

Sindre Ollestad

Et trygt psykososialt skolemiljø

- En intervjustudie av rektorers tanker om skolens arbeid
mot mobbing

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2018

Veileder: Torill Moen

NTNU

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Mobbing er en stor utfordring skolen må forholde seg til hver dag, og mange elever opplever dessverre å bli utsatt for krenkelser i løpet av sin tid på skolen. Dette aktualiserer hvorfor forskningsmiljøet og skolen bør søke mer innsikt i hvordan skolen kan motarbeide mobbing. Dessuten er dette for meg personlig avgjørende for at jeg kan møte arbeidshverdagen med kompetanse på hvordan skolen kan motvirke en slik utvikling.

Dette utgangspunktet har resultert i en kvalitativ studie som omhandler rektors beskrivelser av skolens arbeid mot mobbing. Med rektor som hovedansvarlig for skolens virksomhet, har det vært naturlig å skaffe innsikt i deres tanker om skolens arbeid mot mobbing. I analysen av datamaterialet finner jeg at spesielt rektorenes tanker om forebygging er sentrale. Dette gjelder forebygging med tanke på systemene rundt elevene, som klassemiljø, foreldresamarbeid og læreren. I tillegg peker den på ulike beskyttende faktorer i individet som kan virke forebyggende, spesielt med tanke på sosiale ferdigheter og robusthet. Videre fokuserer rektorene på hvordan Opplæringslovens paragraf 9a påvirker skolens handlingsrutiner i forbindelse med mobbesaker.

Forord

Arbeidet med denne studien har tidvis vært en utfordrende prosess, men først og fremst et lærerikt og givende prosjekt. Det har gitt meg nye perspektiver på hvordan jeg kan tre inn rollen som lærer og spesialpedagog i skolen. Samtidig mener jeg studien løfter frem aspekter som er relevante for alle som har interesse av skolens arbeid mot mobbing.

En stor takk rettes til de tre rektorene som i en hektisk hverdag ønsket å bidra som informanter til denne studien. Jeg setter pris på deres ærlige og fylldige beskrivelser om et viktig tema i skolen.

Arbeidet med studien hadde ikke vært mulig uten gode støttespillere underveis i prosessen. Av disse vil jeg uttrykke min største takknemlighet overfor min veileder Torill Moen. Hennes råd har gitt meg god innsikt i studiens problemområde, og har bidratt til økt refleksjon over mine metodiske valg underveis.

Jeg vil også takke mine medstudenter og min familie for korrekturlesing og gode råd i forbindelse med studien.

Trondheim, mai 2018.

Sindre Ollestad.

Innhold

Innledning	1
Studiens tematikk	5
Hva er mobbing?	5
Hva kjennetegner mobbeofre og plagere?	6
Mobbeofrene	6
Plagerne	7
Skolens arbeid mot mobbing	7
Gode skolekulturer	8
Avdekking	8
Forebygging	9
Forskning	10
Metode	12
Det kvalitative forskningsintervjuet	12
Forskningsprosessen	13
Valg av forskningsdeltakere	13
Utfordringer	14
Utforming og utprøving	14
Gjennomføring	15
Analyse og tolkning	15
Kritiske blikk og etiske betraktninger	17
Forskerrollen	17
Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	17
Informert samtykke	18
Konfidensialitet	19
Føringer	20
Opplæringslovens kapittel 9a	20
Empiri og analyse	21
Diskusjon	24
Forebygging på systemnivå	26
Teori	26
Empiri og analyse	28
Diskusjon	32

Forebygging på individnivå	35
Teori.....	35
Empiri og analyse	37
Diskusjon.....	39
Oppsummerende og avsluttende kommentarer	41
Referanseliste	43
Vedlegg 1 Intervjuguide	47
Vedlegg 2 Informert samtykke	49
Vedlegg 3 Utvikling av kategorier	51
Vedlegg 4 Beskrivelse av kategoriene.....	53

Kapittel 1

Innledning

De aller fleste elever opplever en skolehverdag som gir gode forutsetninger for faglig og sosial utvikling. De går på en skole preget av mestring og trivsel, og får gode erfaringer fra tiden som skoleelev. Uheldigvis møter vi flere fortellinger fra mennesker hvor et slikt bilde er fjernt fra deres opplevelse. For enkelte barn er det å gå på skole forbundet med store engstelser for hvilke ubehag de kommer til å møte den dagen, og for enkelte voksne er skolen kun et fortrent minne. Disse har dessverre måttet tåle at mobbing og krenkelsers har vært en del av deres hverdag over lang tid. Mobbing er en nådeløs og aggressiv atferd, som har ført til at de utsatte ofte lever sine liv fylt med stress og frykt for sine omgivelser. For mange blir hele livet preget av å være på vakt mot andre mennesker som de tror vil dem vondt.

Historisk sett har slike fenomener foregått til alle tider, men begrepet mobbing ble i 1972 systematisert i boken *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne* av den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann. Boken ga oss de første systematiske beskrivelsene av hvordan mobbing foregikk i svenske skolegårder. Siden den gang har problematikken vært en del av samfunnsdebatten og blitt et forskningsfelt. Det har ført til et stort engasjement både på politisk nivå og hos folk flest. Nullvisjoner og partnerskap mot mobbing har vært, og er en viktig del av norsk skolepolitikk (Regjeringen, 2016). Til tross for dette viser elevundersøkelsen og tall fra fylkesmannen at mobbing fremdeles er en del av manges skolehverdag. Elevundersøkelsen fra 2017 viser at 6,6 % av elevene opplever mobbing 2-3 ganger i måneden. Dessuten er det fra august 2017 meldt inn 563 klager til fylkesmannen som har omhandlet elevs rett til et trygt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018).

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet fikk et utvalg under ledelse av Øystein Djupedal i oppgave å komme med en utredning om skolemiljø. Utredningen resulterte i den offentlige utredningen NOU 2015: 2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Utvalgets mandat var å finne hvilke virkemidler som fremmer gode skolemiljø, samt hvordan skolen kan motvirke og håndtere mobbing og krenkelsers. Målsettingene med utredningen var blant annet å sikre en bedre rettssikkerhet for elever gjennom en bedre håndheving av Opplæringslovens kapittel 9a, som omhandler elevs rett til et trygt og godt skolemiljø. Videre ble det fokusert på å skape gode skolekulturer med nulltoleranse mot mobbing,

krenkelser, diskriminering og trakassering. To av de mest sentrale forslagene til tiltak som ble skissert var:

- Målrettet innsats mot mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering.
- Endring i Opplæringslovens kapittel 9a, samt en styrket håndheving av denne loven (NOU 2015: 2).

Spesielt utvalgets forslag til endringer i Opplæringsloven har vært sentralt i etterkant av utredningen. Konklusjonen var at det var behov for omfattende endringer i lovteksten. Et viktig forslag til endring var å samordne det som tidligere var handlingsplikt og vedtaksplikt til en *aktivitetsplikt*. Videre ble det foreslått at klageordningene skulle sikre en rask og effektiv avklaring i saken, og at barneombud og fylkesmann var klageinstans. Forslaget presiserte videre at alle ansatte skulle ha en plikt til å gripe inn ved alle krenkelser. Dersom foreldre eller elev hadde en subjektiv opplevelse av et dårlig skolemiljø, skulle skolen være pliktig til å utforme en tiltaksplan. I tillegg ble det foreslått at manglende gjennomføring av tiltak fra skolens side kunne bli straffet med bøter.

Som en følge av disse forslagene, ble det fra skoleåret 2017/2018 foretatt en endring i Opplæringslovens kapittel 9a (Lovdata, 2017). Loven omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø, både fysisk og psykososialt. Endringene er, som utredningens forslag ovenfor tilsier, en skjerpet aktivitetsplikt for de ansatte i skolen og skoleeier. Rent praktisk betyr dette at skolen er pliktig å utvikle en tiltaksplan dersom det blir oppdaget krenkelser i skolen. En slik plan skal inneholde hva problemet er, hvilke tiltak som settes inn og når de gjennomføres, samt hvem som er ansvarlig og når de skal evalueres. Dersom saken er tatt opp med rektor, og elev eller foreldre ikke er fornøyd med gjennomføringen, kan saken klages inn til fylkesmannen. Her kan fylkesmannen vedta at skolen er pliktig til å gjennomføre ny tiltaksplan hvis de mener at den første ikke har vært tilstrekkelig. Om rektor gjentatte ganger ikke følger disse retningslinjene og ikke blir kvitt problemet, kan det i ytterste konsekvens pålegges bøter eller fengselsstraff i opptil tre måneder for rektor (Lovdata, 2017).

I tillegg til forslag om lovendring, skisserte Djupedalsutvalget også et tiltak som omhandlet en målrettet innsats mot mobbing, krenkelser, diskriminering og trakassering. I den forbindelse blir rektor en sentral aktør, noe som også gjenspeiler seg i Opplæringsloven. Her står det generelt at rektor er den personen som er hovedansvarlig for opplæringen som skjer i skolen. Mer konkret i forbindelse med saker som omhandler mobbing, har rektor ansvar for at systematisk arbeid for nulltoleranse mot mobbing blir gjennomført. At rektor er

hovedansvarlig for skolens arbeid mot mobbing, er en viktig begrunnelse for hvorfor jeg har valgt rektorer som deltakere i denne studien. At vi åpner opp for rektors stemme, kan gi innsikt i hva de opplever som sentralt i skolens arbeid mot mobbing, og hvordan de arbeider for å skape gode kulturer mot mobbing. Disse perspektivene gjør at studien baserer seg på følgende overordnede problemstilling:

Hvilke tanker har rektorer om skolens arbeid mot mobbing?

Problemstillingen åpner for flere forskningsspørsmål, og et sentralt spørsmål dreier seg om hvordan rektorene reflekterer over endringen av Opplæringslovens paragraf 9a. Videre åpner problemstillingen opp for rektorenes tanker om forebygging, både på individ- og systemnivå. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg intervjuet rektorene «Petter», «Hans» og «Martin».

Denne studien er viktig av flere årsaker. Som nevnt tidligere i dette kapittelet, er mobbing ikke bare et problem for den enkelte elev, men også et betydelig samfunnsproblem. Historiene som blir fortalt engasjerer mange av oss, og av den grunn er det et tema som opptar mange rundt om i samfunnet. I tillegg har det vært et tema som har vært utgangspunkt i den politiske debatten og det vektlegges stort i diskusjoner omkring norsk skolepolitikk. Likevel er det slik at mobbetallene har vært forholdsvis stabile i elevundersøkelsene de seneste årene. Til tross for betydelig innsats og engasjement, tar ikke mobbingen slutt. Det er derfor helt sentralt å fortsette forskningen og arbeidet mot mobbing, noe Djupedalsutvalget også påpeker i sin utredning (NOU 2015: 2). En annen viktig årsak er at jeg personlig opplever lite kunnskap om hvordan skolen kan forebygge og håndtere mobbing. Etter mitt skjønn har det ikke vært tilstrekkelig fokus på mobbing i lærerutdanningen. Frykten er stor for at jeg i mitt fremtidige yrke som lærer/spesialpedagog vil kunne møte slike utfordringer uten tilstrekkelig kunnskap. Mine personlige erfaringer, i sammenheng med mobbing som samfunnsaktuelt tema, har vært av avgjørende betydning for valg av tema i denne studien.

Problemstillingen i studien vil bli belyst gjennom en kvalitativ tilnærming. Tre rektorer fra ulike kommuner i Norge er forskningsdeltakere, og jeg har benyttet kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. I kapittel 2 vil jeg utdype studiens tematikk, samt se på forskning som tar for seg ulike sider av problemområdet. I kapittel 3 presenterer jeg nærmere hvilke metodiske valg som er tatt under forskningsprosessen, og hvordan datamaterialet har blitt behandlet. I kapitlene deretter presenteres mine funn i kategorier, som

videre diskuteres opp imot relevant teori. Avslutningsvis oppsummeres studiens funn på tvers av kategoriene.

Kapittel 2

Studiens tematikk

I dette kapitlet vil jeg først se på hvordan mobbing som fenomen kan forstås, før jeg deretter går inn på håndtering av mobbing i et skoleperspektiv. Hovedvekten vil ligge på norsk litteratur, men det vil også bli vist til noe internasjonal litteratur. Forskere jeg bygger mye av dette kapitlet på er Erling Roland, Ken Rigby og Dan Olweus. I kapitlet vil den som mobber bli omtalt som mobber eller plager, mens den som blir mobbet omtales som mobbeoffer eller offer.

Hva er mobbing?

Mange har forsøkt å definere mobbing, men det er foreløpig ingen enighet om en felles definisjon. Likevel er det en rekke felles forståelser blant forskere om hva som må ligge til grunn for at noe skal kalles mobbing. Ser vi tilbake til det innledende kapitlet, så ble begrepet mobbing satt i system av Heinemann på 70-tallet. Han viste til en gruppeorientert forståelse av fenomenet, derav navnet mobb, og mobbing ble sett på som en gruppehandling. I etterkant har dette derimot endret seg ved at mobbing kan utføres både i gruppe og av kun en enkeltperson (Roland, 2014). Med utgangspunkt i definisjoner fra Roland, Rigby og Olweus kan vi presisere hvilke kriterier som må ligge til grunn for at fenomenet skal bli definert som mobbing:

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger over tid, 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)

I denne definisjonen påpekes det at mobbing er negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid. At det foregår over tid er derfor et viktig kriterium når mobbing skal forstås. Roland (2014) nevner også at negative handlinger kan forekomme ved enkelttilfeller, men da dreier det seg ikke om mobbing, men at det heller er snakk om en enkeltstående krenkelse. Et annet viktig poeng i definisjonen er at den negative atferden rettes mot en som ikke er i stand til å forsvare seg. Mobbing har også et element av maktforhold i seg, og dette perspektivet gjenspeiles i Rigby sin overordnede definisjon på mobbing.

«Bullying is the systematic abuse of power in interpersonal relationships.» (Rigby, 2008, s. 22).

Rigby's definisjon kan relateres til Rolands kriterium når det gjelder offeret som forsvarsløs mot en mobber. Han beskriver mobbing som et systematisk misbruk av makt i en mellommenneskelig relasjon. Det betyr at maktforhold er et viktig kjennetegn i beskrivelsen av mobbing. En nærmere redegjørelse for dette vil komme under beskrivelsen av mobbeoffer og plagere. Olweus' definisjon inneholder også mange av de samme elementene som Rolands definisjon:

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).

I likhet med Rolands definisjon benyttes begrepet negative handlinger når mobbing beskrives. Olweus presiserer dette nærmere ved å beskrive det som intensjonelle handlinger hvor hensikten er å påføre en annen person skade (Olweus, 1992). Sammenfatter vi disse definisjonene kan vi si at tre kriterier må ligge til grunn hvis handlinger skal forstås som mobbing:

- 1) Det dreier seg om negative, aggressive handlinger.
- 2) Disse handlingene må gjentas over en lengre tidsperiode.
- 3) Det preges av en ujevn maktbalanse hvor offeret ikke er i stand til å forsvare seg.

Det er viktig å presisere at en konflikt mellom to like sterke personer ikke kan defineres som mobbing. Erting er et begrep som ofte brukes i sammenheng med mobbing, men slik Olweus (1992) beskriver det, så kan erting forekomme uten at det trenger å være snakk om mobbing. Det begrunnes i kriteriet om at negative handlinger over tid må være oppfylt for at det skal kalles mobbing.

Hva kjennetegner mobbeofre og plagere?

Mobbeofrene

Det virker som at det finnes en oppfatning blant folk av at mobbeofre kjennetegnes av et eller annet ytre avvik (Olweus, 1992). En slik påstand må imidlertid utdypes, for i praksis vil dette si at alle med samme ytre avvik vil være potensielle mobbeofre. Dessuten er det ofte slik at ytre avvik *blir* en forklaring på hvorfor den som blir mobbet blir det, eller at mobberen utnytter et slikt avvik (Roland, 2014). Likevel er det andre mekanismer som kjennetegner mobbeofre. Disse mekanismene knytter seg til indre forhold som lett blir lagt merke til. De kan vise seg i form av tårer eller sinne, og har sin forklaring i bakenforliggende årsaker som

engstelse, dårlig selvbilde og frykt. Det vil alltid være et spørsmål om slike tilstander betraktes som årsak eller virkning hos mobbeofre. Likevel hevdes det at slike tilstander antakeligvis er til stede når mobbingen først oppstår, men at det forsterkes jo lengre mobbingen pågår. Utover dette er det ingen andre spesielle kjennetegn som kan forklare hvorfor noen blir mobbeofre. Det kan foreløpig ikke knyttes til en bestemt sosial klasse eller utseendemessige faktorer som nevnt tidligere (Roland, 2014).

Plagerne

Som nevnt er mobbing en aggressiv handling. Dette er et område hvor plagerne spesielt skiller seg fra andre jevnaldrende på. Begrepet aggresjon deles ofte inn i «reaktiv» og «proaktiv» aggresjon. Disse to formene har til felles at det er intensjonelle handlinger, men skiller seg fra hverandre når det kommer til hvordan de uttrykkes. Reaktiv aggresjon er den type aggresjon som kommer til syne gjennom sinne, og kan kjennetegnes ved lugging, biting, spark eller verbale utskeielser. Slik atferd kommer ofte av at en frustrasjon blir vanskelig å håndtere for den enkelte (Roland, 2011). Denne aggresjonen kan vises hos plagerne, men det er oftest i ung alder. Det som er mest fremtredende hos plagere er den proaktive formen for aggresjon. Denne formen vises ikke i form av sinne, men har sin bakgrunn i at aggresjonen har til hensikt å gi sosiale gevinster. For eksempel kan det å ydmyke en annen gi en stimulans, som videre tilfredsstillende et maktbehov som personen har (Roland, 2011). Denne formen for aggresjon er i tråd med Rigbys definisjon på mobbing, som poengterer at mobbing inneholder elementer av makt i seg. Spesielt det å utøve makt trekkes frem i forsøkene på å forklare hvorfor noen blir mobbere. Det synes å være en tendens til at utøvelsen av makt gir en tilfredsstillende i seg selv, noe mobberen søker (McClelland i Roland, 2014). Hvorfor noen blir mobbere bør imidlertid ikke bare forklares ved individuelle egenskaper. Kofoed & Søndergaard (2009) legger mer vekt på at sosiale dynamikker kan forklare hvorfor mobbeatferd oppstår. I den sammenheng blir plagerens omgivelser viktige faktorer som også kan forklare hvorfor mobbeatferden oppstår.

Skolens arbeid mot mobbing

I tråd med problemstillingen i studien, vil de neste avsnittene kort presentere hvordan skolen kan arbeide med avdekking og forebygging av mobbeproblematikk.

Gode skolekulturer

Gode skolekulturer er viktig i skolens arbeid mot mobbing. Djupedals-utvalget fremhever nettopp skolekulturen som en sentral faktor for å skape et godt psykososialt skolemiljø. Det er blant annet hvordan skolen forholder seg til hvilken atferd som er akseptabel og ikke, som er med på å definere hvilken skolekultur som er tilstede. Videre står det at skoleledelsen er de som sitter med hovedansvaret for utviklingen av skolekulturer. Det er ledelsens ansvar å legge til rette for at de ansatte kan bidra i utviklingen av positive rutiner (NOU 2015: 2). I den sammenheng er det et poeng at skoler som ønsker å lykkes i arbeidet mot mobbing erkjenner at skolen blir ansvarliggjort i mobbesituasjoner, og har en felles forståelse av hvilke handlingsrutiner som er gjeldende i arbeid mot mobbing (Rigby, 2008). Dette dreier seg om læreres kompetanse på håndtering av mobbing, noe Roland og Galloway (2004) anser som en avgjørende faktor for hvilken skolekultur som etableres. I den forbindelse blir læreres kompetanse innen klasseledelse en viktig del av det forebyggende arbeidet mot mobbing. God klasseledelse fremmer gode klassemiljø, og det har en forebyggende effekt på mobbing (Roland, 2014).

Avdekking

I mange tilfeller er det vanskelig å avdekke mobbing. Dette kan skyldes at mobbeofre ikke forteller, eller at plagere kan fremstå som hyggelige og snille elever og at de dermed blir vanskelig å identifisere som mobbere (Roland, 2014). Hvilke rutiner skolen har for avdekking er derfor viktig for å forhindre at mobbingen går under radaren (Roland, 2015). Slike rutiner kan for eksempel være elevsamtaler, foreldremøter, spørreundersøkelser i klassen eller observasjoner. Roland (2015) viser til gode erfaringer med å bruke ikke-anonyme spørreundersøkelser. «Spekter» er et eksempel på en slik undersøkelse, hvor det fokuseres på sosiale relasjoner i klassen, uro i timene og konkrete spørsmål vedrørende mobbing. Hvis noen av disse undersøkelsene gjør at mobbing avdekkes, redegjør Roland (2014) for en bestemt fremgangsmåte som kan benyttes. Denne fremgangsmåten er en prosedyre på hvordan samtaler i etterkant bør foregå, og legger vekt på at samtalene må skje i en bestemt rekkefølge. Den involverer samtale med offer, mobber(e) og eventuelt foreldre. Det poengteres at det ikke bør arrangeres samtaler mellom lærer, mobber og offer for å finne ut hva som egentlig foregår. Det begrunnes i at det ujevne maktforholdet mellom mobber og offer fører til at offeret vil være ute av stand til å forsvare seg i en slik samtale.

Forebygging

I to av studiens forskningsspørsmål vektlegges forebygging, og det er derfor naturlig å gi en redegjørelse for hvordan vi kan forstå begrepet forebygging. På enkelt vis kan vi forklare forebygging gjennom noe som omfatter vår innsats for å unngå at en uheldig utvikling oppstår. Likevel vil det være fornuftig å beskrive begrepet ytterligere, og det kan gjøres gjennom å gi en beskrivelse av *allmennforebygging* og *probleminnsiktet forebygging* (Befring, 2012). Disse begrepene er beslektet til mer medisinske begrep, som primær- og sekundærforebygging, men jeg velger å benytte begrepene allmenn- og probleminnsiktet forebygging videre i studien. Allmennforebygging kan beskrives som den innsatsen som rettes imot alle barn og unge for eksempel. Dette kan være forebyggende arbeid mot mobbing i skolen, eller det kan være forebygging mot kriminalitet eller rus. Det er altså generelle tiltak som ikke defineres av spesielle risikovurderinger. Hvis det derimot blir oppdaget en risikopreget situasjon, så vil det innebære at noen forsøker å snu denne trenden over i et mer positivt spor. Dette innebærer at for eksempel lærere er i stand til oppdage og forstå signaler som tyder på risiko (Befring, 2012). Et eksempel som kan illustrere dette kan relateres til det som står skrevet om proaktiv aggresjon ovenfor. Om lærere har kompetanse på hvordan denne typen aggresjon kan identifiseres, så vil en være i stand til å identifisere dette som en risikofaktor for mobbeatferd, og en vil videre kunne få muligheten til å stoppe atferden før den utvikler seg. Et slikt perspektiv er i tråd med probleminnsiktet forebygging.

Hvis vi retter oppmerksomheten mer direkte mot skolens forebyggende arbeid, så kan dette beskrives som allmennforebygging mot mobbing. Det er utviklet flere programmer med hensikt å fremme gode psykososiale skolemiljø. Noen av disse programmene vil bli omtalt her, og felles for dem er at flere skoler i Norge har tatt i bruk programmene.

Respektprogrammet ble utviklet av nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Programmet er fremdeles i bruk ved mange skoler i enkelte kommuner i Norge. Målet er at programmet skal bidra til et godt læringsmiljø og sosialt miljø. Et sentralt kjennetegn ved programmet er at det er skoleomfattende. Det vil si at alle parter i skolen med både lærere, foreldre og SFO, involveres i arbeidet. Rektor i tillegg til en ansvarsgruppe er ansvarlig i implementeringsfasen av programmet (Roland & Vaaland, 2011). Respektprogrammet kan i grunn ikke sies å være et antimobbeprogram, da det også omfatter arbeid med atferdsproblemer, vold og trakassering (NOU 2015: 2). Likevel er det et program som er relevant i sammenheng med forebyggende tiltak mot mobbing.

Zero er et program som i større grad kan sies å være et antimobbeprogram. I likhet med respektprogrammet har *Zero* en struktur som involverer hele skolemiljøet, og vektlegger viktigheten av tydelige voksne. Det handler om at de voksne skal opptre tydelig i forbindelse med uønsket atferd generelt, og mobbing spesielt. Det autoritative perspektivet brukes for å beskrive hvordan voksne skal opptre i skolen, noe som innebærer en kombinasjon av tydelighet og sosial støtte og omsorg ovenfor elevene. Programmet har ikke til hensikt å være sterkt manualstyrt, men fokuserer i større grad på å gi skoler noen prinsipielle retningslinjer som følges (Midthassel, Auestad, Roland & Solli, 2006).

Olweus-programmet er et nokså omfattende tiltaksprogram mot mobbing. Målsettingene er å redusere eller fjerne mobbeproblematikk, samt fokus på hvordan mobbing kan forebygges (Olweus, 1992). Tiltakene som programmet bygger på, deles inn i tiltak på både individ- klasse- og skolenivå. Oppsummert så dreier tiltak på skolenivå seg om foreldresamarbeid og økt utvikling av læreres praksis og kunnskap. På klassenivå fokuseres det på hvordan gode klassemiljø kan etableres, mens tiltak på individnivå retter seg mot hvordan skolen kan handle når en mobbesak oppstår. I denne fasen kommer det forslag til hvordan skolen kan ivareta både offer og plager (Olweus, 1992).

Forskning

Det er gjennomført forskning som knytter seg til sammenhengen mellom skoleledelse og forekomst av mobbing og uro. En doktorgradsstudie gjennomført av Björn Ahlström (2009) ved universitetet i Umeå, ser på hvilke sammenhenger som finnes mellom skolens kultur og mobbing. En av Ahlströms artikler bygger på en undersøkelse gjort av 8 skoler i Sverige med både høy og lav forekomst av mobbing. På skolene med høy forekomst av mobbing, responderte rektorene med å si at mobbingen ikke er verre enn på andre skoler, eller så benektet de at mobbing var et problem. På skoler hvor forekomsten av mobbing var lav, var rektorene klare på at mobbing er et problem og erkjente at det skjer. Ahlströms (2009) studie viser at rektorers holdninger omkring fenomenet mobbing kan ha betydning for forekomsten av mobbing i skolen. Disse funnene kan relateres til Ertesvågs (2014) artikkel *Profesjonelle kulturar og uro i skulen*. Hun skriver at utfordringer i skolen ofte har vært knyttet til egenskaper hos individet, men at sammenhengen mellom uro og skolen som organisasjon burde ses nærmere på. I denne studien benyttes begrepet uro, som blant annet inneholder forekomst av mobbing. I likhet med Ahlströms studie finner hun at det er en sammenheng mellom kvaliteten på lederskap og mobbetall (Ertesvåg, 2014).

«The Donegal Primary Schools' anti-bullying project» var et irsk antimobbeprosjekt som involverte implementering av et mobbeprogram i irske skoler. Programmet var bygget på prinsipper som involverte opplæring av skolens ledelse, lærere, foreldre og elever. I internasjonal litteratur er ofte slike program omtalt som «Whole school approach». Et år etter implementeringsfasen ble det gjennomført en posttest av elevenes rapportering av mobbeepisoder. Tallene viste en signifikant nedgang i antall elever som opplevde mobbing, og læreres forsøk på å stoppe mobbing hadde en svak økning etter implementeringen av programmet (O' Moore & Minton, 2004). Det viser seg altså at mobbeprogram har effekt på enkelte områder. En evaluering som blant annet har tatt for seg Respekt, Zero og Olweus presiserer at tallene kan gå ned etter implementeringen av programmene, men konkluderer likevel med at de har varierende kvalitet. Det kommer av at de ikke direkte kan si om nedgangen i mobbetall skyldes selve programmet eller andre forhold. Videre presiserer evalueringen viktigheten av at programmene fører til et felles fokus mellom alle skolens ansatte. Det medfører avsatt tid til at lærere og skoleledelse kan utvikle en felles forståelse omkring forebygging og håndtering av mobbesaker (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng, 2014).

Kapittel 3

Metode

Målet med denne studien er å få innsikt i rektorers tanker og refleksjoner om mobbing i skolen. Tidlig i forskningsprosessen må en som forsker ta stilling til hvilken metode som gir svar på det en undersøker. Det er alltid problemstillingen som avgjør hvilken metode som benyttes (Moen & Karlsdóttir, 2011). I min problemstilling kommer det fram at jeg søker rektorers opplevelse og tanker om et fenomen. For å få tilgang til disse refleksjonene er det naturlig å benytte kvalitativ metode og nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervjuet.

Det kvalitative forskningsintervjuet

For å gjennomføre en kvalitativ studie, valgte jeg å benytte et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Dette egner seg godt for å få tak i informantenes beskrivelse av egne opplevelser knyttet til gitte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervju kan variere i hvilken grad det er strukturert, og i denne studien ble halvstrukturert intervju benyttet. Det vil si at det på forhånd var utarbeidet en intervjuguide, men rekkefølgen på spørsmålene kunne variere i intervjusituasjonen. Dette åpnet for å bevege seg bort fra intervjuguiden dersom noen av rektorene tok opp tema jeg på forhånd ikke hadde definert i intervjuguiden (Postholm, 2010). Å lykkes med en slik intervjustudie stiller derfor enkelte krav til forskeren, og det presiseres av Kvale & Brinkmann (2015) at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Viktige kriterier blir derfor at forskeren har god kjennskap til fenomenet som studeres, og må være i stand til å ta gode valg underveis i hele intervjusituasjonen. Disse valgene dreier seg om hvilke svar som skal følges opp, og hva man spør om og hvordan. Slike perspektiv har derfor stilt strenge krav til meg både i forkant av intervjusituasjonene og underveis i intervjuene. Det har vært viktig å stille best mulig faglig forberedt på det fenomenet jeg har undersøkt. Dette har vært avgjørende med tanke på å følge opp informasjonen rektorene kom med som jeg ikke hadde forberedt spørsmål omkring i forkant.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i denne studien knytter seg til hvordan vi beskriver den kunnskapen som oppstår i interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson. Et intervju er en samtale hvor data på forhånd ikke er gitt, men skapes i samtalen. Dette kan ses i sammenheng

med det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Det betyr at jeg har forsøkt å tilnærme meg feltet på en slik måte at data ikke «samles inn», men konstrueres i relasjonen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske tilnærmingen har også vært et relevant perspektiv i min studie, gjennom at fortolkningen av rektorers meninger har vært en sentral del. En slik tilnærming bygger på prinsipper om at delene kun kan forstås i lys av helheten, og helheten i lys av delene (Thagaard, 2009).

Forskningsprosessen

Valg av forskningsdeltakere

Hvem som deltok i min studie baserte seg på et strategisk utvalg (Thagaard, 2009). Det vil si at deltakelse i studien krevde at visse kriterier var oppfylt. Det ene var at jeg ønsket rektorer som deltakere i studien. Dette fordi rektorers ansvar i forbindelse med mobbesaker og forebygging, samt rektor som hovedansvarlig for skolens totale virksomhet, er sentralt for problemstillingen. Videre var det viktig at alle rektorene arbeidet ved en barneskole og at de hadde erfaring fra arbeid med mobbesaker og forebygging. Antallet var i grunn ikke særlig viktig, da statistisk generalisering ikke er noe mål med denne kvalitative studien. Derfor fokuserte jeg ikke særlig mye på antallet, men heller på hvilke informanter som kunne gi best grunnlag til å utforske problemstillingen, og at det var et antall som passet med tidsperspektivet for studien (Thagaard, 2009). Dermed endte jeg opp med tre rektorer fra to ulike kommuner i Norge som alle er menn.

Jeg opplevde få utfordringer med å skaffe deltakere til studien. Tilfeldigvis er flere i min bekjentskapskrets rektorer, og i tillegg har jeg en rektor i nær familie som har vært en nyttig diskusjonspartner i utvelgelsen av informanter. At både jeg og informantene kjente til hverandre i forkant, var etter mitt skjønn en fordel med tanke på kontakten oss imellom i intervjuet. Enkelte (Fog i Thagaard, 2009) skriver at god kontakt i et intervju kjennetegnes ved fullt fokus på det temaet som diskuteres. Det er altså når kontakten er dårlig at forskeren distraheres i intervjusituasjonen. At jeg benyttet bekjente som deltakere, ga i tillegg gode betingelser for å komme i kontakt med rektorer som oppfylte kriteriene jeg hadde satt. Jeg tok først kontakt via en telefonsamtale, hvor jeg fortalte om studien og hva deltakelse innebar. Alle rektorene var positive til deltakelse etter å ha blitt informert om studiens tematikk. I tillegg var det en trygghet å ha en rektor i nær relasjon som kunne brukes enten som deltaker

eller en som kunne gi tilgang til andre rektorer dersom noen skulle trekke seg. Til tross for en hektisk arbeidshverdag for alle rektorene, tok de seg tid til å gjennomføre intervjuene 1-2 uker etter at jeg hadde tatt kontakt tidlig i februar 2018.

Utfordringer

Det har oppstått utfordringer i forskningsprosessen jeg har vært nødt til å forholde meg til. I arbeidet med å utvikle temaområde og problemstilling for studien har det vært nødvendig å gå grundig verks i både internasjonal og norsk litteratur som omhandler mobbing. Dette er et krav som stilles til kvalitative forskere (Postholm, 2010). Gjennom å forberede meg på tematikken gir det et godt grunnlag for hele forskningsprosessen. Samtidig gir det meg en subjektiv for forståelse av studiens tematikk, og denne er til stede hele tiden underveis i forskningsprosessen. Utfordringen er å opptre slik at deltakeren ikke lar seg påvirke av mine synspunkt, og at disse ikke kommuniseres til deltakeren underveis i intervjuet. I denne sammenhengen er det også relevant at spørsmålene mine ikke leder deltakeren til å svare noe de tror jeg vil høre.

Selv om jeg var godt forberedt på studiens tematikk, var det også viktig å sette seg inn i deltakerens situasjon. Med noe erfaring fra arbeid i skolen kan jeg si at har kjennskap til hva som kjennetegner skolen. På den måten har både rektor og jeg noe til felles, nemlig skolen som felles arena. Dette gir gode forutsetninger for samtalen ved at vi kjenner til de samme mekanismene som er felles i mange skoler, men samtidig kan dette føre til at det åpenbare går tapt i samtalen. Ting som tas for gitt kan være interessante for en utenforstående, men anses som selvsagte forhold mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2009). Det bør likevel presiseres at selv om både rektor og jeg har skolen som felles arena, vil jeg aldri kunne sette meg inn i alle sidene ved rektoryrket. Dessuten er rektor overordnet meg som lærer, og maktforholdene er på mange måter ulike oss imellom. Akkurat dette perspektivet har jeg vært bevisst i forkant av intervjuet, men i selve intervjusituasjonen opplevde jeg ikke dette som negativt for kvaliteten på samtalen.

Utforming og utprøving

Jeg hadde i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som kunne være relevante i intervjuene (vedlegg 1). Som nevnt så åpner likevel et halvstrukturert intervju for at rekkefølgen på spørsmålene kan endre seg. Felles for spørsmålene var at jeg søkte deres tanker og erfaringer om ulike sider ved mobbeproblematikk. Hensikten var at disse spørsmålene måtte stilles på en slik måte at rektorer kom med sine frie refleksjoner. Noen uker i forkant av intervjuene ble intervjuguiden gjennomgått i et prøveintervju av en rektor

som jeg står i nær relasjon til. Her fikk jeg gode tilbakemeldinger på hvilken opplevelse han hadde av spørsmålene, og eventuelt hvor jeg måtte gjøre endringer. I tillegg til å få tilbakemelding på intervjuguide, fikk jeg også et godt innblikk i hvordan intervjusituasjonen opplevdes. En av tilbakemeldingene var at han opplevde spørsmålene som gode og reflekterende.

Gjennomføring

Intervjuene ble alle gjennomført i løpet av to uker. Etter avtale med hver deltaker ble det bestemt at intervjuet skulle gjennomføres på vedkommende sin arbeidsplass. Der hadde vi tilgang på et stille rom uten forstyrrelser. Dette virket å være betydningsfullt, fordi det var et kjent og trygt sted for intervjupersonen. Hvert intervju hadde en varighet på omtrent 45 minutter, og på den tiden opplevde jeg at mine spørsmål ble tilstrekkelig gjennomgått. Kommunikasjonen i intervjuet var etter mitt skjønn god. Jeg opplevde ingen utfordringer knyttet til spørsmålene, da rektorene ga gode og utfyllende refleksjoner på det jeg spurte om. Jeg opplevde heller ikke at det var nødvendig å stille alle spørsmål, da rektorene var innom mange av disse i sine lengre resonnementer.

For å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse, ble alle intervjuene i sin helhet transkribert. En slik strukturering opplevde jeg at ble begynnelsen på analyseprosessen. Selv om det var en tidkrevende prosess, anså jeg det som nødvendig å gjennomføre alle transkriberingene selv. I tillegg ga det meg nyttige erfaringer om min egen intervjustil, noe jeg opplever som viktig med tanke på at jeg ikke har gjennomført noen intervjuer av dette omfanget tidligere. Videre er det viktig å redegjøre for hvilke valg man har tatt underveis i transkripsjonen, for det finnes ingen universelle regler for hvordan dette skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at det ikke er noen språklig analyse jeg har gjennomført, har jeg sett bort ifra å markere pauser og sukk etc. underveis, med mindre det har vært av såpass stor betydning for selve meningsaspektet. Derfor har jeg har forsøkt å transkribere en forholdsvis sammenhengende tekst, og jeg opplever det som fornuftig for den senere formidlingen av deltakernes perspektiver. Jeg har også valgt å transkribere over fra dialekt til bokmål, foruten utsagn der dialekt har vært såpass fremtredende for betydningen av det som har blitt sagt. Dette av hensyn til konfidensialitet. Totalt endte jeg opp med 32 transkriberte sider fra intervjuene.

Analyse og tolkning

I min beskrivelse av hvilke vitenskapssyn som er relevante i denne studien, ble hermeneutikk trukket frem. Denne tradisjonen fremhever betydningen av fortolkning, noe som innebærer

hvordan jeg reflekterer over dataenes meningsinnhold. I hermeneutikken er det viktig hvordan delene kan forstås i lys av helheten, og hvordan helheten forstås i lys av delene (Thagaard, 2009). Dette perspektivet er sentralt å ta med seg i analysen i denne studien, at det hele tiden er en veksling mellom teori, mine referanserammer og det rektorer forteller i sine beskrivelser.

Analysen av datamaterialet er en dynamisk prosess, og det er vanskelig å tidfeste når analysen begynner (Postholm, 2010). Analyseprosessene i kvalitative studier begynner allerede under selve intervjuene, og fortsetter gjennom transkriberingen og i arbeidet med de ferdige transkripsjonene. Dette har jeg vært bevisst på under intervjuene, og jeg valgte derfor å notere ned alle inntrykk og refleksjoner jeg anså som relevante når intervjuene ble avsluttet. Disse skulle vise seg å bli viktige både i mine refleksjoner under transkriberingen og i den mer omfattende analysen som ble gjennomført senere.

I den mer omfattende analysen av datamaterialet begynte jeg å lese gjennom de transkriberte intervjuene. Jeg forsøkte å redusere materialet ved å notere meg stikkord for ulike temaer underveis (Nilssen, 2012). I denne prosessen så jeg at det var noen mønstre i datamaterialet som gjentok seg flere ganger. Dette ga et grunnlag for at jeg kunne sortere innholdet i en tematisk oversikt, og fange essensen i rektorenes tanker. Deretter ble meningsfortetning benyttet, noe som innebar at jeg reduserte lengre ytringer til kortere og mer presise ytringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette mener jeg å ha en induktiv tilnærming til forskningen, fordi analysen av datamaterialet har dannet grunnlaget for de teoretiske perspektivene (Thagaard, 2009).

Da jeg videre arbeidet meg gjennom datamaterialet var spesielt Opplæringslovens kapittel 9a et mønster i datamaterialet som gjentok seg hos rektorene. Av datamaterialet kom det frem at rektorene opplevde noen utfordrende sider ved lovverket, og jeg tok derfor et valg om at dette måtte være en kategori i studien. Videre i datamaterialet fant jeg at rektorene reflekterte rundt sin egen rolle, samt at de delte sine tanker om hvordan en eventuell mobbesak kunne håndteres. I tillegg var de tre rektorene opptatte av hvordan skolen kunne arbeide forebyggende mot mobbing. Av disse temaene valgte jeg å fokusere på det forebyggende perspektivet, fordi dette var det temaet rektorene reflekterte mest rundt. Likevel så jeg at forebygging som kategori alene ble for vid, og jeg måtte jobbe meg gjennom datamaterialet med et litt smalere fokus. Da så jeg at rektorenes tanker omkring forebygging kunne gjelde individuelle hensyn og mer systemiske hensyn. Dermed endte jeg til slutt opp med følgende tre kategorier:

- FØRINGER
- FOREBYGGING PÅ SYSTEMNIVÅ
- FOREBYGGING PÅ INDIVIDNIVÅ

Kategorien «føringer» viser til Opplæringslovens kapittel 9a, og hvordan rektorene reflekterer rundt lovens implementering fra og med begynnelsen av dette skoleåret. «Forebygging på systemnivå» dreier seg om rektorenes tanker om hvordan systemene rundt eleven kan virke forebyggende mot mobbing. Avslutningsvis ser jeg på hvilke individuelle beskyttelsesmekanismer som er relevante i forbindelse med skolens forebyggende arbeid mot mobbing. For mer utfyllende beskrivelse av utviklingen av kategoriene viser jeg til vedlegg 3, samt vedlegg 4 som beskriver kategoriene.

Kritiske blikk og etiske betraktninger

Forskerrollen

Jeg har tidligere vært inne på at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Tematikken er formulert på bakgrunn av mine interesser og verdier, men det har vært viktig å unngå at disse påvirker deltakerne i sine beskrivelser. Det er også sentralt at jeg som forsker opptrer på en akseptabel måte overfor deltakerne i forskningsprosessen. Det skal tas hensyn til deltakerens verdier og interesser for å opprettholde et godt forhold mellom meg og deltaker. Videre var det avgjørende at jeg opptrådte respektfullt med hensyn til temaer jeg så deltakeren opplevde som ubehagelig. Det var også viktig at jeg gjorde en grundig jobb i analysen slik at deltakerne kunne kjenne seg igjen i sine beskrivelser (Thagaard, 2009). De ble derfor tilbudt å få innblikk i analysen før publisering av studien.

Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Når vi diskuterer studiens kvalitet, er det relevant å si noe om studiens *pålitelighet*. Det dreier seg om hvorvidt studien er gjennomført på en tillitvekkende måte. Ofte knytter pålitelighet seg til spørsmål om reliabilitet og repliserbarhet i kvantitative studier, og hvorvidt resultatet i studien kan gjenskapes av en annen forsker gitt at samme metoder benyttes. Dette positivistiske perspektivet er derimot ikke relevant i sammenheng med en kvalitativ studie slik som min (Thagaard, 2009). Jeg har tidligere knyttet min forskning til det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som nettopp fremhever at kunnskapen oppstår i

samhandlingen mellom meg og forskningsdeltakerne. Det vil si at refleksjonene og opplevelsene rektorene har delt med meg, ikke vil være de samme dersom en annen forsker hadde benyttet samme intervjuguide. Dette har sammenheng med at deltakerne vil reagere ulikt ut ifra hvilken forsker de samhandler med. Jeg har vært inne på min relasjon til deltakerne, noe som gjør intervjusituasjonen unik og den kan ikke gjenskapes av andre enn meg. Så for å gjøre forskningen pålitelig, er det opp til meg å gjøre hele forskningsprosessen så gjennomiktig som mulig. Leseren av rapporten skal være godt informert om mine fremgangsmåter og relasjoner mellom forsker og deltaker.

Gyldigheten i studien relateres til de tolkninger jeg kommer fram til, og om disse representerer den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2009). For å gjøre en kvalitativ studie gyldig, må en også her være gjennomiktig i sine beskrivelser av forskningsprosessen. Spesielt gjelder dette tolkningene forskeren etter hvert kommer fram til. Alle tolkninger må begrunnes og dokumenteres godt i presentasjonen av funnene i studien. I tillegg har det vært viktig å unngå at mine spørsmål ble for ledende, slik at rektorenes opplevelse forsvant grunnet et ledende spørsmål. I intervjusituasjonen opplevde jeg derimot rektorer som var villige til å dele mange av sine refleksjoner, noe som gjorde at færre spørsmål kom fra meg. Gyldighet omhandler også spørsmål om mine funn og tolkninger også er relevant i tilsvarende sammenhenger. Her blir begrepet *overførbarhet* relevant, og mer konkret min evne til å argumentere for overførbarhet. I en kvalitativ studie er ikke statistisk generalisering et relevant mål, men mine argumenter kan bidra til at enkelte kan anse mine funn som relevante i sin sammenheng (Thagaard, 2009).

Informert samtykke

Et viktig prinsipp som er gjeldende i forskning, er å ha deltakernes informerte samtykke. Den forskningsetiske komite beskriver dette ved at samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. Dette betyr at deltakerne skal være godt informert om hva deltakelse i studien innebærer, og at de fritt kan avstå fra studien dersom de måtte ønske det (NESH, 2016). I denne studien ble det informert om hva deltakelse innebar, både med tanke på opptak på diktafon og studiens tematikk (vedlegg 2). Samtidig er det en utfordring i kvalitative studier at ikke all informasjon kan formidles i forkant av intervjuet, da dette kan påvirke deltakernes frie refleksjoner (Thagaard, 2009). I tillegg er kvalitative studier ofte fleksible, noe som kan føre til at deler av prosjektet endres underveis. Jeg har derfor forsøkt å informere generelt om studiens aktualitet og hva mine spørsmål dreide seg om. Samtidig var jeg tydelig på at andre spørsmål

kunne dukke opp ut ifra hva deltakerne sa i intervjusituasjonen. Dette ble formidlet både i det informerte samtykke og ved førstegangs kontakt.

Konfidensialitet

Den forskningsetiske komite (NESH) er tydelige i sine prinsipper når det gjelder konfidensialitet i behandlingen av datamaterialet: «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig» (NESH, 2016). Dette har selvsagt vært retningslinjer som har blitt fulgt i min studie, og et viktig prinsipp har vært å beskytte deltakernes privatliv. Private kjennetegn og navn har derfor blitt endret i transkriberingen og rapporten i denne studien. Deltakerne har fått fiktive navn som ikke endrer betydningen av deres tanker om studiens problemområde. Dette dreier seg også om at jeg må beskytte deltakerne for eventuelle konsekvenser deres opplysninger måtte ha. I denne studien betyr det jeg i transkriberingen har anonymisert alle opplysninger som kan identifisere deltakerne. Dessuten er informantene bundet av sin taushetsplikt, så det har ikke vært noen risiko for at tredjepersoner kunne ha blitt identifisert. I tillegg ble diktafonen skrudd av da to av deltakerne ønsket det.

Videre vil studiens funn bli redegjort for. Under denne fremstillingen vil de tre rektorene gå under pseudonymene «Petter», «Hans» og «Martin». Deres refleksjoner vil bli henvist til gjennom bruk av forbokstav. Alle kategoriene blir presentert i hvert sitt kapittel med lik oppbygging, hvor jeg først ser på teoretiske tilnærminger, før jeg deretter presenterer og analyserer empirien. Avslutningsvis diskuterer jeg kategoriene.

Kapittel 4

Føringer

I analysen av datamaterialet fant jeg at rektorene var opptatte av Opplæringslovens kapittel 9a. De reflekterte over hvordan loven påvirket skolens praksis i forbindelse med mobbesaker. Derfor blir loven naturlig å fokusere på i analysen, og jeg velger å gi kategorien betegnelsen «Føringer». Jeg vil først presentere relevante sider ved lovverket, før jeg presenterer og analyserer funnene i lys av lovteksten. Avslutningsvis diskuterer jeg rektorenes beskrivelser.

Opplæringslovens kapittel 9a

I det innledende kapittelet ble det kort redegjort for hva som var bakgrunnen for lovendringen, og gjengitt i korte trekk hvilke praktiske implikasjoner den har. Likevel vil det være fornuftig å utdype hva kapittel 9a i Opplæringsloven dreier seg om. I den sammenheng er det relevant å si noe om begrepsbruken i lovverket. I paragraf 9a-3 står følgende:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort (Lovdata, 2017).

Den første setningen presiserer at nulltoleranse mot krenkelser er noe skolen er nødt til å forholde seg til. Videre beskrives mobbing, vold, diskriminering og trakassering til å inngå inn under begrepet krenkelser. Krenkelser favner dermed et bredt spekter, hvorav blant annet mobbing inngår i dette spekteret. Rent praktisk vil dette si at skolens nulltoleranse skal gjelde systematisk arbeid mot alle former for krenkelser. I den sammenheng er det viktig å presisere at det ikke trenger å være mobbing for at skolen skal være pliktig til å sette inn tiltak. I et rundskriv fra utdanningsdirektoratet (2017) poengteres det at krenkelser skal tolkes ganske vidt, og at det skal favne et bredt spekter. Videre påpekes det likevel at ikke alle ytringer eller uenigheter trenger å være krenkelser. Når det gjelder aktivitetsplikten som det ble vist til i kapittel 1, så sier den noe om hvordan skolen skal agere når de mistenker at elever ikke har et

trygt og godt skolemiljø. Dette gjelder også når en elev eller foresatte selv opplever et utrygt skolemiljø. I paragraf 9a-4, som omhandler skolens aktivitetsplikt, kan vi blant annet lese:

Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak (...) (Lovdata, 2017).

Av dette kan vi lese at aktivitetsplikten består av flere delplikter. Alle som arbeider i skolen har en plikt til å følge med, gripe inn og undersøke saken. Det innebærer at alle i ansatte skal følge med og gripe inn i alle saker som omfatter krenkelser, og at det skal være lav terskel for at noe skal undersøkes grundigere. Videre innebærer også aktivitetsplikten at rektor skal varsles når slike saker avdekkes, og at det også her skal være en lav terskel for at rektor skal bli varslet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Aktivitetsplikten består til slutt i skolens plikt til å sette inn egnede tiltak for å bedre elevenes psykososiale skolemiljø.

For å oppsummere, så er de viktigste trekkene i Opplæringslovens kapittel 9a aktivitetsplikten. Denne plikten rommer flere elementer, men den viktigste endringen sammenlignet med tidligere lovverk, er at skolen nå har en skjerpet plikt til å utarbeide tiltaksplaner dersom det avdekkes eller at elever selv forteller om utrygt skolemiljø.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at alle rektorene var godt oppdaterte på den nye loven. I korte trekk kan en si at de var positive til deler av lovverket, men de tre rektorene så likevel en del utfordrende sider av det. I fremstillingen av mine funn vil jeg derfor presentere hvilke positive sider rektorene trakk frem ved lovverket, før jeg ser på deres tanker rundt de mer utfordrende sidene.

Det har innledningsvis blitt redegjort for hvilken rolle rektor har i forbindelse med skolens arbeid mot mobbing. Da kom det fram at rektor er den hovedansvarlige i skolens arbeid mot mobbing, og at rektor kan sanksjoneres dersom mobbeproblematikk ikke forsvinner (Lovdata, 2017). Det er derfor grunn til å tro at de tre rektorene tar sitt ansvar på alvor, noe som gjenspeiler seg i deres refleksjoner. Et viktig kjennetegn ved lovverket er når det gjelder det subjektive kriteriet i vurderingen av skolemiljøet. Alle rektorene er positive til at en elevs opplevelse er avgjørende for hvordan skolen skal agere i arbeidet med skolemiljø.

Men jeg tror det som blir viktig når vi får den type informasjon enten vi har funnet ut av det selv, eller om det har kommet innspill fra foreldre eller andre elever, så må vi reagere kjapt og finne ut hva som ligger til grunn for det her (IntP).

Altså utgangspunktet mitt er når foreldre eller en elev kommer til oss og sier at det er en krenkelse, så må jeg nødt til å si at det her må undersøkes (IntH).

Du spurte om barnets opplevelse, og jeg mener barnets opplevelse er helt vesentlig i å utløse vår tiltakspålykt. Det finnes ikke noe annet som kan utløse den, enten at barnet uttrykker det eller foreldre uttrykker det på vegne av barna (IntM).

Alle rektorene fokuserer på skolens jobb med å undersøke henvendelser som kommer fra elever. Dette er i tråd med den delen av aktivitetsplikten som gjør skolen pliktig i å undersøke alle henvendelser. Likevel innebærer aktivitetsplikten at det nå ligger et større dokumentasjonskrav på skolen. Hans og Martin reflekterer over at det på den ene siden skjerper lærerne, men at det også fort kan oppleves som et press.

Ja, altså inntrykket mitt er at det er mer på dagsorden og at fokuset er skjerpet hos lærerne. (...) Men at lærerne føler at det kanskje blir enda mer byråkratisering rundt en del dagligdags problematikk som de har «handla» likevel. Og at det stilles enda sterkere dokumentasjonskrav til dem, at det kanskje kan stresse dem noe av og til (IntH).

Så nå dokumenterer vi mer enn vi gjorde før, og det blir sånn «ha ryggen klar-greier» fortsatt da. (...) Så det blir bare rart, juridisk flisespikkeri i stedet for at vi faktisk gjør det vi skal og systemet fungerer og at vi hjelper ungene (IntM).

Martin reflekterer i likhet med Hans over den skjerpede aktivitetsplikten, og dens krav til skriftlige planer når det gjøres tiltak i en sak (Lovdata, 2017). Han beskriver dette dokumentasjonskravet som «ha ryggen klar-greie», og at dette kravet ikke gagnar elevene, men at det heller ligger en juridisk hensikt bak det. Han forklarer videre at dette kan gå på bekostning av at skolen har systemer som fungerer med hensikt å hjelpe elevene. Hans trekker frem at mye av det som er påkrevd å dokumentere ofte er saker lærere erfarer at de ordner opp i. I den her sammenhengen så dukker et viktig spørsmål opp i forbindelse med det nye lovverket. Alle rektorene stiller spørsmål om hvor grensen skal gå for hva som skal dokumenteres, og hvor grensen går for når en tiltaksplan skal skrives.

Så jeg tror at den nye paragraf 9a, altså det nye som har kommet til der, gjør sitt at vi må være enda mer på alerten og vi må følge skikkelig godt opp, og vi må handle raskt, gripe inn og handle. Men så er det jo et lite men der da, sant. Som jeg sa, så får vi fra tid til annen sånne type innspill og vi kan ikke lage en tiltaksplan for enhver pris fordi om vi får en telefon eller en henvendelse om at det her har skjedd (IntP).

(...) Drukner i mengden ja. Fordi krenkelsesbegrepet er så vidt nå, at dagene kan jo på en måte gå med til, for du er jo forpliktet til det, og bruke tid på å observere og tre inn i krenkelser, og at du har den subjektive biten som også er bra, men de som virkelig blir plaget og utsatt kan drukne i den mengden. De som blir utestengt kan også drukne i den mengden (IntH).

Vi ser at vi bruker tid på de feil sakene. Og jeg tror at tanken bak er at hvis vi tar alle sakene, så er vi sikker på at vi dekker de sakene som vi burde. Og det er en antakelse og den antakelsen er jeg uenig i, det tror jeg faktisk ikke. Jeg tror at det kommer til å skje det stikk motsatte. Vi kommer til å bruke masse tid på uvesentlige saker, og så kommer vi til å glippe på de sakene som vi burde ta. Det er en fare (IntM).

Som det blir presisert i lovverket, så retter nulltoleransen seg mot alle former for krenkelser (Lovdata, 2017). Det vil si at skolen er pliktig til å følge med, gripe inn, undersøke, varsle og sette inn egnede tiltak dersom krenkelser oppstår. Det er derfor avgjørende at lærere og rektorer har et bevisst forhold til hva krenkelser er, og hvor grensen går for hva som «bare» kan betegnes som en konflikt eller krangel. Petter opplever at skolen ikke kan sette opp dokumenterte tiltaksplaner for enhver pris hver gang det kommer en henvendelse. Med dette viser han til saker hvor alvorlighetsgraden på hendelsene ikke tilsier at det bør skrives en tiltaksplan. Det dreier seg altså om en vurdering av hvilke saker man bør ta mer alvorlig enn andre, noe Hans og Martin også reflekterer over. Hans mener krenkelsesbegrepet er så vidt,

og at det innebærer et langt større spekter enn bare alvorlige mobbesaker. Han frykter derfor at mange av de alvorligste sakene ikke får tilstrekkelig fokus, fordi skolen må bruke ressurser på saker som egentlig ikke er veldig alvorlige. Denne refleksjonen støttes også av Martin, som frykter at tiden går med til uvesentlige saker. Han viser til en antakelse om at dersom alle saker tas, så vil det forhindre at alvorlige mobbesaker oppstår. Denne antakelsen mener han vil virke mot sin hensikt, nemlig at de alvorlige sakene ikke oppdages.

Diskusjon

Under intervjuene viser rektorene opptil flere ganger interesse for å snakke om lovverket. Det er tydelig at de er godt informerte om lovendringen, og forteller om hvordan skolen har implementert denne i forkant av skoleåret. Alle rektorene fremstår som positive til visse sider av loven. Spesielt Hans trekker frem at endringen har ført til et skjerpet fokus hos lærerne. Dette samsvarer med utsagn fra Petter og Martin, som begge legger vekt på skolens handlingsplikt. I den forbindelse blir elevens subjektive opplevelse sentral. Det kan tenkes at en elevs subjektive opplevelse ikke trenger å ha noen sammenheng med hva skolen observerer eller opplever. Det kan dermed oppstå krevende situasjoner, hvor skolen har én tolkning, mens elever eller foreldre på den andre siden har sin versjon. Likevel poengterer Hans, Martin og Petter at det ikke kan være noe annet en eleven eller foreldre sin tolkning som må tas på alvor. Skolen er forpliktet gjennom lovverket til det. Denne studien viser dermed at rektorene tar denne siden av lovverket på alvor, og alle er tydelige på at skolen skal undersøke alle henvendelser som kommer.

Når det gjelder henvendelser fra elev eller foreldre angående utrygge skolemiljø, er dette nok til at skolen er pliktig til å utarbeide tiltaksplaner. Dette gjelder også når skolen selv observerer krenkelser blant elevene. Det innebærer at skolen nå i større grad må følge med, undersøke og gripe inn i slike saker. Dette ansvaret medfører at lærere i skolen i større grad må dokumentere hvilke tiltak som settes inn i situasjoner hvor elever blir utsatt for krenkelser. Både Hans og Martin påpeker at lærerne nå må dokumentere mer enn hva som ble gjort tidligere. Hans tror kanskje at slik dokumentasjon vil stresse lærerne mer, fordi det fører til en del byråkratisering omkring dagligdagse konflikter mellom elevene. Martin hevder at dette er juridisk flisespikkeri, og at det ligger juridiske hensikter bak denne delen av lovverket.

Dette åpner opp for spørsmål angående begrepsbruken i lovverket. Denne studien fokuserer på mobbeproblematikk, og det har blitt redegjort i kapittel 2 for hvordan vi kan forstå dette

begrepet. Men i lovteksten benyttes begrepet krenkelser, og mobbing faller inn under denne betegnelsen. Krenkelser rommer altså langt mer enn bare mobbeproblematikk, noe som betyr at skolen per lov er pliktige til å undersøke et langt større spekter enn de alvorligste sakene. Det medfører at skolen er nødt til å gripe inn og undersøke langt flere saker enn de alvorligste. En skal være forsiktig med å undervurdere alvorligheten i krenkelser, men samtidig er det naturlig å anta at krenkelser og konflikter vil være en del av barns utvikling og samfunnet for øvrig. Rektorene støtter seg også til dette, nemlig at krenkelsesbegrepet er svært vidt, noe som innebærer at langt flere saker må undersøkes. Med dette som utgangspunkt, opplever rektorene en uro over at det kan føre til at de alvorligste mobbesakene glipper. Fokuset hos lærerne blir lagt på et stort spekter av krenkelser, mens de vanskelige sakene som for eksempel kan dreie seg om utestenging står i fare for å ikke bli avdekt.

Rektorenes beskrivelser åpner opp for en diskusjon om tolkningen av regelverket. Som det kommer fram av et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (2017), så er det meningen at krenkelsesbegrepet skal favne et stort område. Likevel presiseres det i rundskrivet at ikke alle konflikter og uenigheter nødvendigvis innebærer at det skal utarbeides tiltaksplaner hver gang en konflikt oppstår. Det kan dermed se ut til at hver enkelt skole må innordne sin egen praksis for hvordan man skal «tolke» hver enkelt hendelse som oppstår. Som Martin opplever, så ligger det en antakelse om at dersom alle konflikter «tas», vil skolen kunne dekke over alle potensielle alvorlige krenkelser. Om dette fører til at mobbetallene går ned, vil bare tiden vise. Om aktivitetsplikten har ført til en endring i skolens praksis, er vanskelig å vurdere i denne studien. Men det kommer fram at den har skjerpet lærernes involvering, men så kan en spørre seg om økt involvering i alle saker fører til at de alvorligste sakene avdekkes og løses.

Kapittel 5

Forebygging på systemnivå

I kapittel 4 diskuterte jeg rektorenes opplevelse av Opplæringslovens kapittel 9a. I analysen av datamaterialet fant jeg videre at rektorene var opptatte av det forebyggende perspektivet, noe som danner utgangspunktet for fokuset i de neste kapitlene. Som det kommer frem under presentasjonen av kategoriene, så har jeg valgt å presentere forebygging på henholdsvis systemnivå og individnivå. Derfor vil dette kapittelet konsentrere seg om hvordan skolen kan forebygge mobbing i et systemisk perspektiv. I den sammenheng er det relevant å trekke fram læreren, læringsmiljø og samarbeid med foreldre som viktige forebyggingsfaktorer. Det vil først bli kort redegjort for ulike teoretiske tilnærminger til disse faktorene, før jeg deretter diskuterer funnene i lys av teori.

Teori

Risikofaktorer kan ses både som egenskaper i individet og forhold omkring individet. Felles for disse faktorene er at de øker risikoen for at problematferd oppstår. I og med at dette kapittelet fokuserer på et systemisk perspektiv, er det derfor naturlig å trekke frem hvordan forhold rundt eleven enten kan være en beskyttende faktor eller en risikofaktor. Slike forhold kan være relasjoner til jevnaldrende, foresatte, nærmiljø eller miljøet på skolen og klassen. I mange tilfeller kan for eksempel et konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø være en risikofaktor for at problematferd oppstår (Overland, 2007). Det vil derfor være avgjørende å se på klassemiljø som en viktig beskyttende faktor i skolens forebyggende arbeid mot mobbing.

Begrepene læringsmiljø og klassemiljø omfatter flere sider av skolens kultur. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) reflekterer over viktige perspektiver som er avgjørende for skolens læringsmiljø. De trekker først og fremst fram læreren som en av de viktigste faktorene som påvirker elevens læringsmiljø. Både når det gjelder læreren som ansvarlig for faglige og didaktiske valg, men også hvordan læreren velger å opptre i møte med elevene. Lærerens kompetanse er altså avgjørende for å skape læringsmiljø som fremmer faglig læring, men også avgjørende for barns psykososiale skolemiljø. Noe som er relevant å trekke frem i en slik sammenheng, er derfor læreres evne som klasseleder. God klasseledelse innebærer blant annet at læreren er i stand til å se hvert enkelt barn og knytte gode relasjoner til alle elever, samt bygge gode relasjoner mellom elevene (Bergkastet & Andersen, 2016). For å lykkes med å

skape gode relasjoner mellom barn, er det en forutsetning at det foreligger en emosjonell utvikling i alle elever. (Spurkeland & Lysebo, 2016). Dette dreier seg i korte trekk om menneskers evne til å sette seg inn i andres situasjoner, og dette vil bli nærmere utdypet i kapittel 6. I tillegg til at læreren legger til rette for utvikling av relasjoner mellom elever, er det også viktig å trekke fram lærer-elev-relasjonen. Mye av vår opplevelse av en relasjon dreier seg om å bli sett av den andre. «Den andre» er i mange tilfeller læreren, og for at læreren skal kunne knytte relasjon til elever, forutsetter det nettopp at læreren ser elever. Det betyr at læreren må være opptatt av å søke kontakt med eleven og kommentere hendelser som eleven er opptatt av (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Enkelte vil nok hevde at relasjonsbygging mellom elever er en tidkrevende prosess, og at tiden i løpet av en skoledag ikke strekker til. Samtidig har flere hevdet at det å bygge relasjoner ikke trenger å ta mye av lærerens tid. Gjennom en fortelling fra klasserommet (Moen, 2016) får vi et innblikk i hvordan læreren kan fremme positive relasjoner til elevene. Et perspektiv som trekkes frem i denne fortellingen, er lærerens evne til å være anerkjennende i møte med elevene. Tveit (2016) viser til hvordan læreren kan skape grunnlag for gode relasjoner til elevene i løpet av en kort undervisningssituasjon. I den sammenheng trekkes lærerens evne til å opptre anerkjennende i møte med elevene som viktig i relasjonsbyggingen. Å opptre anerkjennende innebærer at læreren viser forståelse for elevens perspektiv, og tar deres opplevelse på alvor (Tveit, 2016).

I forbindelse med systemiske beskyttende faktorer, er det også naturlig å involvere foreldre i skolens forebyggende arbeid. Roland (2014) hevder at de aller fleste foreldre vil samarbeide i skolens arbeid med å forebygge og stoppe mobbing. Videre vektlegger han at kontakten mellom lærere og foreldre bør bygge på samarbeid og tillitt. Fokuset må ligge på hvordan skolen og hjemmet kan ha felles standarder og holdninger overfor mobbeproblematikk. I en fortelling fra en 6. klasse i Tromsø, får vi et innblikk i hvordan involvering av foreldre kan være med på å snu negative læringsmiljø. I utgangspunktet var foreldrene negative til samarbeid, da de mente arbeid med læringsmiljø alene var skolens ansvar. Likevel viste det seg gjennom året at samarbeidet bedret seg, og de fikk opparbeidet en felles strategi i arbeidet med det utfordrende læringsmiljøet (Andreassen, 2015). Arbeidet med å snu en negativ trend til en positiv trend omfatter selvsagt flere faktorer enn samarbeid mellom skole og hjem. Likevel illustrerer eksempelet hvorfor skolen og hjemmet bør arbeide tett med elevenes læringsmiljø.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at rektorene var opptatt skolens læringsmiljø. Alle la vekt på at gode læringsmiljø kunne virke forebyggende på mobbing. Hans mente at det mest grunnleggende for å unngå krenkelser i skolen, var arbeid med læringsmiljø: «For at i bunn og grunn, så er det jo skolemiljø vi må jobbe med. Desto bedre skolemiljø du har, desto mindre krenkelser har du» (IntH). I likhet med Hans, fokuserte også Petter og Martin på at arbeid med læringsmiljø var skolens desidert viktigste oppgave.

Men jeg tenker også at miljøet, altså hvis ikke læringsmiljøet i skolen er godt, så kan det være grobunn for mobbing, tenker jeg. Det blir særs viktig (...). På min skole så legger jeg veldig vekt på læringsmiljø, at ungene skal føle seg trygge, at de skal glede seg til å komme på skolen. Det synes jeg er viktigere enn om de er på nivå to eller tre eller hva det er på tester og fag. For jeg tror at hvis vi klarer å etablere og vedlikeholde et godt læringsmiljø, så vil også læringsresultatene bli deretter (IntP).

Men vi har disse her systemene for, vi har plan for godt skolemiljø og da tenker vi fremmende tiltak. Altså alt vi holder på med handler egentlig om å skape en kultur for inkludering. Det er derfor vi er så opptatt av å være verdibasert, hva tenker vi, hva står vi for, hva er det i bunnen. Og jeg er veldig tydelig på når jeg snakker med lærerne, så vet de utmerket godt at dette er noe av det som er viktigst for meg, at vi klarer å jobbe mot utenforskap og sånn (IntM).

Læringsmiljø trekkes frem som en av de viktigste prioriteringene rektorene gjør i sitt arbeid. Hans er tydelig på at det er helt grunnleggende å arbeide med læringsmiljø hvis skolen ønsker å forebygge mobbing. Dette synet er også i tråd med hva både Petter og Martin forteller. Martin beskriver at det er viktig at skolen er verdibasert i sitt arbeid, og at dette bidrar til å skape inkluderende kulturer i skolen. For han er det viktig å formidle dette overfor sine ansatte, og de vet at arbeid med gode kulturer er den viktigste oppgaven skolen har. Petter trekker også frem arbeid med læringsmiljø som skolens viktigste oppgave, og at dette må ligge som en forutsetning for at elevene skal få en faglig utvikling. Det viser seg altså at alle rektorene har et bevisst forhold til betydningen av godt læringsmiljø som beskyttende faktor i arbeidet mot mobbing, noe Overland (2007) også presiserer. Videre er det naturlig å anta at rektorene vektlegger arbeid med læringsmiljø ut ifra et allmennforebyggende perspektiv (Befring, 2012). Dette innebærer at innsatsen på læringsmiljø retter seg mot alle elever uten at det foreligger noen spesielle risikovurderinger. Hensikten er at allmennforebygging reduserer

sannsynligheten for at eksempelvis mobbing oppstår. I sammenheng med fokuset på allmennforebygging er det relevant å se på mobbeforebyggende program. Det ble i kapittel 2 referert til slike program som har til hensikt å skape bedre læringsmiljø samt forhindre mobbing. I analysen fant jeg at Martin og Petter ikke var særlig opptatte av å implementere slike program. De virket å være mer opptatte av hvordan de kontinuerlig jobbet med skolemiljø uavhengig av program.

Jeg tror at antimobbeprogram de vil fungere akkurat når du holder på med det, for du setter så sterkt fokus på det, du vil få en liten effekt. Du vil ikke få det bort, du får en liten effekt, det tror jeg på. Men jeg tror at vi skal lage oss et system som på det jevne egentlig har det fokuset der. Vi tar de viktige elementene og gjør de til en del av kulturen vår, og nedfeller det i våre egne planer for hvordan vi gjør det da (IntM).

Ellers så har ikke vi, aldri vært noen talsmann for å drive noe sann program ala Olweus eller Respekt. Ikke fordi jeg ikke har respekt for det, men fordi jeg ikke har funnet det nødvendig rett og slett, for jeg synes vi får det til så bra likevel stort sett (IntP).

Hans delte også noen erfaringer fra et prosjekt skolen hadde deltatt i. Dette har ingen sammenheng med programmene som Martin og Petter beskriver, men Hans sitter igjen med positive erfaringer fra dette prosjektet. Han mener at det først og fremst har hjulpet de ansatte i etableringen av noen rutiner i forbindelse med avdekkingsarbeidet. I tillegg har det blitt mer systematikk i hvordan skolen håndterer konkrete mobbesaker. Dette prosjektet er mer i samsvar med probleminnsiktet forebygging (Befring, 2012), mens Martin og Petter beskriver sine synspunkter rundt mer allmennforebyggende program.

Det som var positivt med det, var at vi sitter igjen med ting, at vi fikk på en måte, for det første så fikk vi laget en struktur rundt hvordan håndterer vi mobbesaker når det oppstår (IntH).

Alle rektorene forteller at de ikke benytter seg av mobbeprogram, som for eksempel Respekt (Roland & Vaaland, 2011) og Olweus-programmet (Olweus, 1992). Likevel er de mer opptatte av hvordan skolen først og fremst etablerer sin egen kultur for gode læringsmiljø. Dessuten peker Martin på en interessant begrunnelse, nemlig at arbeid med slike program kun fungerer «når du holder på med det». Dette sammenfaller med evalueringen fra Eriksen m.fl.

(2014), som finner at mobbeprogram har størst effekt akkurat i den fasen hvor det jobbes aktivt med det. Når det gjelder læringsmiljø generelt, peker alle rektorene på lærerens kompetanse som en viktig del av å skape gode miljø (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

(...) Hvordan tar vi imot elevene, hvordan har vi den første timen, og hvordan på en måte klarer vi å ha fokus på at vi ser hver enkelt unge. Det er viktig hos hver enkelt lærer. (...) Vi har hele tiden at lærerne skal ut i garderoben, du skal ikke stå i klasserommet. Du skal dekke den overgangssituasjonen, der skaffer du deg oversikt og informasjon om ungene. Det er der ting skjer (IntH).

Sånn at når det gjelder forebygging da, punkt 1 altså lærerne, de voksne må kunne bygge relasjoner til barna. (...) Og et barn, en elev, merker veldig fort om du har et varmt hjerte. (...) Her på skolen så har vi gjort det slik at alle lærere som har første time, må være i arealet før første time starter, nettopp fordi at de da kan se elevene på en litt annen måte, ikke sant? Da kan de gå å si «Oi, så fin genser du har i dag» eller «Hvordan gikk fotballkampen i går, var du på håndballtrening i går?» altså alle slike ting som gjør at eleven føler at den blir sett og hørt» (IntP).

(...) Men du vet jo teamene sitter egentlig og snakker om elever ukentlig, så vi er veldig forbauset mange ganger når vi er ute hvor god oversikt lærerne har på hele trinnet sitt da, samtidig så vet vi at de ikke vet alt, og samtidig vet vi at det som tilsynelatende ser ut som noe, det er noe annet. Sånn at det jeg prøver å trene dem på er at når folk begynner å ha uadekvat atferd for eksempel, da skal vi ha på mobbeoptikk. Da skal vi begynne å se på hva som skjer rundt disse elevene (IntM).

De tre rektorene reflekterer over hva de forventer av sine lærere i arbeidet med læringsmiljø. Spesielt er det tydelig at Hans og Petter legger vekt på lærerens relasjonskompetanse og deres evne til å se hvert enkelt barn. Nordahl m.fl. (2005) hevder at en essensiell bit av elevens opplevelse av relasjon handler om å bli sett. Dette sammenfaller med Hans og Petters fokus på at lærerne må være tilstede på arenaer hvor elevene kan bli sett på en litt annen måte. I den sammenheng er det også relevant å vise til Tveit (2016) som fremhever betydningen av at læreren må være i stand til å anerkjenne elevene. Når Petter og Hans beskriver viktigheten av at lærerne må se elevene, innebærer det at læreren må anerkjenne elevenes opplevelser. Utover dette er Martin også opptatt av at lærerne skal ha god oversikt over hva som rører seg på trinnet, og blir til tider litt forbauset over hvor god oversikt lærerne har. Samtidig påpeker han at lærerne også må være i stand til reflektere rundt elevens omgivelser, og hvordan det kan påvirke atferd for eksempel. Dette er i tråd med hvordan skolen kan arbeide systemisk i forebyggingsarbeidet, da skolen legger vekt på hvorvidt elevens omgivelser er preget av mange risikofaktorer (Overland, 2007). Videre i analysen finner jeg at rektorene er opptatte av

å systematisk kartlegge elevmiljøet. Petter viser til en egen evalueringsmodell i dette arbeidet, mens Hans og Martin har gode erfaringer med den ikke-anonyme Spekter-undersøkelsen (Roland, 2015).

Ja, jeg mener at når vi har gjort det, så har det vært ålreit. Fordi at det du kan med en ikke-anonym undersøkelse, er jo at du faktisk kan jobbe med det som kommer frem. I disse anonyme undersøkelsene, så blir det bare spekulasjoner (IntM).

Den som på en måte gir oss svarene i elevundersøkelsen. (...) Også ligger det en elevsamtale og utviklingssamtale som kommer i mars som ligger i etterkant av elevundersøkelsen, sosiogrammene, og ikke-anonym spørreundersøkelse, som vi tar igjen der da (IntH).

Og det har vi hver uke, hver fredag så evaluerer vi uka som har gått, og da går det på arbeidsinnsats, på atferd, på språkbruk, på vennskap. Hva har vi lyktes med, hvilke utfordringer har vi (IntP).

De har gode erfaringer med slike kartlegginger, fordi det gir de voksne i skolen god oversikt som kan være nyttig dersom nye tiltak må settes inn. Spekter-undersøkelsen (Roland, 2015) gir også en oversikt over maktforhold i en klasse. Tidligere har det blitt poengtert at makt er et sentralt begrep i forståelsen av mobbing, og i så måte får Hans og Martin avdekt slike forhold. Som Befring (2012) presiserer angående probleminnsikt forebygging, så vil Spekter-undersøkelsen være med på å gi oversikt slik at tiltak kan settes inn for å begrense omfanget av for eksempel mobbing.

Videre i analysen fant jeg at alle rektorene trekker frem hvordan et samarbeid med foreldre kan se ut. De trekker frem hvordan samarbeid med foreldre kan virke forebyggende i et systemisk perspektiv.

Ellers da, så synes jeg det med å involvere foreldre fra dag 1, og gjerne før dag 1, det er viktig. Fordi at hvis vi skal forebygge mobbing, så er det ikke nok at vi som skole jobber godt med det, vi må tenke systemisk her. Det er mange som involveres og ikke minst foreldrene (IntP).

Foreldremøter gjennomføres med mobbing som tema, der foreldre får arbeidsoppgaver om hva de skal gjøre for å få barnekulturen til å bli inkluderende. Og der snakker vi veldig mye om det her med robusthet og empati, og ikke minst når de blir større det med evnen til å ta selvstendige valg. Det er tema (IntH).

(...) Altså jeg sier jo det til foreldrene på foreldremøtet når vi skal skrive inn nye førsteklassinger, at vi ser sammenheng mellom hvordan det er å kommunisere i et foreldremøte med foreldrene og hvilket klima som er i klassen. Så det er klart foreldre spiller en veldig viktig rolle (IntM).

Disse sitatene sier noe om at skolen vektlegger samarbeid med foreldre for å forebygge mobbing. Martin poengterer at miljøet blant foreldre også kan gjenspeile seg i elevgruppen, og at de dermed har en viktig rolle i hvordan miljøet blant barna utvikler seg. Hans ønsker at foreldrene skal få et ansvar for utviklingen av en inkluderende barnekultur. Han utfordrer foreldrene til å fokusere på barns empatiske og robuste evner, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6. At foreldre involveres, bidrar til å tilrettelegge forholdene for at en felles standard kan utvikles mellom foreldre og skolen (Roland, 2014).

Diskusjon

Rektorene deler mange av sine refleksjoner omkring skolens forebyggende arbeid mot mobbing. I dette kapittelet har det blitt fokusert på hvordan elevens omgivelser kan være beskyttende faktorer. Kort oppsummert dreier det seg om viktigheten av lærerens kompetanse, og videre hvor avgjørende et godt læringsmiljø kan være. Det har også blitt fokusert på skolens kartlegginger av elevmiljøet og hvordan foreldre kan involveres på en fornuftig måte. Det har blitt påpekt at fokus på slikt arbeid sammenfaller med mye av det Befring (2012) diskuterer omkring allmennforebyggende perspektiver.

Når det gjelder læringsmiljø, er alle rektorene opptatte av den forebyggende effekten arbeid med læringsmiljø kan ha. Petter mener at et trygt skolemiljø er viktigere for han personlig enn hvilket nivå elevene er på faglig. Han sier videre at det nødvendigvis ikke er noen motsetning mellom fokus på skolemiljø og faglig utvikling, men at et godt skolemiljø ligger som en nødvendig forutsetning for faglig utvikling. Hans og Martin påpeker også viktigheten av at utvikling av skolemiljø må ligge som en forutsetning i skolens forebyggende arbeid mot mobbing. Martin er opptatt av å skape en verdibasert skolekultur, hvor arbeid mot utenforskap er viktig. Å skape gode kulturer blant de ansatte fremheves av Djupedals-utvalget (NOU 2015: 2) som et viktig ledd for å skape gode psykososiale skolemiljø. Ofte implementerer skoler programmer med hensikt å redusere mobbing og skape gode skolemiljø. Rektorene i denne studien er ikke negative til slike programmer i seg selv, og Hans presiserer at prosjektet deres skole deltok i har gjort skolen bedre rustet til å håndtere konkrete saker. Petter og

Martin er derimot mer opptatt av hvilken kultur de klarer å etablere internt på skolen. De ser positive sider ved programmene, og Martin henter inspirasjon fra disse som kan være en del av grunnlaget i en god skolekultur. En avgjørende del i å skape gode skolekulturer med trygge klassemiljø, er lærerens kompetanse. Betydningen av dette snakker alle rektorene om. Spesielt når det gjelder lærernes kompetanse på å skape gode relasjoner til elevene. Hans og Petter er opptatte av at elevene alltid skal møte læreren før undervisningen starter, enten i garderoben eller i undervisningsarealene. Dette begrunnes i at læreren får en mulighet til å skaffe oversikt samt se elevene på en litt annen måte. Det er grunn til å tro at slik tilstedeværelse også gir oversikt over hvordan relasjonene mellom elevene er. Martin lar seg tidvis forbause over hvor god oversikt lærerne har over elevene.

I forbindelse med det Martin forteller om lærere sin oversikt, er det naturlig å se på hvordan skolen kan benytte kartlegginger i det forebyggende arbeidet. Alle rektorene trekker frem at kartlegginger gjennomføres av alle klassemiljø på skolen. Petter har utviklet en egen form for kartlegging, mens Martin og Hans benytter den ikke-anonyme Spekter-undersøkelsen (Roland, 2015). En kan diskutere om slike kartlegginger i seg selv egentlig kan omtales som et forebyggende tiltak. Hensikten er som oftest å avdekke mobbing i klassemiljøet, og dermed åpne for hvilke handlingsrutiner skolen har. Når kartlegginger brukes slik kan det ikke sies å være forebyggende. Likevel er det relevant å knytte til det Martin sier om lærernes oversikt over elevgruppene. I den forbindelse kan slike kartlegginger gi verdifull informasjon om hva som rører seg mellom elevene. Dette trenger nødvendigvis ikke å dreie seg om mobbesaker, men det kan gi lærerne en god oversikt slik at forebyggende tiltak settes inn før noe utvikler seg til å bli alvorlige saker. Dessuten er alle kartleggingene rektorene viser til ikke-anonyme, og det kan nok antas at ikke alle elever svarer helt ærlig. Likevel er det grunn til å tro at når alle elever gjennomfører testen, vil du fort kunne avsløre hvem som ikke svarer ærlig. Det åpner opp for at lærerne kan gå direkte inn i saker hvor det avdekkes et eller annet som ikke er bra for skolemiljøet. Denne muligheten har du ikke via for eksempel elevundersøkelsen, da den er anonym.

Videre snakker rektorene om at samarbeid med foreldre er en viktig del av skolens forebyggende arbeid. Martin er inne på at miljøet blant elevene ofte kan gjenspeile seg i foreldregruppen. Det er naturlig å anta at dette både er på godt og vondt, og at det i utfordrende klasser også kan være utfordrende foreldre. At skolen arbeider med å oppnå en felles forståelse av problematikken er derfor avgjørende. Spesielt aktualiseres dette gjennom lovverket, som er tydelig på at foreldres opplevelse skal tas på alvor. Petter snakker også om

at foreldregruppen må involveres, fordi skolen alene ikke vil klare å forhindre at mobbing skjer.

Kapittel 6

Forebygging på individnivå

I kapittel 5 presenterte jeg rektorenes opplevelse av hvordan systemene rundt elevene kunne virke forebyggende på mobbing. I analysen av datamaterialet fant jeg i tillegg at de tre rektorene var opptatte av individorientert forebygging av mobbing. Dette kapittelet vil derfor fokusere på hvilke beskyttende faktorer i individet som er relevante i sammenheng med forebyggende arbeid mot mobbing. I likhet med kapittel 5 vil jeg også i dette kapittelet først presentere en teoretisk tilnærming til disse perspektivene. Deretter presenterer jeg min empiri, og ser dette i lys av relevant teori.

Teori

Teori om forebygging har blitt redegjort for i kapittel 2, og disse perspektivene vil også bli referert til i dette kapittelet. Overordnet kan vi si at forebygging handler om å begrense sannsynligheten for at problemer oppstår, og det kan forklares gjennom en tosidig forståelse av forebygging. På den ene siden finnes de tiltakene vi gjør for å beskytte barn mot risikofylte forhold, mens den andre siden omfatter et individuelt perspektiv som vektlegger barns evne til å beskytte seg selv. Forebygging dreier seg altså på den ene siden om å bygge barn og unges kompetanse i å beskytte seg selv (Befring, 2012). Jeg vil derfor i dette kapittelet fokusere på hvilke egenskaper i individet som er relevante i skolens arbeid med forebygging av mobbing. I den sammenheng er det relevant å si noe om barns robusthet, og hvordan skolen kan gjøre barn i stand til å mestre ulike konflikter. På den andre siden er det naturlig å si noe om sosiale ferdigheter hos potensielle mobbere.

Mange begreper er brukt i sammenheng med barns kompetanse i å beskytte seg selv. Befring (2012) bruker begrepet *motstandsdyktighet*, mens andre bruker begrepet *resiliens* i denne sammenhengen (Olsen & Traavik, 2010). Felles for begge er at de dreier seg om beskyttende faktorer i individet, og hvordan disse påvirker utviklingen til personer i sårbare og belastende områder (Nordahl m.fl., 2005). Betydningen av barn og unges kompetanse er derfor avgjørende for deres møte med risikofaktorer. For skolen er dette et perspektiv som er verdt å ta innover seg, noe Befring (2012) presiserer. Han peker på viktigheten av at skolen legger til

rette for at skolen arbeider aktivt med holdningsarbeid. Målet med et holdningsarbeid bør være på hvordan skolen bygger kompetanse i barn til å møte livets påkjenninger.

I forbindelse med barns kompetanse til å mestre møtet med livets påkjenninger, er det også naturlig å gi en beskrivelse av barns sosiale ferdigheter. Moen (2011) hevder at noen teorier om sosial kompetanse fokuserer på individet og ferdigheter hos eleven. I den sammenheng refererer hun til Gresham & Elliot (1990) som operasjonaliserer sosial kompetanse i ferdighetsdimensjonene empati, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og samarbeid. Moen argumenterer for at sosial kompetanse ikke bare trenger å forstås i et individuelt perspektiv, men at det også må tas høyde for hvordan miljøet påvirker sosial kompetanse, samt hvordan både individ og miljø kontinuerlig påvirker hverandre. Selv om dette kapitlet fokuserer på individet, er det viktig å ikke undervurdere miljøets påvirkning for utviklingen av sosial kompetanse. I lys av Gresham & Elliot (1990) ønsker jeg å trekke frem empati som relevant sosial ferdighet. Empati handler om vår evne til å kunne se ting fra andres synsvinkel, og leve oss inn i andres situasjon. Barn i ung alder er ofte selvsentrerte, noe som betyr at for mange kan det å utvikle medfølelse for andre ta lang tid. Dette er noe voksne som omgås barn, enten som foreldre eller lærer, bør ta høyde for. Selv om barn i utgangspunktet er selvsentrerte, så betyr ikke det at evnen til å ta andres perspektiv ikke kan læres. Det handler om at voksne er gode rollemodeller overfor barna, og styrker barnets oppfatning av at de kan være en god venn (Webster-Stratton, 2007).

Mange programmer har tatt til sikte på å fremme barns sosiale og empatiske utvikling. Av disse kan «Steg for steg» trekkes frem. I tillegg til å fokusere på og redusere aggresjon og sinne hos barn, er det å øke barns evne til å forstå egne og andres følelser et sentralt element. Leksjonene strekker seg over flere uker, og det inneholder både bruk av bilder, fortellinger, lydopptak og rollespill (Ogden, 2009). Et annet program som tar sikte på å fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse er «Det er mitt valg». Et viktig aspekt ved dette programmet, er at det er ment som et forebyggende tiltak mot mobbing blant annet. Det primære målet er å lære elevene til å ta selvstendige og gode valg (Stiftelsen Det er mitt valg, 2015). Disse programmene inneholder flere av de samme aspektene som hos Webster-Stratton (2007) som det tidligere ble referert til. Den mest sentrale i alle programmene er uansett at emosjonell utvikling bør være en del av skolens systematiske arbeid med sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at alle rektorene var opptatte av forebyggingsperspektivet. Mer spesifikt gjelder dette det individuelle perspektivet på forebygging. I den sammenheng er det relevant å se på Hans og Martin sine refleksjoner over utfordringer om nullvisjoner mot mobbing, og om det egentlig er relevant å se for seg at barn kan skånes for konflikter og krenkelser.

Men jeg tror at så lenge mennesker omgås hverandre, så vil det være mobbing. Jeg tror at dette her med nullvisjon, at vi skal rydde ut mobbing, det blir bare et håpløst blindspor. Men nulltoleranse, det er noe helt annet (IntM).

Hvis du spør meg, så kan du jo gå tilbake, altså, du kan bruke begrepet tidenes morgen. Men at krenkelser, det å krenke andre, det tror jeg er en del av menneskets natur, og det har skjedd siden tidenes morgen, og det kommer til å skje i generasjoner fremover (IntH).

Både Hans og Martin har vanskelig for å se for seg samfunn hvor mobbing «utryddes». Nullvisjoner beskrives av Martin som et «håpløst blindspor», men presiserer at nulltoleranse mot mobbing blir noe helt annet. De hevder derfor at det er sentralt at skolen kan være med på å stimulere barns utvikling til å kunne håndtere utfordringer når de oppstår. De velger heller å fokusere på hvilke egenskaper som kan utvikles i individet som kan være med å gjøre barna i stand til å møte utfordringer når de oppstår.

(...) Spørsmålet er, tror jeg, i den sammenhengen her er det som er en veldig viktig oppgave for skolen, det er jo og, vi sammen med foreldrene, vi skal utvikle robuste, empatiske og selvstendige unger. Altså, det er jo der jobben ligger, desto mer robuste ungene er, desto mer empatiske de er, desto mer selvstendige de er til å ta gode og egne valg, desto mindre krenkelser får du (IntH).

(...) For jeg tror nok at elever er nødt til å lære seg og forholde seg til, for så vidt både trakassering og konflikt og alt som skjer. Hvis vi hadde laget det sterilt for dem, så lærer de ikke å håndtere livet sitt.
(...) Fordi jeg mener at for 90 prosent av elevene, så er det robusthet vi skal jobbe med. Vi vet jo at det mest virkningsfulle mot mobbing er det gode uttrykket resiliens, ikke sant? Rett og slett motstandskraft. Når noen prøver å mobbe deg, så preller det av. Men så er det igjen en 10-prosent som krever noe mer backing fra oss, og så er det nok igjen en 3-prosent som ikke klarer det, som må ha hjelp. Og det er klart, det er jo de vi må være på jakt etter (IntM).

Men vi har noe som vi kaller for Mitt valg, har du hørt om det? Den har vi timeplanfestet, og det går jo nettopp på det her med å øve sosial kompetanse, barna blir stilt ovenfor visse dilemmaer og blir veiledet i forhold til å ta riktige valg. Så det er jo en sånn trening i å oppøve sosiale ferdigheter og sosialt samspill, og det er jo kjempeviktig i forhold til forebygging (IntP).

Alle rektorene deler sine tanker om hvilke individuelle forhold som er aktuelle i forbindelse med mobbeproblematikk i skolen. Martin illustrerer ved å gi et prosentvis anslag for hvordan skolen opptrer overfor elevgrupper. Han forteller at robusthet er en egenskap som bør involveres i arbeid med alle elever. Dette synet er i tråd med Befrings (2012) beskrivelse av allmennforebygging, altså noe som bør gjelde generelt for hele elevgrupper i det forebyggende arbeidet. I tillegg gir han en beskrivelse av en mindre prosentvis andel elever som krever noe mer støtte. Disse elevene kan ses i sammenheng med probleminnsiktet forebygging (Befring, 2012), som innebærer at voksne i skolen er i stand til å identifisere barn innenfor denne risikoen slik at nødvendig støtte gis. I likhet med Martin, vektlegger også Hans at robusthet er en vesentlig del av skolens forebygging på individnivå, og at denne egenskapen er viktig når barn møter krenkelser i sitt liv. Dette samsvarer med det som tidligere ble nevnt om at skolen må legge til rette for slikt arbeid, og at skolen bør ha et innhold som stimulerer til at barns evne til å beskytte seg selv økes (Befring, 2012).

Petter poengterer at bruken av «Det er mitt valg» er timeplanfestet i deres skole. Hensikten er å trene på sosiale og empatiske ferdigheter (Stiftelsen det er mitt valg, 2015), og trekker frem programmet som viktig i arbeidet med å forebygge mobbing. Empati blir også beskrevet av Martin som et vesentlig begrep.

(...) Vi bruker steg for steg og disse programmene tidlig, det er ikke anti-mobbeprogram, men mer sånn empati-program. For empati er jo et vesentlig begrep her, og det skal vi jobbe med i den enkelte, men også gruppe da (IntM).

Empati, sosiale ferdigheter og robusthet blir av alle trukket fram som egenskaper det er verdt å fokusere på. I tillegg reflekterer Hans rundt hvordan skolen kan jobbe med elever som viser tegn til mobbeatferd.

(...) Det som mange glemmer, tror jeg, er at det å plage andre gir plageren noe, det gir noe mening i hverdagen. Det som en må være veldig nøye på, er egentlig å prøve og fylle på den mobberen med, du må erstatte mobbingen med en annen type atferd som på en måte stimulerer til positiv atferd. Ikke bare at du sier: «nå skal du slutte med det her og vi forventer at det er stopp», så gir du ingenting mer, du gir ingen erstatning. Det er en oppgave som jeg tror er viktig å tenke på (IntH).

I forbindelse med forebygging på individnivå, trekker Hans frem hvordan skolen kan arbeide med å stimulere mobberen i en mer positiv retning. Han mener skolen kan gjøre sitt for å tilfredsstille dette behovet gjennom en mer positiv rettet atferd. Det forutsetter at de voksne i skolen kan identifisere denne typen atferd, og ut ifra det arbeide forebyggende gjennom å tilrettelegge i en mer positiv retning. En slik tilnærming samsvarer med det som tidligere er blitt omtalt som probleminnsiktet forebygging (Befring, 2012).

Diskusjon

Dette kapittelet har sett på forebygging på individnivå. Det vil si at fokuset har ligget på beskyttende faktorer i individet. Dette blir av alle rektorene trukket fra som avgjørende i forbindelse med mobbeproblematikk i skolen. Både Hans og Martin har synes det er vanskelig å se for seg at elever kan skånes for krenkelser i løpet av et liv. Det kan høres defensivt ut, men samtidig er det en erkjennelse av at mobbing skjer, og at det er fullt mulig at mobbing kan skje på deres skole. I kapittel 2 presenterte jeg forskning som viste at rektorer som avfeide at mobbing kunne skje på sin skole, ofte var de skolene som hadde høye mobbetall (Ahlström, 2009). En erkjennelse av at mobbing er en del av miljøet på skolen, eller at det kan bli det, blir i studien trukket fram som de skolene med lave mobbetall. Hans og Martins erkjennelse av at mobbing foregår og at det vil foregå i generasjoner, er derfor en sunn tilnærming om vi ser det i lys av den svenske studien. Selv om erkjennelsen av at mobbing skjer, betyr ikke det at rektorene på noen som helst måte aksepterer at det skjer. Martin beskriver det veldig godt når han sier at nullvisjon og nulltoleranse er to vidt forskjellige ting.

I og med at mobbing og krenkelser skjer, og mest sannsynlig vil komme til å skje igjen, så vil rektorene trekke frem individuelle beskyttende faktorer som viktige. På den ene siden fokuserer de på hvordan elevene kan beskytte seg selv i krenkende situasjoner. På den andre siden legger de vekt på hvordan vi skal unngå at noen barn mobber andre barn. I den sammenheng poengterer de barns robuste evner. Både Martin og Hans er tydelige på at

krenkelser ikke vil utvikle seg til noe mer så lenge barn har utviklet en evne til at det bare preller av. Samtidig er det viktig å presisere at det for noen barn ikke vil være tilstrekkelig å kun jobbe med robusthet, da en prosentandel ikke vil kunne håndtere dette selv, noe Martin er inne på. Likevel trekkes det frem som et allmennforebyggende tiltak som bør gjelde majoriteten av elevgruppen. På den andre siden vil arbeid med sosiale ferdigheter, deriblant empati, være et tiltak som begrenser sannsynligheten for at noen barn blir mobbere. Hensikten er at barn som viser omsorg for hverandre og kan ta andres perspektiv, ikke blir mobbere. Petter er rektor på en skole som har timeplanfestet arbeidet med programmet «Mitt valg». På det viset kan skolen arbeide systematisk med beskyttende faktorer i individene, og dermed fremme positive læringsmiljø.

Hans reflekterer videre over hvordan en kan ha en individfokusert forebygging, men med oppmerksomheten mer rettet mot plagerne. Ofte så kjennetegnes plager ved at de har et bestemt atferdsmønster, hvor makt og påvirkning står sterkt. Slik atferd beskriver Roland (2011) som proaktiv aggresjon, hvor makt over andre er et eksempel på hvordan deres maktbehov stimuleres. Hans beskrivelser trekker i retning av at mobbingen gir plageren en eller annen stimulus. I mange tilfeller kan nok mobbeatferd beskrives av trekkene til proaktiv aggresjon, og det kan være fornuftig av skolen å ha kompetanse i å identifisere slik atferdsmønstre. På det viset vil skolen kunne være forebyggende i et probleminnsiktet perspektiv (Befring, 2012). Samtidig er det viktig å presisere at mobbeatferd ikke utelukkende trenger å ha forklaring i proaktiv aggresjon. Det vil også oppstå mobbeatferd som følge av den kulturen eller miljøet personen er en del av (Kofoed & Søndergaard, 2009).

Kapittel 7

Oppsummerende og avsluttende kommentarer

Vi kunne innledningsvis lese om hvordan situasjonen er når det gjelder andelen elever som opplever å bli mobbet i skolen. Det er ingen tvil om at tallene forteller om et alvorlig skolemessig og samfunnsmessig problem. Behovet for mer forskning på mobbing er tilstede, noe Djupedalsutvalget fastslår. I tillegg er det avgjørende at skolen vedkjenner sin del av ansvaret, og innehar den nødvendige kompetansen som kreves i møte med slik problematikk. Disse faktorene har dannet utgangspunktet for denne studien og dens problemstilling som omfatter rektorers tanker om skolens arbeid mot mobbing. Rektorene i min studie erkjenner at skolen har en viktig rolle, og tenker fritt og reflekterende rundt spørsmål som angår problemstillingen. Det avsluttende kapittelet tar derfor sikte på å samle trådene i deres resonnementer, samt at jeg reflekterer rundt hvordan studien kan bidra inn mot skolens forebyggende arbeid.

Kapittel 4 dreide seg om kapittel 9a i Opplæringsloven. Denne ble som kjent endret i forkant av skoleåret 2017/2018, og er svært aktuelt i forbindelse med skolens arbeid mot mobbing. Rektorene viser i bunn og grunn en positiv innstilling til en skjerpet aktivitetsplikt, men fastslår likevel at det er noen utfordrende sider ved lovverket. Spesielt gjelder dette hvilke begreper som brukes i lovteksten, og de utfordringer som oppstår i tolkningen av loven. Slike problemstillinger er viktige, fordi det er avgjørende for hvordan skolen møter problematikken. Krenkelser skal selvsagt tas på alvor, men det ligger en forskjell i hvordan man håndterer en enkeltstående krenkelse og krenkelser som foregår over tid. Likevel kan det virke noe uklart for hvor dette skillet går med tanke på skolens aktivitetsplikt. To av rektorene viser i den sammenheng en bekymring ved at krenkelser nå kan tolkes så vidt, og at de alvorligste sakene kan glippe og forbli skjulte. Uansett gir lovverket noen føringer skolen er pliktige til å følge i deres arbeid med å skape trygge psykososiale skolemiljø, og i den sammenheng er det forebyggende fokuset aktuelt.

Denne studien har videre fokusert på det forebyggende arbeidet skolen gjennomfører. Rektorene har vært reflekterte over viktige faktorer som virker beskyttende mot at mobbing oppstår. Kapittel 5 og 6 har fokusert på henholdsvis forebygging på system- og individnivå. Begge nivåene bør ses i sammenheng for at skolen kan drive et helhetlig forebyggende arbeid. Rektorene i denne studien trekker frem empati og robusthet som to viktige særtrekk hos

elever. Analysen av studiens datamateriale tilsier dermed at det er grunn til å tro at empatiske barn ikke står i risiko for å utvikle mobbeatferd. På den andre siden erkjenner rektorer at skolen må jobbe med barns motstandskraft og robusthet. Det er vanskelig å se for seg en skolehverdag hvor elever ikke møter motstand og konflikter. I den sammenheng er det viktig å gi elevene verktøy til å kunne håndtere dette selv, da det kan dempe utviklingen av alvorlige konflikter. Ser vi dette i lys av lovendringen som fastslår de voksnes aktivitetsplikt, er det spennende å reflektere rundt barns selvstendige evner til å ordne opp i konflikter selv versus at voksne nå i stor grad må gripe inn. Jeg vil presisere at dette ikke betyr å overlate all håndtering av krenkelses- og mobbeproblematikk til elevene selv. Vi må erkjenne at i de alvorligste sakene, så er barn avhengig av beskyttelse. Men som denne studien viser, må vi nyansere bildet litt, og tenke at robusthet er en viktig egenskap å utvikle hos elever.

Utover viktigheten av individuelle beskyttende mekanismer, trekker rektorene frem systemiske forhold som viktige i det forebyggende arbeidet. Dette gjelder hvilken relasjonskompetanse læreren har i møte med elevene. At lærerne har gode relasjoner og god oversikt over elevene, trekkes frem som viktig i det forebyggende arbeidet. Dessuten er læreren viktig i arbeidet med å skape og opprettholde gode læringsmiljø. Gode læringsmiljø er preget av trygge relasjoner til læreren, samt mellom elevene. Slike faktorer trekkes frem som avgjørende i skolens forebyggende arbeid. Videre vektlegger rektorene involvering av foreldre, og mer konkret hvordan skolen og foreldre kan skape trygge skolemiljø sammen. Felles standarder og tillitt mellom foreldre og skole er en sentral forebyggende faktor.

Det har vært med en ydmyk tilnærming jeg har møtt arbeidet med denne studien. Mobbing er en alvorlig del av manges hverdag, og svarene er ofte komplekse og nyanserte. Hensikten for min egen del har vært å se på hvordan rektorer reflekterer over hvordan vi kan motvirke mobbing. Jeg sitter igjen med mange gode erfaringer fra arbeidet, og det har utvilsomt bidratt positivt for hvordan jeg møter arbeidslivet i skolen. Utover det mener jeg også at studien bidrar til forskningsfeltet med fokus på skolens forebyggende arbeid. Dessuten aktualiserer den noen sider av det nye lovverket som kan oppleves som noe uklart hos rektorene i min studie. Dette gjør at studien åpner opp for en del nye spørsmål omkring lovteksten, noe som igjen skaper et behov for mer omfattende forskning. Om endringen har en effekt på mobbetall er ennå uvisst, men det er et interessant spørsmål vi må stille oss i fremtiden. Likevel er det grunn til å anta at skolens arbeid med å skape sunne læringsmiljø, med empatiske og robuste barn, vil virke forebyggende mot mobbing.

Referanseliste

- Ahlström, B. (2009). *Bullying and Social Objectives. A Study of Prerequisites for Success in Swedish Schools*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Umeå.
- Andreassen, G-B. E. (2015). Endring av læringsmiljøet: I klasse 6A på Skarven skole ved hjelp av Tromsø-modellen som metode. I E. Roland (Red.), *Problemløsningsmodeller* (s. 99 – 119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 129 – 146). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bergkastet, I & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A. & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (NOVA-rapport 15/2014). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, 165 – 177.
- Gresham, F. M & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Red.). (2009). *Mobning. Sociale prosesser på afveje* (1. utg.). København: forfatterne og Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lovdata (2017). *LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø*. Hentet 04.02.2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

- Midthassel, U. V., Auestad, G., Roland, P. & Solli, E. (2006). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Moen, T. (2011). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: Muligheter og begrensninger. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (Red.), *Lærearbeid for tilpasset opplæring. Tilrettelegging for læring og utvikling* (1. utg., s. 129-143). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (1. utg., s. 11-19). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.). Hentet 06.03.2018 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- O'Moore, A. & Minton, S., J. (2004). Ireland: the Donegal Primary Schools' anti-bullying project. I P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Red.), *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* (s. 275 – 289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2016). *Partnerskap mot mobbing*. Hentet 28.02.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-partnerskap-mot-mobbing/id2470537/>
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Blackwell Publishing.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2015). På lavest mulig nivå? I E. Roland (Red.), *Problemløsningsmodeller* (s. 170 – 195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Vaaland, G. (2011). *Respektprogrammet*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 241 – 260.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Stiftelsen Det er mitt valg. (2015). *Mitt valg! Et opplæringsprogram om skolemiljø, sosiale ferdigheter og forebyggende arbeid 2*. Oslo: AIT Oslo AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (1. utg., s. 63-75). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Skolemiljø*. (Rundskriv 3-2017). Hentet 03.04.2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Utdanningsdirektoratet (2018). Elevundersøkelsen 2017: Flere elever sier de blir mobbet. Hentet 06.03.2018 fra <https://www.ntbinfo.no/pressemelding/elevundersokelsen-2017-flere-elever-sier-de-blir-mobbet?publisherId=89282&releaseId=16529042>

Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene. En foreldreveileder* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Rektors tanker om skolens arbeid mot mobbing

Introduksjon

Hvem er jeg

Informert samtykke

Informere om lydopptaker og informantens rett til å trekke seg

Presentere studiens tematikk og aktualitet

Perspektiver på mobbing

Kan du fortelle om dine erfaringer fra mobbesaker, både fra egen skolegang og i ditt yrke som lærer/rektor.

- Hvorfor ser du på disse episodene som mobbing?

Hva legger du vekt på i din forståelse av begrepene mobbing og krenkelser?

Hvilken forståelse av fenomenet mobbing ligger til grunn på din skole?

Hvorfor tror du mobbeatferd oppstår?

Opplevelse av egen rolle i skolens arbeid med forebygging

Hva tenker du er viktige prinsipper å følge i skolens forebyggende arbeid mot mobbing?

Hvordan opplever du ditt ansvar som rektor i arbeidet med forebygging?

Kan du fortelle om noen episoder fra skolen hvor forebyggingsarbeid har vært i fokus?

Hvilket syn har du på egen rolle som veileder ovenfor dine ansatte?

Hvilke erfaringer har du fra ulike mobbeprogram?

Hvordan opplever du ditt ansvar inn mot involvering av foreldre og miljøer utenfor skolen?

Rektors tanker om avdekking og handling når en mobbesak oppstår?

Hva tenker du er viktige strategier i arbeidet med å avdekke mobbesaker?

Når en mobbesak oppstår, hvilke handlingsrutiner tenker du er naturlige å sette i gang?

Oppfølging av mobbesak, både med tanke på offer og plager?

Nytt kapittel i Opplæringsloven

Spør mer dersom noe er uavklart med rektors opplevelse av denne endringen.

Avslutning

Er det saker som er viktig inn mot skolens arbeid mot mobbing du ikke føler jeg har tatt opp?

Vedlegg 2 Informert samtykke

Mitt navn er Sindre Ollestad, og jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Tema i min studie er hvordan rektorer opplever sitt arbeid med å forebygge og håndtere mobbing i skolen. Dette temaet anser jeg som en viktig del av forskningen som gjøres omkring elevers skolemiljø. Videre er studien aktuell når vi ser på mobbetallene fra elevundersøkelsen, som forteller oss at mobbing er en del av mange elevers sin skolehverdag. Grunnen til at jeg velger rektorer som informanter, har sammenheng med deres overordnede ansvar for elevers opplæring. I forbindelse med dette ønsker jeg derfor å intervju tre rektorer som kan gi innsikt i studiens tematikk.

Deltakelse i denne studien innebærer at du som rektor ønsker å stille opp i et halvstrukturert forskningsintervju. Det vil si at mange av spørsmålene er klargjort på forhånd, men intervjuformen åpner også for at noen spørsmål kan komme underveis i forskningsintervjuet. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer og forståelse av fenomenet mobbing, samt dine refleksjoner rundt forebygging av mobbing. Videre vil det også bli fokusert på hvilke tanker du som rektor gjør deg når en mobbesak avdekkes.

Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker og deretter transkribert. Opptakene og transkripsjonene vil bli slettet umiddelbart etter studiens slutt (mai 2018). Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og enkeltpersoner vil ikke kunne bli gjenkjent i publiseringen av studien. Du kan når som helst trekke deg uten at det har noen konsekvenser. Intervjuet tar mellom 30 – 45 minutter, og vi blir enige om når og hvor intervjuet finner sted.

Studien er godkjent av administrasjonen på institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU), og hele forskningsprosessen blir veiledet av professor Torill Moen.

Dersom du ønsker å bidra i denne studien, kan du signere samtykkeerklæringen nedenfor.

Med vennlig hilsen

Sindre Ollestad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien «Rektors opplevelse av å forebygge og håndtere mobbing i skolen» og ønsker å delta i forskningsintervju. Jeg vet at alle opplysninger vil bli behandlet anonymt i den ferdige oppgaven, og jeg har blitt informert om min rett til å trekke meg når som helst i forskningsprosessen.

(Signatur og dato)

Vedlegg 3 Utvikling av kategorier

Umiddelbart etter hvert intervju noterte jeg ned inntrykk og tanker jeg satt med. Disse inntrykkene fikk jeg bekreftet under transkriberingen, og var gode notater å ha i forkant av den senere analyseprosessen. I arbeidet med å analysere datamaterialet leste jeg først gjennom transkripsjonene, hvor jeg forsøkte å danne meg et inntrykk av hva rektorene hadde til felles i sine beskrivelser. Deretter begynte jeg å jobbe mer spesifikt med ett intervju av gangen, mens jeg noterte flittig i margin for å gi meg selv en bedre oversikt. Jeg hadde et mål om å dele inn datamaterialet med fokus på problemstillingen. Derfor fokuserte jeg på rektorenes forståelse av fenomenet, hvilke tanker de gjorde seg om håndtering av konkrete saker og til slutt hvilke tanker de hadde om forebygging. Her opplevde jeg at fokuset på forebygging sto sterkt hos alle rektorene, mens deres forståelse av fenomenet og handlingsrutiner i forbindelse med konkrete saker, egentlig var mindre interessant. Dessuten opplevde jeg at disse tre sidene av mobbeproblematikk ikke kunne fungere som kategorier, da studien etter mitt skjønn ville ha fremstått som for vid og instrumentell.

Et særtrekk ved kvalitative metoder, er dens fleksibilitet. Dette fikk jeg erfare da jeg bestemte meg for å endre fokuset i problemstillingen til å kun gjelde forebyggingsperspektivet. Dette var det mest fremtredende perspektivet jeg fant i analysen av alle rektorenes beskrivelser. I tillegg var Opplæringsloven kapittel 9a noe som skilte seg ut i datamaterialet. At mitt fokus endte på disse to faktorene har også en sammenheng med studiens induktive preg. Da jeg tok valget om å fokusere på forebygging og Opplæringsloven, var det fordi datamaterialet førte meg i den retningen. I tillegg fikk jeg nå en mer konkret inngang til analysen, og det ble nå enklere å starte jobben med kodingen og kategoriseringen. I denne fasen satt jeg igjen med følgende koder:

- Læringsmiljø
- Lærerens kompetanse
- Sosiale ferdigheter
- Opplæringslovens utfordrende sider
- Elevens subjektive opplevelse av læringsmiljø
- Robusthet
- Foreldresamarbeid

Ut ifra disse kodene begynte jeg arbeidet med kategorisering. Problemstillingens fokus var nå kun på det forebyggende perspektivet, men jeg anså likevel Opplæringslovens kapittel 9a som såpass aktuelt og fremtredende hos alle rektorene, at det alene kunne fungere som en kategori.

Jeg startet dermed arbeidet med å skille rektorenes utsagn som gjaldt forebygging og Opplæringsloven. Analysen som omfattet det forebyggende perspektivet var derimot litt mer krevende enn det som gjaldt Opplæringsloven. Jeg satt med mange beskrivelser av det forebyggende perspektivet, og forsto at dette måtte deles opp i mindre enheter. Videre i analysen valgte jeg å fokusere på hvilke individuelle egenskaper rektorene fokuserte på i skolens forebyggende arbeid. Her kom det fram at rektorene var opptatte av hvilke beskyttende faktorer hos individet som virket forebyggende. Av disse kunne jeg trekke frem sosiale ferdigheter, empati, robusthet og selvstendighet. I tillegg var rektorene opptatte av forebyggende faktorer som dreide seg mer om systemene rundt elevene, som læringsmiljø, læreren og foreldre.

Jeg satt dermed med mange individuelle og systemiske beskyttende faktorer i skolens forebyggende arbeid. Jeg anså det som altfor omfattende å plassere disse faktorene i en kategori, og det ble derfor ikke aktuelt å kalle en kategori forebygging. Det ble derimot aktuelt å dele forebygging i to kategorier, hvor den ene fokuserte på individet og den andre på systemet. Studiens kategorier fikk dermed betegnelse *forebygging på systemnivå* og *forebygging på individnivå*. I tillegg hadde jeg Opplæringsloven som egen kategori og denne ble kalt *føringer*. Disse kategoriene opplevde jeg at representerte rektorenes opplevelse av hva som var viktigst i skolens arbeid mot mobbing. Samtidig gir de innblikk i lovverket skolen er pålagt å følge sitt arbeid, i tillegg til at den aktualiserer mobbeproblematikken da lovendringen trådte i kraft i forkant av skoleåret 2017/2018.

Vedlegg 4 Beskrivelse av kategoriene

Kategorien *føringer* dreier seg om Opplæringslovens kapittel 9a, og er svært aktuell da lovverket omkring elevers skolemiljø ble endret i forkant av skoleåret 2017/2018. Som en følge av disse endringene, beskrev rektorene hvordan de opplever implementeringen av det nye lovverket. I studien kommer det fram at rektorene er noe kritiske til deler av utformingen, og videre hvilke praktiske konsekvenser den har for lærerne. I tillegg bekymrer enkelte av rektorene seg for om loven bidrar til at de alvorligste mobbesakene avdekkes og blir fulgt opp.

Kategorien *forebygging på individnivå* viser til skolens forebyggende arbeid. Det dreier seg om rektorenes tanker om hvordan skolen kan bidra til å utvikle individuelle beskyttelsesfaktorer som en del av skolens forebyggende arbeid. I den forbindelse trekkes sosiale ferdigheter, empati og robusthet fram som viktig i skolens arbeid. På mange måter er den todelt, fordi den beskriver hvilke egenskaper som kan være med på å beskytte elever i møte med utfordringer. På den andre siden ligger det et perspektiv som omhandler de egenskaper som motvirker at mobbeatferd oppstår.

Forebygging på systemnivå har også et forebyggende fokus. Her er derimot ikke individuelle beskyttende faktorer det viktigste, men den fokuserer på elevers omgivelser som forebyggende faktor. Av disse kan vi trekke frem læringsmiljø, samarbeid med foresatte og lærerens kompetanse som viktig.

