere har likevel ikke hatt noe ønske om å jobbe med det mer menneskelige perspektivet. Om disse lærerne sier han:

«Jeg tenker at da har du.. da må du kanskje finne deg en annen jobb altså, å være pedagog, det handler om samhandling med mennesker.. Du må jobbe med hele mennesket og jeg tenker at hvis det er for tøft for deg, sorry altså, da kan du kanskje ikke jobbe som lærer».

Begge lederne forteller om lærere som ikke har kunnet fortsette i jobben sin siden de ikke klarte å legge om til de nye forventingene.

L2 har et ønske om at lærerne skal være den beste versjonen av seg selv når de er på jobb. Både ovenfor elevene og i samhandling med kolleger. Hun forventer ikke at de skal klare det hver dag, men at de skal streve etter det. Hun sier: «Der ligger det jo også en forventning om at de skal være gode rollemodeller for elevene. Det ser jeg har stor innflytelse på hvordan elevene blir». Lederne mener det er viktig at lærerne jobber for å ha en god relasjon med elevene og for å bli kjent med elevene. Dette kan blant annet gjøres via jevnlig samtaler sier de. Lærerne får mye informasjon om elevene ved skolestart, og de er ifølge lederne tidlig klar over hvilke utfordringer de forskjellige elevene kan ha. Samtidig som ønsket er at lærerne skal vise at de er der for elevene og at de ønsker å utvikle en relasjon med hver enkelt elev, legger

L1 vekt på at det er viktig at lærerne ikke mister autoriteten. Selv om han ikke mener dette er et stort problem, han mener at de fleste lærerne får respekt i klasserommet.

I tillegg til, eller som en del av det å fokusere mer på mennesket, trekker L1 frem at det for mange lærere kan være utfordrende å oppdage mobbing og utestenging. Mye mobbing er ifølge han skjult og vanskelig å oppdage. Det er ikke bare det å oppdage mobbingen som kan være vanskelig, men også det «å se hvem som er de slemme». Selv om det kan være vanskelig for lærerne mener han at det er viktig at lærerne er involvert i alle saker: «Det er det som foregår i klasserommet som er det viktigste, det å kunne jobbe konkret med det i det daglige.»

Alle elevene har mye positivt å si om sine kontaktlærere, de forteller alle at deres kontaktlærere jobber for at elevene skal ha det bra, legger merke til elevenes oppførsel og er opptatte av miljøet i klassen. Spesielt E1 forteller om et godt forhold til sin kontaktlærer. Hennes kontaktlærer uttrykker at ingenting er viktigere en at elevene hennes skal ha det bra på skolen. Hun viser elevene sine respekt, noe som ifølge E1 fører til at hun får respekt tilbake fra elevene i klassen. E1 forteller at hele klassen har ett veldig godt forhold til kontaktlæreren og hun tror at det gjør det lettere for elevene i klassen å si ifra hvis de opplever utfordringer eller blir behandlet dårlig av andre. De vet at de vil bli tatt på alvor hvis de melder bekymringer, noe hun mener gir dem en trygghet. Hun har mange tanker om hvor viktig en kontaktlærer kan være. Hun mener det er viktig å skape en god relasjon mellom lærer og elev og at elevene på den måten kan føle seg trygge på kontaktlæreren og kan gå til dem ved behov og vite at de blir tatt på alvor. Det at læreren kjenner deg godt gjør også at de vet hvilke utfordringer du har mener hun. For å få til å ha denne gode relasjonen syns hun det blant annet burde vært hyppigere samtaler mellom lærer og elev. E1 tror at hvis alle hadde kunnet stole på kontaktlæreren sin på samme måte som hun gjør; «ville flere sagt ifra og det ville vært mindre mobbing.»

E3 mener at de fleste lærerne han har er hyggelige, at de kan gå til dem hvis det er noe og at de ville blitt tatt på alvor da. Lærerne hans lærer dem mye om hvordan de skal oppføre seg ovenfor andre og de legger godt merke til hvordan elevene har det med hverandre. Han syns lærerne er ganske strenge og at de stiller ganske like krav. Hvis de ikke hører på kan de bli tatt

inn til personlige samtaler «Da kan de si at de må sette litt grenser, at du må skjerpe deg, være grei».

Oppsummering, sett i sammenheng med tidligere presentert litteratur og teori

Thomas Nordahl (2010) mener kjernen i å være lærer ligger i hvordan man samhandler med elevene. Ifølge han er det lærernes ansvar å reflektere over og å utvikle gode relasjoner. Han mener gode relasjoner gir motiverte elever og at elever som har et godt forhold til lærerne trives bedre på skolen. Alle elevene forteller i intervjuene om gode forhold til sine kontaktlærere, som engasjerer seg for at de skal ha det bra på skolen. E1 er spesielt opptatt av forholdet til kontaktlærer og hun er veldig fornøyd med sin kontaktlærer. Hun sier at hennes kontaktlærer alltid viser elevene respekt, noe som gjør at de gir henne respekt tilbake. Når det er gode relasjoner mellom lærer og elev er det ifølge Nordahl (2010) lettere for elevene å gå til læreren og snakke med læreren hvis de har utfordringer, noe som også E1 trekker frem når hun sier at hun tror det ville vært mindre mobbing hvis alle hadde hatt et godt forhold til kontaktlæreren sin, hvor de kunne føle seg trygge og føle at de vil bli tatt på alvor hvis de går til kontaktlæreren med bekymringer.

Nordahl (2010) trekker også frem at noen lærere ikke tar seg tid til å engasjere seg i elevene, siden de mener de ikke har rom for det og at møter, fag og annet tar for mye tid. Han mener at disse lærerne har en fullstendig feilprioritering. Begge lederne mener at det er viktig at lærerne jobber for å ha en god relasjon med elevene og at de ser elevene og deres utfordringer. L1 forteller om et skifte der lærere skal fokusere mer på det menneskelige aspektet enn tidligere og begge lederne forteller om lærere som ikke har mestret dette på en god måte.

Nordahl (2010) mener også at forholdet elevene har til hverandre kan være det viktigste i deres skolehverdag og at deres handlinger, oppfatninger og erfaringer vil være knyttet til forholdet med andre elever. Ifølge opplæringsloven 9 A-4 (2017) er de ansatte på skolen pliktige til å følge med og Nordahl (2010) trekker frem at Lærere som følger med og bryr seg om disse relasjonene, som veileder og korrigerer elevene vil være viktige voksenpersoner for elevene. L1 forteller at det for lærere kan være vanskelig å oppdage mobbing, men å kjenne elevene og å fokusere på relasjonen dem imellom kan gjøre det enklere å oppdage mobbing

og å se hvem som er de «slemme». Eriksen & Lyng (2015) trekker også frem er eksempler på konflikten hvor lærerne ikke tror det er et skjevt maktforhold, noe som ifølge flere mobbedefinisjoner er en forutsetning for at det kan kalles mobbing. Å kjenne elevene godt kan muligens bidra til å legge merke til disse maktforholdene. E3 forteller at hans lærere følger med på hvordan elevene i klassen samhandler med hverandre og lærer dem hvordan de skal oppføre seg ovenfor hverandre.

6.2 Drøfting

For å besvare oppgavens problemstilling «hvordan kan den videregående skolen som institusjon redusere og forebygge mobbing» vil jeg trekke frem sentrale trekk i definisjonene av mobbing. Videre kan mobbing foregå på forskjellige måter, ramme ulikt og av og mot forskjellige aktører. Kunnskaper om mobbing og om elevene er sannsynligvis viktig for å forebygge mobbing. Tiltak for å forebygge mobbing kan foregå på ulike måter og kan sikte mot hele grupper i befolkningen eller mot spesielt utsatte grupper og personer.

Aktivitetsplikten er satt inn for å sikre alle elever retten til å ha et trygt og godt skolemiljø (Udir, 2019). For å følge aktivitetsplikten og på andre måter arbeide for å danne en skolekultur hvor mobbing ikke aksepteres kan skoler med behov ha nytte av å gå gjennom en endringsprosess. I en endringsprosess er det mange ulike faktorer som kan spille inn.

6.2.1 Bakgrunn

I definisjonene av mobbing er viktige aspekter at handlingene pågår over tid og at den som er utsatt for mobbing har vanskeligheter med å forsvare seg, gjerne på grunn et ulikt styrkeforhold mellom mobberen/mobberne og den som blir utsatt for mobbingen (Olweus, 1992; Roland, 2014). Disse elementene blir også trukket frem i definisjonene kartleggingsundersøkelsene Ungdata og Elevundersøkelsen bruker (Bakken, 2019; Wendelborg 2020). Lund et al. (2017) definerer mobbing som handlinger fra andre som hindrer en i å være en betydningsfull person i et fellesskap. Dette vil inkludere handlinger som gjør at en ikke blir inkludert, blir holdt utenfor og ikke er en del av samholdet med de andre, som er punkter som blir trukket frem i intervjuene som viktige for opplevelsen av å ha det

godt på skolen. Å kunne avgjøre om noen utfører handlinger som hindrer inkludering kan være krevende, som L1 sier kan det være utfordrende for mange lærere å oppdage mobbing og utestenging. Å ha kjennskap til prosessene i mobbing og å kjenne elevene kan muligens bidra til at de ansatte kan klare å se samspillet i elevgruppene. Enkelte mener det også kan være kjennetegn ved de som blir utsatt for mobbing (Lund et.al, 2017; Olweus, 1992). Det kan ifølge Olweus (1992) handle om elever som enten er mer passive eller mer aggressive enn gjennomsnittet. Dette kan være kunnskaper som kan bidra til å se hvem som er utsatt for å bli mobbet og en kan dermed følge mer med på disse elevene.

Det kan være vanskelig å avgjøre om elever som ikke er en del av et fellesskap er elever som har valgt dette selv eller ikke. Enkelte elever er innadvendte og en kan anta at de trives med det, samtidig kan innadvendte elever være en del av gruppen elever som er mer passive og dermed, ifølge Olweus (1992) mer utsatte for å bli mobbet. L2 forteller om elever som er innadvendte og som ikke ønsker å delta på sosiale aktiviteter, hun mener at disse elevene bør tas hensyn til og at det ikke bør arrangeres for mange sosiale aktiviteter i skolen. Samtidig blir sosiale aktiviteter og andre tiltak for å bli kjent sett på som viktige for å fremme inkludering både i de resterende intervjuene og av Eriksen og Lyng (2015). Som L1 sier: «Det finnes elever som ikke opplever å ha det trygt og godt, fordi de ikke opplever seg som en del av miljøet». Selv om mange mener sosiale aktiviteter fører mye positivt med seg er det også viktig å huske på at sosiale aktiviteter i tillegg til å virke fellesskapsbyggende kan være arenaer for mobbing og utestenging (Eriksen & Lyng, 2015).

Mobbing kan også bli sett på som en gruppehandling, der de forskjellige elevene i en klasse kan inneha egne roller. Salmivalli et al. (1996) mener elevene i en klasse kan være klar over at mobbingen foregår selv om de ikke er tilstede under mobbingen. De som er mest utsatt for å bli mobbet er ifølge dem elevene som befinner seg nederst på rangstigen. Igjen kommer viktigheten av at de voksne har kunnskaper om mobbing og kjenner elevene frem, på denne måten kan de ansatte se og støtte elevene som er utsatt for mobbing. Kunnskap er blant annet et viktig element i Olweus programmet (Norce, 2019). Også ifølge LP- modellen er kunnskap hos de ansatte viktig, her mener de at å ha kunnskap kan bidra til å identifisere og lettere arbeide med utfordringer (Lødding & Vibe, 2010).

Studien til Salmivalli et.al (1996) fant også at elevene overvurderer seg selv i forbindelse med hvilken rolle de spiller i mobbingen. Mange trodde ikke de deltok så aktivt i mobbingen som de faktisk gjorde. Dette er interessant i forhold til det L1 sier om at elever som ble anklaget for å mobbe andre, ikke kjente seg igjen i det. På den ene siden er de kanskje ikke klar over hvilken rolle de spiller, samtidig som jeg har vanskelig for å tro at enhver elev ville innrømmet å være delaktig i mobbing hvis de ble konfrontert med det. På den andre siden melder både Johansen et.al (2019) og L1 om utfordringer knyttet til at den som melder saker kan ha for stor definisjonsmakt. L1 forteller om elever som mener de har blitt utsatt for mobbing og trakassering, men hvor han mener at det kanskje ikke var tilfellet. Ifølge aktivitetsplikten skal elevenes subjektive opplevelse alltid tas på alvor (Udir, 2019a) og L2 på sin side legger vekt på at den som melder saken, eier saken og både hun, E1 og E2 mener en vil ha individuelle opplevelser for når en er utsatt for mobbing.

6.2.2 Å være i forkant

Begge skolene har satt seg mål om null mobbing. For å nå dette målet må de jobbe forebyggende. Departementene (2013) trekker frem tre metoder for forebyggende arbeid: Universell, selektiv og indisert, hvor den universelle forebyggingen retter seg mot hele grupper i befolkningen. Eksempler på et universelt forebyggende tiltak er mobbeprogrammer (departementene, 2013), som ingen av de to skolene bruker, men de bruker programmer som VIP, hvor fokuset er at elevene skal bli kjent. Lund og Kovac (2017) mener det forebyggende arbeidet i skolene bør fokusere på «mellommenneskelige relasjoner, voksenrollen, organisasjonskultur, strukturer og handlingsplaner, og løfte seg fra et individperspektiv til et systemperspektiv». De mener dermed at det er de større helhetene og ikke enkeltpersoner som bør få fokus i arbeidet mot mobbing. Ved mobbing mener de at det kreves at noen ser, tør å si ifra og at det blir fulgt opp i ettertid. For å få til dette mener de en er avhengig av at ledelsen har gode rutiner for melding og oppfølging av saker. Hwang og Nilsson (2015) mener det ikke gjøres nok for å hindre mobbing og at det at mobbing fortsatt eksisterer viser at det aksepteres.

Den selektive og indiserte forebyggingen retter seg derimot mot grupper som har kjente risikoer og enkeltindivider med økt risiko (Departementene, 2013). For å vite hvem som

befinner seg innenfor disse to gruppene vil det være viktig å ha informasjon om elevene. Dette er også noe begge lederne mener er viktig i arbeidet mot mobbing. De mener begge to at de har mye informasjon om elevene fra skolestart. De vil da ha mulighet til å vite noe om hvem som er utsatt og som det kan være lurt å følge ekstra godt med på. Også ved oppfølging av saker sier lederne at det er viktig å tenke tiltak ovenfor den som mobber. Ved å arbeide med denne eleven kan en hindre gjentakelse og forebygge nye tilfeller. Dette kan også være en person som burde ha blitt fanget opp tidligere for eksempel på grunn av utfordringer eller hvor det kunne vært andre indikasjoner for ett behov for hjelp på et tidligere stadie. Samtidig kommer det frem både fra E3, L1 og litteraturen at det kan være vanskelig å si hvem som kan være en mobber og at de ikke nødvendigvis trenger å være en med tidligere risikofaktorer.

Mye tyder på at å bli mobbet øker sjansene for psykiske lidelser og at flere som har blitt utsatt for mobbing ikke mestrer arbeidslivet og har behov for oppfølging fra helsevesenet senere i livet (Fosse, 2006; Ttofi et.al, 2011; Øverland, 2016). Som E3 sier: «Den som blir mobbet kan få selvmordstanker og de kan begynne med selvskading. Det kan ødelegge personens liv.» I tillegg til å gå hardt utover den enkelte fører mobbing etter all sannsynlighet også til økte samfunnskostnader (Øverland, 2016, Lundmark et. Al, 2016).

For å få mindre mobbing og dermed redusere konsekvensene av mobbing kan det å jobbe forebyggende og å være i forkant være viktig. Ifølge L1 kan dette være utfordrende, spesielt med tanke på ressurser. I 2017 ble aktivitetsplikten oppdatert, den stiller krav til at skolene skal følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak der elever ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen (Udir, 2019). L1 syns det er viktig å følge aktivitetsplikten, men han mener de blir stilt stadig flere krav til og at det gjør det utfordrende å klare å være i forkant. Johansen et.al (2019) har utført en evaluering av innføringen av aktivitetsplikten, som viser at flere skoler er på god vei til å nå viktige målsettinger i aktivitetsplikten, men at det fortsatt er mange utfordringer ved forståelsen av aktivitetsplikten og implementeringen av den på norske skoler.

For å klare å implementere aktivitetsplikten og innføre bedre forebyggende strategier, må skoler gjennomgå en endring. Fullans modell for implementering/ending kan virke veiledende for å implementere aktivitetsplikten, samt for en organisasjonskultur som kan

bidra til å redusere og å forebygge mobbing. For å lykkes med implementeringen må skolens behov kartlegges (Fullan, 2007). Her kan det være til hjelp å analysere organisasjonen ut ifra Repstad (2014) sine institusjonsvariabler.

Organisasjonskultur, endringsprosesser og institusjonsvariabler

Lægdene (2000) mener skolekulturen kan gi retning, forutsigbarhet og stabilitet for aktørene og at kulturen kan fungere som ett «mentalt kart» for atferd. Institusjonsvariablene struktur og ideologi kan også være interessante i forhold til skolekulturen. Ifølge Repstad (2014) innebærer strukturene hvordan en organisasjon er bygd opp, både på formelle og uformelle måter. De formelle strukturene gir ifølge han organisasjonens fasade, hvor planer, regler og instruksjoner er synlige, mens de uformelle strukturene innebærer virkeligheten bak fasaden, mer hvordan det faktisk fungerer i organisasjonen. Repstad (2014) mener institusjonsvariabelen ideologi har mange likhetstrekk med kultur og at ideologien sier noe om hvilke «stil» institusjonen har. Ifølge han er ideologien og kulturen med på å bestemme hva som skjer i organisasjonen. Kulturen, ideologiene og strukturen kan for eksempel være med på å bestemme hvordan vi ser på mobbing og den kan avgjøre hvordan vi velger å handle i mobbesituasjoner. Muligens kan en kultur og ideologi som ikke viser aksept for mobbing bidra til å redusere og forebygge mobbing. Hvis mobbing ikke er akseptert og blir sett ned på, kan det kanskje føre til at en ikke får noe ut av å mobbe andre. At det ikke er noe å vinne på å mobbe fordi man blir sett ned på hvis man gjør det. Ved mobbing spilles det jo også mye på frykt, der en føler på å måtte forsvare sin egen posisjon (Olweus, 1992; Roland, 2014; Salmivalli et al., 1996). Hvis den som mobber får en lav posisjon av å mobbe vil det kanskje ikke gi noen trussel for posisjonen til den som blir mobbet.

Ifølge Lægdene (2000) må alle bidra for å skape et godt miljø og han mener at for å ha et godt læringsmiljø, er det en forutsetning å ha en god skolekultur. Han mener kulturen har flere funksjoner og at den i tillegg til å virke veiledende kan gi en trygghetsfølelse og følelse av struktur i ett ellers kaotisk miljø. L2 er opptatt av at elevene skal oppleve det som trygt og godt på skolen og hun setter ett godt skolemiljø fremfor faglig læring. Som hun sier:

«Min visjon er at skolen skal være et godt sted å være, og et godt sted å lære, det er det viktigste vi gjør. Det handler om å skape et skolemiljø og et klima der mobbing ikke hører hjemme. Det viktigste er at folk har et godt arbeids og læringsmiljø, hvis det ikke er på plass, må det faglige vente».

Et «skolemiljø og et klima» der mobbing ikke hører hjemme kan sees på som et miljø der mobbing ikke aksepteres. Hvis mobbing ikke blir akseptert kan det å mobbe gi umiddelbare og utelukkende negative konsekvenser. Da er det vanskelig å se at det kan være noen gevinst i å mobbe andre. Dette fører over til spørsmålet om det fra tidligere ligger noe gevinst i å mobbe andre. I intervjuene og i litteraturen er det ingen, eller svært få som har noe positivt å si om mobbing, men likevel forekommer det. Kan dette som Hwang og Nilsson (2015) sier vise at mobbing aksepteres? Antageligvis blir mobbing på et vis akseptert av de rundt. En årsak til dette kan være frykt for at ens egen posisjon kan bli svekket eller det kan bunne ut i ulike oppfatninger av hva mobbing er.

Når skaden først har skjedd og mobbing har funnet sted er begge lederne opptatte av at elevene som har mobbet andre skal veiledes, de mener det er viktig å vise dem hva som er akseptabel atferd. Dette kan bety at de ønsker å lære elevene hvilke normer og verdier som er gjeldende og hvordan det er forventet at en skal oppføre seg. Det viser også at ledelsen har en mentalitet der de ikke er ute etter å ta noen, men heller vil lære og veilede disse elevene. Som L1 sier:

«I alle saker er det viktig å tenke tiltak ovenfor den eleven, ikke bare tiltak som handler om reprimander og disiplinærsaker. Jobbe med å se hele mennesket, det vil bidra til mindre mobbing og utestengning, for det handler jo om å trygge disse unge menneskene».

Holdningene vi har til de som mobber kan være viktig og sier noe om ideologiene og kulturen på skolen, er det aksept for å gjøre feil, eller har man bare en sjanse? Kanskje kommer handlingene deres fra usikkerhet, manglende veiledning og egne vansker som flere av de intervjuede trekker frem. Da kan det å møte disse elevene på en god måte og med ett ønske om å hjelpe dem være virkningsfullt. Som E1 sier: «... å se på problemet, og å ikke utpeke dem

som problemet». Samtidig er det noen som mener at de som mobber er trygge personer med god sosial kontroll (Solberg i Vedvik, 2017) og ifølge Olweus (1992) er de som mobber ofte mer positive til vold og har oftere enn andre et behov for å være dominerende ovenfor andre. Han mener dette tyder på at de som mobber andre har lite medfølelse ovenfor dem de mobber og at de vurderer seg selv på en positiv måte.

Ifølge Lægdene (2000) kan kulturen også styrke fellesskapet mellom aktørene og bidra til godt samarbeid. Ved skolers vekst og utvikling blir skolens organisasjonskultur ofte trukket frem ifølge han. Han mener en må gjøre seg kjent med kulturen på skolen og hvilke mekanismer en må trekke i for å kunne forme og utføre endringer i skolen (Lægdene, 2000).

Endringsprosess

Michael Fullan (2007) presenterer tre faser i en endringsprosess, eller implementeringsprosess. Der den første fasen er initieringsfasen, her gjennomføres kartlegging. Kartleggingen viser skolens forutsetninger for implementering av endring, hvor formålet kan være å finne svar på spørsmål som: Hvordan er skolens villighet for endring, hva er behovet for endring og hvordan kan endring/implementering utføres på en måte hvor ledelsen og lærerne er samkjørt? Kartleggingen er ifølge Fullan (2007) ledelsens ansvar, men han mener det er viktig at lærerne får være med på denne prosessen slik at deres oppfatninger kan bli sett og tatt på alvor. Ifølge han vil det at lærerne får delta motvirke motstand fra lærerne. Han mener motstand er en naturlig del ved implementering av endring og at motstand øker muligheten for at implementeringen mislykkes. Et eksempel på motstand er der L1 forteller om motstand fra enkelte lærere ved endringen mot at elevenes mentale helse skulle ha stadig mer fokus. Enkelte lærere var redde for dette og for å gi elevene feil veiledning. Han mener det da er skoleledelsens ansvar å støtte, og å lære opp disse lærerne. Han forteller også om lærere som ikke hadde noe ønske om å fokusere på det menneskelige perspektivet og både han og L2 forteller om lærere som har måttet finne seg noe annet å gjøre, fordi de ikke har klart denne overgangen. Kanskje var det helt nødvendig at disse lærerne ikke fortsatte i skolen? Hvis de hadde blitt i skolen kunne de kanskje vært uromomenter som bidro til å spre motstand blant de ansatte.

Den neste fasen i en endringsprosess er implementeringsfasen, hvor arbeidet startes (Fullan, 2007). Her er det viktig at lærerne har gode nok kunnskaper og opplæring, dette vil sannsynligvis gjøre dem mer engasjerte (Fullan, 2007). Ifølge Fullan er det også viktig å sette av nok ressurser til implementeringen for at den skal bli vellykket. L1 mener det ikke er nok ressurser i videregående skole og han mener det er utfordrende å arbeide med de nye kravene i opplæringsloven, selv om han synes de er viktige. Han føler det er altfor mange oppgaver og for få personer til å kunne utføre dem og han ønsker seg mer ressurser, slik at de kan arbeide på en bedre måte. Ifølge Repstad (2014) kan det å ha god teknologi (gode arbeidsmåter) hindre unødvendig ressursbruk. Han mener det ikke bare er mangel på ressurser som gjør det utfordrende å nå målsettinger, men også dårlig teknologi og manglende kompetanse blant de ansatte. Det kan derfor sees på som spesielt viktig at lærere får god nok opplæring. At det fokuseres på å gi god nok opplæring kan for eksempel bidra til å hindre at mobbing oppstår fordi lærere vet hva de skal se etter og hvordan de skal agere. Og som L1 har sagt, er det ledelsens ansvar å lære opp lærerne. Ifølge både han og L2 spiller lærerne og spesielt kontaktlærerne en viktig rolle i arbeidet mot mobbing. I forbindelse med å oppdage mobbing kan det å være godt kjent med elevene også være bidragsytende og både Eriksen & Lyng (2015) og Nordahl (2010) mener relasjonen mellom lærer og elev er viktig. Nordahl (2010) mener gode relasjoner mellom lærer og elev kan bidra til at elevene trives bedre på skolen og er mer motiverte. For han er det viktig at elevene føler de kan gå til læreren ved behov og at elevene føler seg hørt av læreren. E1 mener det ville vært mindre mobbing hvis alle elever hadde følt seg trygge på sine kontaktlærere og hadde turt å gå til dem hvis de trengte noen å snakke med. Thomas Nordahl (2010) og Eriksen & Lyng (2015) mener at det er læreren som har ansvar for gode relasjoner mellom seg og elevene. At lærerne er ansvarlige for dette forholdet vil igjen ansvarliggjøre ledelsen.

Den siste fasen i en endringsprosess er institusjonaliseringsfasen, her er målet at endringen blir integrert som en naturlig del av skolens struktur og rutiner. For at institusjonaliseringen skal være vellykket må den ifølge Fullan videreføres, fornyes og evalueres, samt er det viktig at det er gjort ett godt arbeid i initierings- og implementeringsfasen. I endringsprosessen må en ifølge Fullan (2007) hele tiden gå tilbake til de forskjellige stadiene for at endringene skal kunne bli institusjonalisert, dette er en langvarig prosess, som vil ta fra 2-4 år.

Kartleggingsundersøkelser som Elevundersøkelsen, Ungdata og Spekter kan gi en pekepinn på hvordan miljøet på skolen er og hvilke utfordringer de har. De kan dermed gi indikasjoner for hvordan utviklings/endringsprosessene har fungert. Her kan man blant annet få svar på om elevene føler på mer trygghet og om det er mindre mobbing. Ifølge Repstad (2014) kan også det å ha en målsetting bidra til å vurdere arbeidet, fordi en vet hva en jobber mot. Hvis målene er tydelige mener han at det ved evalueringer vil være lett å se om institusjonen har nådd målene sine eller ikke. På begge skolene forteller lederne om mål om null mobbing, å følge aktivitetsplikten og at elevene skal oppleve å ha det trygt og godt på skolen. Dette er alle ganske konkrete og tydelige mål, men om disse målene er skolens offisielle mål, som alle på skolen er klar over og jobber mot, er usikkert. Hvis dette er skolens offisielle mål kan de ifølge Repstad (2014) føre med seg utfordringer fordi de er så tydelige. Blant annet kan det gjøre det ubehagelig ved evalueringer, fordi det kommer så tydelig frem om målene er nådd eller ikke samtidig som det å ha tydelige mål kan ifølge han kan gi mer motstand, fordi det innenfor en organisasjon er mange ulike mennesketyper med ulike meninger.

Programmer i skolene

Utdanningsdirektoratet (2011) mener at skoler som har utfordringer med å planlegge og å implementere gode strategier mot mobbing kan ha god effekt av mobbeprogrammer. Likevel er effekten av mobbeprogrammer omstridt, hvor noen studier viser god effekt, mens andre studier viser liten til ingen effekt (Gaffney et.al, 2018, Lødding & Vibe, 2010, Nova, 2014). Av de mobbeprogrammene som er evaluert er det flere som mener Olweus programmet er det som har best effekt (Lødding & Vibe 2010, Nova, 2014).

Ingen av de to skolene hvor jeg har gjort intervjuer følger mobbeprogrammer, men de ønsker å følge aktivitetsplikten og de legger planer for hvordan de skal håndtere mobbing. De har også tanker rundt forebyggende arbeid. Forhåpentligvis har skolene gode metoder for implementering, hvor de klarer å videreføre planene sine og ønskene for en god skolekultur. Ved å ikke bruke ferdig utviklede mobbeprogrammer kan de ha mulighet til å tilpasse endringene til skolens behov. Samtidig kan aktivitetsplikten muligens bidra til å gi skolene en slags oppskrift for hvordan skolene skal handle for at elevene skal oppleve en trygg og god skolehverdag, og på den måten ha en lignende effekt som mobbeprogrammer.

Selv om skolene ikke følger mobbeprogrammer bruker de programmer som skal bidra til å bedre elevenes opplevelse av å ha det bra på skolen. VIP-programmet, og da spesielt VIP-makkerskap, blir brukt på skolene og L1 sier det har gitt gode resultater. Dette programmet har som formål at elevene blir bedre kjent (Vestre Viken, 2020), noe som samtlige i intervjuene nevner som viktig for å forebygge mobbing. Samtidig som lederne trekker frem VIP-makkerskap som et godt tiltak, forteller elevene på skole 1 at de ikke har brukt VIP-makkerskap i sine klasser. E2 forteller at de skulle ha rullerende gruppearbeid, men at det ikke ble noe av og at de satt i de samme gruppene hele året. E3 forteller på den andre siden at de i hans klasse har hatt rullerende gruppearbeid, noe som han har vært svært fornøyd med. Han tror at de ved hjelp av dette har blitt mye bedre kjent og han mener det ville vært mindre mobbing hvis alle hadde hatt like mye gruppearbeid som dem. Han sier:

«Her er det lite mobbing, jeg tror det er mye på grunn av gruppearbeid, fordi da blir vi så godt kjent med hverandre. Da får man bedre forståelse for hverandre og ser at man kanskje er likere en man tror. Jeg tror at hvis alle skoler kunne hatt mer gruppearbeid, hadde man blitt bedre kjent, og da tror jeg det hadde vært mindre mobbing.»

Å bli kjent og å ha gode relasjoner er viktig i skolen (Nordahl, 2010). Å arbeide for at elever blir kjent med hverandre og ikke minst at lærere og elever blir kjent med hverandre, samt at det skapes gode relasjoner, er noe som er sterkt representert hos intervjupersonene som et viktig tiltak mot mobbing.

7 Konklusjon

Som det kommer frem følger ikke de to skolene mobbeprogrammer og deres resultater på Elevundersøkelsen er ganske gjennomsnittlige. Det er vanskelig å si sikkert om disse to skolene har gode strategier for implementering og hvordan deres organisasjonskultur fungerer kun på bakgrunn av intervjuene som er utført. Samtidig viser funnene antydninger til at skolene har fokus på tematikken mobbing og at dette er prioritert hos begge skolene. De har begge lagt planer og skole 1 har et ønske om mer hjelp utenifra for å få mer kunnskap. De ønsker å jobbe forebyggende og å være i forkant. Å ha informasjon om elevene kan ifølge ledelsen være viktig for det forebyggende arbeidet, da kan også de ansatte være observante på elever som kan være utsatte. Med økte kunnskaper kan de også bli mer kjent med prosessene i mobbing, noe som sannsynligvis vil gjøre det lettere både å oppdage og stanse mobbing. Å forebygge ensomhet og fremme inkludering er også noe de fleste tror er viktig for å forebygge mobbing. Å ha et godt forhold til kontaktlæreren blir trukket frem som viktig spesielt av E1, hun mener at et godt forhold både kan gjøre at kontaktlæreren er kjent med elevene og vet hvem de bør følge ekstra med på, samtidig som elevene kan føle på en trygghet og stole på kontaktlæreren sin. Da mener hun sannsynligheten for at de går til kontaktlæreren sin hvis de har utfordringer blir høyere. Hvis elever stoler på at kontaktlæreren vil ta dem på alvor hvis de melder bekymringer tror hun at flere ville turt å si ifra og at det da ville blitt mindre mobbing. Ifølge aktivitetsplikten skal elevenes subjektive opplevelse alltid tas på alvor (Udir, 2019), men det kommer frem antydninger til at dette ikke alltid er tilfellet. Når saker først har oppstått legges det på skolene fokus på å følge opp og sette i gang tiltak også ovenfor den som har utført mobbingen. Dette kan være gunstig fordi mobbere kan være personer med egne utfordringer (Hovd i Vedvik, 2017) og som begge lederne mener kan ha behov for hjelp og veiledning. De vil kanskje ikke gjenta handlingene hvis de får den veiledningen de trenger.

For at den videregående skolen skal være en institusjon som kan påvirke omfanget av mobbing har mobbeprogrammer og aktivitetsplikten blitt diskutert. Mobbeprogrammer har omstridt effekt (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng, 2014; Gaffney, Ttofi & Farrington, 2018; Lødding & Vibe, 2010; Ttofi og Farrington, 2011; Ttofi et al., 2011), mens det for alle grunnskoler og videregående skoler er lovfestet å følge aktivitetsplikten (Udir, 2019). Selv om

skoler ikke følger mobbeprogrammer er det mye som tyder på at de selv kan gjøre mye for å implementere en god ideologi og skolekultur hvor mobbing ikke aksepteres og hvor fokuset på å arbeide mot mobbing står høyt. Å ha et fokus på organisasjonskulturen til skolen, skolens behov for endring og variabler som struktur, ideologi, målsettinger, teknologi og ressurser kan være givende for endring og implementering av bedre arbeidsmåter og ideologier i skolen (Fullan, 2007; Lægdene, 2000; Repstad, 2014). For at en endring skal bli institusjonalisert vil det ta flere år og det vil hele tiden være viktig å se på og vurdere hva som er skolens behov (Fullan, 2007). Ved å fokusere på skolens utfordringer og behov for endring og ved å være klar over disse og å jobbe mot målsettinger er det mulig en vil kunne sette inn passende forebyggende strategier og på den måten ha mulighet til å redusere omfanget av mobbing i skolen.

Utfordringer i forskningsprosjektet

Mye av resultatene jeg har fått stemte overens med det jeg hadde sett for meg på forhånd. Likevel stemte ikke resultatene så godt overens med teori jeg hadde forberedt. Jeg hadde trodd jeg ville fått mer svar på hvilke roller de forskjellige aktørene innenfor mobbing spilte, og at det ville komme frem mer om gruppeprosesser og hierarki. Jeg hadde sett for meg å bruke Pierre Bourdieu og Erving Goffman som teoretikere, hvor jeg så for meg Bourdieu i forhold til skolegården som et sosialt felt, der hierarkiet innenfor feltet kunne bidra til å få en forståelse av hvem som mobbet og hvem som ble mobbet. Kapital kunne også være relevant for eksempel med tanke på klesstil og tilgang på goder via for eksempel sosial og kulturell kapital (Aakvaag, 2008). Goffman hadde jeg sett for meg som interessant i forhold til roller aktørene spiller i en mobbeprosess. Det ville også vært interessant å se på roller innenfor grupper og Goffmans begreper «frontstage» og «backstage». Goffman (1992) mener alle spiller et rollespill og det kunne vært interessant å problematisere dette rollespillet opp mot mobbeatferd (Goffman, 1992). Men oppgaven fikk en annen retning, mot skolen som institusjon og hvordan den kan forebygge og redusere mobbing. Dette er også aspekter som jeg hadde sett for meg å få fra starten, men jeg trodde det kunne være lettere å kombinere dette enn det var, det å få med alle aspektene ble for omfattende for en oppgave av denne størrelsen. Jeg er fornøyd med at jeg endte opp med å fokusere på skolen som institusjon og organisasjonskulturen da jeg tror dette kan være mer fruktbart for å kunne forebygge og å redusere mobbing i skolen enn hva mine vurderinger av prosessene i skolegården og

gruppeprosesser ville vært. Noe av årsaken til at det ikke ble slik jeg hadde sett for meg var også det at jeg ønsket å utføre intervjuer med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, hvor jeg som forsker skulle påvirke intervjupersonene i minst mulig grad. Jeg fikk svar på spørsmål innenfor tematikken, men jeg fikk få utfyllende svar. Hvis jeg skulle fått mer utfyllende svar her måtte jeg ha ledet intervjupersonene i en høyere grad enn jeg gjorde innenfor andre temaer. Jeg følte at min påvirkning innenfor tematikken da ville blitt for stor og at jeg dermed ikke kunne stole på at svarene jeg fikk var intervjupersonenes subjektive opplevelser og ikke min påvirkning. Dette, kombinert med at det ville krevd et annet fokus å ha med disse aspektene gjorde at jeg valgte det bort.

Underveis i forskningsprosessen har jeg også møtt på andre utfordringer, som det med å få tak i intervjupersoner og å få satt tidspunkter for intervjuer, som jeg har beskrevet i metodedelene av oppgaven. Jeg hadde ikke på forhånd sett for meg at dette skulle være så vanskelig, og dette var en periode i arbeidet med oppgaven med mye frustrasjon. Å gjennomføre kodingen, analysen og tematiseringen av datamaterialet var også langt mer krevende enn jeg hadde sett for meg og dette ble en ny krevende fase i arbeidet. Det var mye data som gikk over i hverandre og det var i flere tilfeller vanskelig å velge hva jeg skulle ha med og hva jeg skulle legge bort.

Hva kunne vært gjort annerledes

For å gjøre oppgaven bedre ser jeg i ettertid at å intervju lærere kunne gitt mer «fyll» og kunne vist frem flere aspekter av temaene som jeg har tatt opp. Nå kommer lederne og elevenes opplevelser frem, men det kunne vært interessant å ha med lærerens opplevelse også. Jeg er samtidig fornøyd med å ha bare ledelsens og elevens opplevelser og er ikke sikker på om jeg ville kommet frem til de samme resultatene og fått det samme fokuset hvis lærerne også hadde vært inkludert i intervjuene. Noe annet jeg ser at kunne blitt gjort er at jeg med fordel kunne utført ett intervju til med en elev til på skole 2. Dette var i utgangspunktet ønskelig, men grunnet vanskeligheter med å få tak i intervjupersoner og senere korona situasjonen valgte jeg å gå videre i arbeidet, jeg hadde tross alt fått mye data på de tre intervjuene jeg hadde hatt med de tre elevene. Den største ulempen var at jeg ikke hadde synspunkter fra to forskjellige elever på skole 2 slik som jeg hadde på skole 1.

I prosessen har jeg også måttet gjøre mange prioriteringer, blant annet litteratur, teori og hvilket fokus jeg skulle velge å ha. Det er vanskelig for meg å si om alle valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen har vært riktige, men valgene jeg har tatt har ført meg frem til dette produktet og jeg er fornøyd med hvordan det endte opp med å bli. Jeg tror fokuset på institusjon og forebyggende arbeid er mer fruktbart for skolene og hvordan de kan redusere mobbing enn ett høyere fokus på prosesser i skolegården og gruppeprosesser.

Forslag til videre forskning

For å få tydeligere svar ville det vært svært interessant å forske videre på strukturene og ideologiene i skoler basert på deres resultater fra kartleggingsundersøkelser som Ungdata og Elevundersøkelsen. Her ville det vært givende å se om det er noen sammenheng mellom skoler som skårer bra og skoler som skårer mindre bra og hvordan de fokuserer på mobbing og strukturene og ideologiene på skolene. Videre ville det vært interessant å kartlegge skolekulturen og deres behov for endring, lage plan for endring og deretter følge skolene over flere år og se hvordan de følger planene og om dette gir utslag på kartleggingsundersøkelsene.

8 Litteraturliste

Aakvaag, G.,C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag: Oslo

Aasheim, M., Patras, J., Eng, H., & Natvig, H. (2018). *Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling* (2.utg.). *Ungsinn*, 2:1. Hentet fra https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/, mai, 2020

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultate*. (NOVA Rapport 9/19.) Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>, juni.2020

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Fagernes: Det Norske Samlaget.

Befring, E. & Moen, B, E. (2017) *Ungdom, læring og forebygging* (2. utg.). Oslo: Cappellen damm akademisk

Berg, O, T. (2015, 23. februar) *Samfunnsvitenskap*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/samfunnsvitenskap>

Berg, O, T. (2014, 28.september). *Spørreskjemametode*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/spørreskjemametode>

Departementene. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Rundskriv Q-16/2013) Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf, juni, 2020

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/d.-forskersamfunnet-25-33/>, Mai, 2020

Eriksen, I.M., Hegna, K., Bakken, A. & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus* (NOVA rapport 15/2014). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

Eriksen, I.M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA rapport 14/2015). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>, mars, 2020

Ertsvåg, S.K. (2016, 29. desember). Erling Roland. I *Store Norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Erling_Roland , august 2019

Ertsvåg, S, K., (2018, 08. oktober) Mobbing. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/mobbing>, Mai, 2020

Etzioni, A. (1978). *Moderne organisasjoner*. I: Repstad, P. (2014). *Sosiologiske perspektiver for helse- og sosialarbeidere* (3. utg.). Oslo: universitetsforlaget

Fangen, K. (2018, 05. November). Kvalitativ metode. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/#Tolkning>, Mai, 2020

Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. (Thesis for the degree of doctor medicinae, NTNU, Trondheim.) Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52107894.pdf>, juni, 2020

Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>, 02.10.2020

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4.utg.). London: Routledge.

Fullan, M. G. (2005). *Leadership & sustainability*. Thousand Oakes, Ca: Corwin press. I: Sunnevåg, A.K (2012) Red. Nordahl, T & Hansen, O. *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal

Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open university Press.

Fullan, M. G. (2001). *Leading a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. G. (2001). *Leading a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass. I: Sunnevåg, A.K (2012) Red. Nordahl, T & Hansen, O. *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal

Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington D.P. (2018) Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated metaanalytical review». *Aggression an Violent Behavior*. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Hannah_Gaffney2/publication/326524488_Evaluating_the_effectiveness_of_school-bullying_prevention_programs_An_updated_meta-analytical_review/links/5cb50ff692851c8d22ee0497/Evaluating-the-effectiveness-of-school-bullying-prevention-programs-An-updated-meta-analytical-review.pdf Januar, 2020.

Goffman, E., (1992). *Vårt rollespill til daglig*. «*The presentation of self in everyday life*». Oslo: Pax forlag

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gundersen, D. (2020, 16. jul.). Vitenskap. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/vitenskap>, november, 2020

Gusfre, K., S., (2017, 02. august) Aktivitetsplikten. Læringsmiljøsentret. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/forebygge-mobbing/aktivitetsplikten-hva-er-det-article117312-21054.html>, juli, 2020

Gyldendal. (U.å). Thomas Nordahl. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/Forfattere/Nordahl-Thomas>, Mai, 2020

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. (K., A, Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk

Helsedirektoratet. (2005) Hva er forebygging? Hentet fra <http://www.forebygging.no/artikler/2007-1998/hva-er-forebygging/>, juni, 2020

Helsedirektoratet. (2010). Om Olweus programmet. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/>, aug.2019

Helse- og omsorgsdepartementet (2019). Psykisk helse og livskvalitet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/psykisk-helse-og-livskvalitet/id2544452/>, 26.06.20

Heinemann, P, P. (1972) Mobbing. *Gruppevold blant barn og voksne*. (O, B. Salvesen Overs.) Oslo: Gyldendal. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012030508106?page=7, 15.05.2020

Hovd, A, M. (2017) i: Vedvik, K. O. (2017, 3. november) Alle kan bli mobbere/ Når en mobber blir til. Utdanning. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%2018%202017.pdf>, oktober, 2019

Hwang, P., Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi, en innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Fagbokforlaget: Bergen

Hvyang, J. (2019, 12. mars). Mobbing fører til ødelagte liv og milliardkostnader. *Fagbladet*. Hentet fra <https://fagbladet.no/mobbing/-mobbing-forer-til-odelagte-liv-og-milliardkostnader-6.91.615077.c4999f3ff4>, Oktober, 2020

Johansen, L.M., Krohn, K., O., Rognstad, H., Hamre, L., Løvlie, F., Andreassen, R., S. & Guldbrandsen, H. (2019, juni). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Bergen: Deloitte, AS. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>. Mars, 2020

Karlsen, M.S, (2010, 18. august). Zero- et program mot mobbing i skolen. Hentet fra https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=197474, Mai, 2020

Kasin, O. (2008). Flerkulturell- hva er det og hvem er de? I Otterstad, A.,M. (Red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.

Lund, I., Helgeland, A. & Kovac V. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/pa-vei-mot-en-ny-forstaelse-av-mobbing-i-et-folkehelseperspektiv/>., juni, 2020

Lundmark, E. N., Nilsson, L. & Wadesko, A. (2016) *Se till mig somliten är: Socioekonomisk analys av mobbingeffekter*. Friends. Hentet fra <https://www.dropbox.com/sh/wjo6k3dv0y9sfuj/AADl39-h4q5R1AovL8xwHUd-a/Mobbingens%20kostnader%20huvudrapport%20Friends.pdf?dl=0>, oktober, 2020

Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I Lægdene, Ø (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 12-33). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Læringsmiljøsenderet. (2017a, 03. mai). om læringsmiljøsenderet. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/om-laringsmiljosenteret/kort-om-laringsmiljosenteret-article115748-21144.html> ,august 2019

Læringsmiljøsenderet. (2017b, 18. desember). Spekter. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/spekter-kartleggingsverktoy/>, Mars, 2020.

Læringsmiljøsenderet. (2019, 04. juli). Personvernerklæring for digitalt spekter. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/spekter/personvernerklaring/> , Mai, 2020

Læringsmiljøsentret. (2016, 20. januar). Mobbing rammer folkehelsa. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/konsekvenser-av-mobbing/mobbing-rammer-folkehelsa-article116072-21058.html> ,August 2019

Lødding, B. & Vibe, N. (2010) *Hvis noen forteller om mobbing...» utypende undersøkelse av funn i elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering* (NIFU Rapport 48/2010) Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279647/NIFUrapport2010-48.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Mai, 2020

Malt, U., Tranøy, K.E. (2020, 4. jul.) Empiri. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/empiri>, November, 2020

Mikkelsen, M., Åsebø, S., (2014). Odin. *VG spesial*. Hentet fra: <https://www.vg.no/spesial/2014/odin/>, September, 2020

Mørch, W.T. (2010). Beskrivelse og vurdering av tiltaket: RESPEKT. *Ungsinn*, tiltak nr. 18. Hentet fra <https://ungsinn.no/wp-content/uploads/2013/02/RESPEKT-etter-panelet-30.06.2010-pdf.pdf>, mai, 2020

Norce (2019, 02 juli) Hva er Olweusprogrammet? Hentet fra <https://www.norceresearch.no/rkbu-vest-regionalt-kunnskaps-senter-for-barn-og-unge/hva-er-olweusprogrammet> , mai, 2020

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handling i skolen* (2.utg). Oslo: universitetsforlaget.

Nordahl, T (2014) I: Mikkelsen, M., Åsebø, S., (2014). Odin. *VG spesial*. Hentet fra: <https://www.vg.no/spesial/2014/odin/>, 21.09.2020

NSD. (2019, 05. sept.). 1 år med ny personvernlov. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/nyhet.html?a=/personvernombud/nyheter/pvonyhet0017.html>, november, 2020

Olweus, D., (1992). *Mobbing i skolen, hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget
Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>, 02.10.2020

- Renolen, Å. (2008). *Forståelse av mennesker, innføring i psykologi for helsefag*. Fagbokforlaget: Bergen
- Repstad, P. (2014). *Sosiologiske perspektiver for helse- og sosialarbeidere* (3. utg.). Oslo: universitetsforlaget
- Roland, E. (2013, 13. November). Mobbing i et historisk perspektiv. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/hva-er-mobbing/mobbing-i-et-historisk-perspektiv-article115874-21204.html>, Mai, 2020
- Roland, E. (2014) *mobbingens psykologi* (2.utg). Oslo: universitetsforlaget
- Rørnes, K., Larsen, T., M.,B., Knudsmoen, H., Gravrok, Ø. & Nordahl, T. (2006) *Forebyggende innsatser i skolen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_forord_innledning_avslutning.pdf, Juli,2020
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive behavior*. Vol 22, pages 1-15. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291098-2337%281996%2922%3A1%3C1%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-T> , 29.09.2020
- Sherif, M. & Sherif, C. (1956). *An outline of social psychology*. New York: Harper, I Renolen, Å. (2008). *Forståelse av mennesker, innføring i psykologi for helsefag*. Fagbokforlaget: Bergen
- Skoie, H. (2020, 30.okt). Forskning. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/forskning>, november, 2020
- Slaattelid, R, T. (2019). Humaniora. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/humaniora>
- Solberg, M. (2017). I: Vedvik, K. O. (2017, 3. november) Alle kan bli mobbere/ Når en mobber blir til. *Utdanning*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%2018%202017.pdf>, oktober, 2019
- Sunnevåg, A.K (2012) Red. Nordahl, T & Hansen, O. *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk

Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Springer Science+Business Media. J Exp Criminol* (2011) 7:27–56. Hentet fra <https://njbullying.org/documents/ttofi-farrington2011.pdf>, mai, 2020

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of aggression, conflict and peace research*. VOL. 3 NO. 2 2011, pp. 63-73. Hentet fra <https://njbullying.org/documents/Ttofi2011.pdf>, Mai, 2020

Udir (2011) *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid mot mobbing veileder bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf), Juni, 2020

Udir. (2019a) Hva skal skolen gjøre? (Aktivitetsplikten) (Skolemiljø Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>, November, 2019

Udir. (2019b) Å melde saken til fylkesmannen (håndhevingsordningen) (Skolemiljø Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/7.-a-melde-saken-til-fylkesmannen/>, mai, 2020

Udir. (2020a, 29. januar). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>, juni, 2020

Udir. (2020b). Elevundersøkelsen: Nasjonalt. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?fordeling=2&sammenstilling=1&kjonn=a&orgaggr=a&program=--&utdanningstype=-->, September, 2020

Udir. (2020c). Elevundersøkelsen: Telemark og Vestfold. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/vestfold-og-telemark-fylke?fordeling=2&sammenstilling=1&kjonn=a&orgaggr=a&program=--&utdanningstype=-->, September, 2020

Universitetet i Sørøst Norge. (2020) Studieplan for Masterstudium i forebyggende arbeid med barn og unge. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/981_2018_H%C3%98ST, november, 2020

Universitetet i Toronto. (2013). Facts in education panel of Canadian experts in education.

Hentet fra

https://web.archive.org/web/20130828120706/http://www.oise.utoronto.ca/rspe/Facts_in_Education/Facts_in_Education_Panel.html, Juni, 2020

Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>, 2.10.2020

Vedvik, K. O. (2017, 3. november) Alle kan bli mobbere/ Når en mobber blir til. Utdanning.

Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%2018%202017.pdf>, oktober, 2019

Vestre Viken. (2020). Om skoleprogrammet VIP. Hentet fra

<https://vestreviken.no/skoleprogrammet-vip/om-skoleprogrammet-vip#hvorforsvip>, mai 2020

Wendelborg, C. (2019) *Mobbing og arbeidsro i skolen- analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2018/2019*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf, juni, 2020

Wendelborg, C. (2020) *Mobbing og arbeidsro i skolen- analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2019/2020*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf, juni, 2020

Østberg, D. & Engelstad, F. (1984). Samfunnsformasjonen. Innføring I sosiologi. I: Kasin, O.

(2008). Flerkulturell- hva er det og hvem er de? I Otterstad, A.,M. (Red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget

Øverland, K. (2016) i: Læringsmiljøsenret. (2016, 20. januar). Mobbing rammer folkehelsa.

Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/konsekvenser-av-mobbing/mobbing-rammer-folkehelsa-article116072-21058.html> ,August 2019

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide elever

Tema 1- hva er mobbing?

- Har du hørt noen definisjoner på mobbing? Hvordan forstår du isåfall disse, og er du enig?
- Har du lært om mobbing på skolen?
- Hva mener du selv at er mobbing? (Erting, utestenging, gruppeprosesser)
- Hvem er de som mobber? Noen kjennetegn?
- Kjenner du til skjult mobbing?

Tema 2- Mobbe-situasjonen på denne skolen

- Har du observert noen bli mobbet?
- Vet du om noe pågående mobbing?
- Hva syns du om de som mobber? Er de slemme, eller gjør de bare slemme ting? Er de selvsikre personer, eller er de usikre på seg selv.. osv
- Hvis en opplever vonde situasjoner, eller trenger noen å snakke med, vet man hvem man skal kontakte?

Tema 3- hvordan er lærerne?

- Snakker de noe om mobbing?
- Tar de tak/gjør de noe hvis noen blir mobbet, eller det er ugreie situasjoner hvor noen blir behandlet dårlig. I såfall hva?
- Syns du de legger merke til det som foregår? Mobbing, uenigheter, konflikter, erting, utestenging
- Er lærerne mye tilstede? Kan det hindre at mobbesituasjoner oppstår på skolen?
- Blir man hørt og tatt på alvor hvis man sier ifra?
- Har skolen regler for hvordan det er greit å oppføre seg? Isåfall- krever lærerne det samme, eller er det forskjellige forventninger fra de forskjellige lærerne?

Tema 4- lærerens rolle

- Er lærerne strenge?
- Får de respekt? Hører elevene på dem når de gir beskjeder?
- Kan det tenkes at noen av lærerne selv er involvert i mobbing?

Er det noe du mener kunne vært gjort annerledes, eller noe det hadde vært lurt å gjøre, for å få mindre mobbing?

Syns du eller de andre elevene at det kan være mye mas om mobbing, ved elevundersøkelser, fra ledelsen, lærerne og sånt som dette? Eller er det bra?

Vedlegg 2: Intervjuguide Ledere:

Du engasjerer deg for temaet mobbing?

- Hva er din posisjon ifht. Arbeidet med mobbing på denne skolen?

Hvordan jobber skolen med mobbing?

- Hvordan forholder dere dere til aktivitetsplikten?

Er det noe som skiller dere fra andre skoler? I så fall hva?

Er Lærerne engasjerte?

- Observante? Reagerer de? Varsler de?
- Vet de hvordan mobbing foregår, spes. Ifht skjult mobbing- skjulte signaler, utestenging, blikking, kommentarer

Prater dere mye om mobbing eller ugreie situasjoner som krenkelser, erting, blikking, utestenging, gruppedynamikk på møter? Tas dette opp og diskuteres?

Har dere formening om hvor grensen mellom konflikt og mobbing går?

Har dere grenser, «regler» for akseptabel og uakseptabel atferd?

Er det rom for at lærere kan ta opp situasjoner de føler seg usikre på eller ikke vet hvordan de skal håndtere?

Vet de hva de skal gjøre, hvordan de skal handle ved ugreie situasjoner?

Har lærerne noen å henvende seg til/ gi saken «over» til?

- For det blir kanskje høy arbeidsbelastning for lærere?

Har elevene noen å gå til hvis de trenger noen å prate med?

- Hvordan sørger dere for at elevene vet hvem de kan gå til? Hvor og når personen er tilgjengelig.
- Hvordan oppsøker elevene den eller disse personene?

Hvordan følges mobbesaker opp?

- Hva er prosedyren ved mistanke om mobbing?
- Konfliktråd, en og en?
- Oppfølging i etterkant?

Hva er deres tanker om de som mobber, eller oppfører seg på uønsket måte? Hvordan møtes de?

Jeg har forståelse for at det kan være utfordrende å arbeide med mobbing i videregående skole, siden elevene er mer selvstendige her. Har du noen tanker rundt det?

- Regler for hvor elevene skal oppholde seg, eller er de frie til å bestemme det selv?
- Kantine oppholdsrom?
- Noen som følger med i fritimer og friminutter?

Vedlegg 3: informasjonsskriv og samtykkeskjema, elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Mobbing og skolens kultur”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan skolens kultur påvirker omfanget av mobbing. I dette skrivet blir du gitt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan kulturen på skolen påvirker hvor mye mobbing det er på deres skole. Hvordan blir mobbing møtt og hvilke roller ulike personer på skolen har er interessante opplysninger.

Foreløpig problemstilling er: «Hvordan kan fokus på kulturen og holdningene til mobbing, redusere omfanget av mobbing i videregående skole?»

Dette er en masteroppgave, hvor omfanget er på 80-100 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i sørøst Norge, fakultet for helse- og sosialfag er ansvarlig for prosjektet.

Veileder Thomas Tjelta og student Hanne S. Skjærseth.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i dette prosjektet, fordi du er elev ved en videregående skole i Telemark eller Vestfold fylke. Jeg har kontaktet tilfeldige videregående skoler i Telemark og Vestfold, og hørt om de ønsker å bidra til mitt forskningsprosjekt. Jeg har spurt ledelsen på skolen om jeg får lov til å intervju elever på skolen, og om de kan hjelpe meg å få kontakt med elever jeg kan intervju.

(Jeg regner med å få kontaktopplysninger fra ledelsen på den aktuelle skolen.)

Hva innebærer det for deg å delta?

Det å delta i dette prosjektet, vil bety at du sammen med andre elever på skolen skal være med på ett intervju. Intervjuet vil vare i ca. 1 t. Intervjuet vil være mer som en samtale enn bare spørsmål og svar. Opplysningene som samles inn vil handle om hvordan dere opplever miljøet på skolen- som om det er lett å snakke med lærer hvis det er noen problemer og hvordan dere synes lærerne forholder seg til mobbing. Jeg er også interessert i å høre litt om hva dere vet om mobbing.

Opplysningene registreres med notater og lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hanne S. Skjærseth, forfatter av oppgaven (som også vil utføre intervjuet) og Thomas Tjelta, veileder i prosjektet, vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navnet ditt og andre personopplysninger erstattes med koder som jeg lagrer på en navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet skal lagres på en kryptert minnepenn.

Personopplysninger som er relevante i oppgaven vil anonymiseres, slik at du ikke kan identifiseres ut ifra disse. Skolens navn blir ikke nevnt, men kommer heller til å bli betegnet som skole 1 og skole 2. I masteroppgaven kommer din alder og ditt kjønn til å bli nevnt. Du skal være med i et gruppeintervju, med andre på samme alder som deg og hvor du ikke vil være den eneste av ditt kjønn. Derfor vil det ikke være mulig å identifisere deg med bakgrunn i opplysninger om alder og kjønn. Det vil også utføres gruppeintervju av elever på én eller flere andre videregående skoler.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Lyddopptakene vil da bli slettet, og transkriberingen vil bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst Norge ved veileder Thomas Tjelta, mailadresse: Thomas.Tjelta@usn.no

telefon: 35952944. Eller student Hanne S. Skjærseth, mailadresse:

hanne.skjaerseth@gmail.com eller telefon: 99594011

Vårt personvernombud: Per Are Solberg, Mailadresse: Paal.A.Solberg@usn.no, telefon: [35 57 50 53](tel:35575053) / [918 60 041](tel:91860041)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: informasjonsskriv og samtykkeskjema, ledere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Mobbing og skolens kultur”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan skolens kultur påvirker omfanget av mobbing. I dette skrivet blir du gitt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan den rådende kulturen på skolen påvirker omfanget av mobbing. Hvordan blir mobbing møtt og hvilke roller ulike personer på skolen har.

Foreløpig problemstilling er: «Hvordan kan fokus på kulturen og holdningene til mobbing, redusere omfanget av mobbing i videregående skole?»

Dette er en masteroppgave, hvor omfanget er på 80-100 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i sørøst Norge, fakultet for helse- og sosialfag er ansvarlig for prosjektet.

Veileder Thomas Tjelta og student Hanne S. Skjærseth.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i dette prosjektet, fordi du har en lederstilling ved en videregående skole i Telemark fylke. Jeg har kontaktet tilfeldige videregående skoler i Telemark, og spørsmål om de ønsker å bidra til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltagelse i dette forskningsprosjektet vil innebære ett intervju på ca. 1t. Opplysningene som samles inn vil omhandle hvordan du opplever kulturen på skolen, samt hvordan du opplever retningslinjer i forbindelse med mobbing på skolen.

Opplysningene registreres med notater og lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hanne S. Skjærseth, forfatter av oppgaven (som også vil utføre intervjuet) og Thomas Tjelta, veileder i prosjektet, vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navnet ditt og andre personopplysninger erstattes med koder som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en kodet/passord beskyttet minnepenn. Samt en sikkerhetskopi på en fysisk isolert maskinvare tilhørende Universitetet i sørøst Norge.

Personopplysninger som er relevante i oppgaven vil anonymiseres, slik at du ikke kan identifiseres ut ifra disse. Skolens navn blir ikke nevnt, men kommer heller til å bli betegnet som skole 1 og skole 2.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Lydopptakene vil da bli slettet, og transkriberingen vil bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst Norge ved veileder Thomas Tjelta, mailadresse: Thomas.Tjelta@usn.no
telefon: 35952944. Eller student Hanne S. Skjærseth, mailadresse:

hanne.skjaerseth@gmail.com eller telefon: 99594011

Vårt personvernombud: Per Are Solberg, Mailadresse: Paal.A.Solberg@usn.no, telefon: [35 57 50 53](tel:35575053) / [918 60 041](tel:91860041)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Mobbing og skolens kultur», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mobbing og skolens kultur

Referansenummer

629747

Registrert

19.11.2019 av Hanne Skjaereth - hanne.skjaereth@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Tjelta, Thomas.Tjelta@usn.no, tlf: 35952944

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Sellæg Skjærseth, Hanne.skjaereth@gmail.com, tlf: 99594011

Prosjektperiode

01.10.2019 - 13.11.2020

Status

07.09.2020 - Avsluttet

Vurdering (2)

15.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020. Vi har nå registrert 30.08.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (15.05.2020) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget. NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

21.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 21.11.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

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

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.