



Universitetet i Stavanger

Masteroppgave i Risikostyring og sikkerhetsledelse

2017

Forebygging av mobbing i videregående skoler i Rogaland

Linn Mari Nordahl

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERGRADSSTUDIUM I RISIKOSTYRING OG SIKKERHETSLEDELSE

MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Vår 2017

FORFATTER:

Linn Mari Nordahl

VEILEDER:

Bjørn Ivar Kruke

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Forebygging av mobbing i videregående skoler i Rogaland

EMNEORD/STIKKORD:

Mobbing, sikkerhet, organisasjonskultur, sikkerhetskultur, klasseledelse, inkludering

SIDETALL: 81

STAVANGER

DATO/ÅR

Forord

Et tre år langt masterstudie i Risikostyring og sikkerhetsledelse avsluttes med denne oppgaven. Det har vært en spennende og til tider krevende periode med både jobb, studier og barn. Ved Universitetet i Stavanger har jeg blitt kjent med dyktige forelesere og kjekke medstudenter som har bidratt til å gjøre studietiden begivenhetsrik. Gjennomføringen av oppgaven har definitivt satt tålmodigheten på prøve og jeg ønsker derfor å takke dere som har bidratt med god støtte underveis.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Førsteamanuensis Bjørn Ivar Kruke for god dialog, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst engasjement rundt problemstillingen. Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine informanter som har stilt opp til tross for en hektisk skoleårsavslutning. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten deres bidrag.

Min mor og søster, takk for at dere har motivert og diskutert med meg. Deres bidrag med korrekturlesing har vært til stor hjelp.

Camilla, takk for at du har støttet meg gjennom hele studietiden. Lest korrektur på alle oppgaver, diskutert fag før eksamener og ikke minst tatt deg av hus og barn mens jeg har vært i studiebobla. You're my rock!

Til min sønn – jeg ble motivert til å skrive denne oppgaven for å lære hvordan skoler arbeider med forebygging av mobbing i håp om at du aldri måtte oppleve det. Du er helt perfekt!

Sammendrag

Masteroppgaven er gjennomført i samarbeid med to videregående skoler i Rogaland og representanter fra fylkeskommunen. Førsteamanuensis Bjørn Ivar Kruke har vært veileder under studien.

Formålet med oppgaven var å se nærmere på om det forebyggende arbeidet mot mobbing som skolene gjør var preget av en sikkerhetskultur. Problemstillingen trådte fram på grunnlag av de mange medieoppslag om mobbing de siste årene og myndighetenes nye lovendring, «mobbeloven».

Forskningsområdet har i denne oppgaven vært videregående skoler i Rogaland og deres arbeid mot mobbing. Det er brukt en kvalitativ forskningsmetode og i den sammenheng foretatt 8 intervjuer med 12 informanter samt utført flere dokumentanalyser.

Funnene kommet fram av studien viser at skolene har forbedringspotensial når en snakker om både forebyggende arbeid og sikkerhetskulturen. En ser at sikkerhetskulturen preger det forebyggende arbeidet, men at det forebyggende arbeidet ville blitt bedret dersom de hadde fokusert mer på sikkerhetskulturen. Nulltoleranse mot mobbing er kommet inn i loven og kan bidra til å prege sikkerhetskulturen i positiv retning. Likevel er det for tidlig å si noe om effekten av lovendringen. Effektene av mobbing kan være katastrofale. Den som blir mobbet kan oppleve angst, depresjon og i verste tilfellet ha et ønske om stanse mobbingen ved å ta livet av dem som står ansvarlig.

Rapportering virker å fungere fint ved begge skolene ved at de har tilgjengelige personer som både elever og lærere synes å ha tillit til. Elever og lærere har også en oppfatning av at det i de fleste tilfeller blir utøvd rettferdighet overfor dem. Fleksibiliteten virker ved noen tilfeller å være god, mens ved andre tilfeller svært sentraliserende. Det skolene skårer lavest på er ønsket om læring, da det ikke er krav om at lærerne skal kurses. Kursene er tilgjengelige, men frivillige.

Sikkerhetskulturen preger det forebyggende arbeidet. Skolene vil ha mye igjen for å fokusere på sikkerhetskulturen og øke kollektiviteten rundt dette arbeidet for å skape en felles forståelse rundt problemet.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Avgrensing	2
1.3 Tidligere forskning.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
2.0 Teori.....	5
2.1 Mobbing	5
2.2 Forebygging.....	6
2.2.1 Forebygging gjennom klasseledelse.....	7
2.3 Kultur og organisasjonskultur	10
2.4 Sikkerhet.....	14
2.5 Sikkerhetskultur.....	15
2.5.1 En rapporterende kultur.....	16
2.5.2 En rettferdig kultur	18
2.5.3 En fleksibel kultur	19
2.5.4 En lærende kultur	19
3.6 Oppsummering teori.....	20
3.0 Metode.....	22
3.1 Forskningsdesign.....	22
3.1.2 Valg av metode.....	23
3.2 Valg av informanter.....	24
3.3 Intervju	25
3.3.1 Opptak av intervju	27
3.3.2 Epost intervju	28
3.3.3 Gruppeintervju.....	29
3.4 Dokumentanalyse	30
3.5 Validitet.....	31
3.5 Reliabilitet	32
3.6 Styrker og svakheter	33
3.7 Analyse av empiri.....	34
3.8 Ethiske og praktiske utfordringer	34
4.0 Empiri.....	35
4.1 Krav og lovendring.....	35
4.1.1 Skolenes krav	39
4.2 Mobbing ved skolene	42

4.3 Mobbingens negative effekter	45
4.4 Forebygging og klasseledelse.....	47
4.4.3 Klasseledelse	50
4.5 Sikkerhetskultur.....	52
4.5.1 Skolens rapporteringssystemer og rapportering	55
4.5.2 Rettferdig behandling	57
4.5.3 Fleksibilitet	58
4.5.4 Mobbing – anti-mobbekampanjer og læring	60
5.0 Drøfting	62
5.1 Krav og lovendring.....	62
5.2 Mobbingens negative effekter	64
5.3 Rapporterende kultur	66
5.4 Rettferdig kultur	69
5.5 Fleksibel kultur.....	70
5.6 Lærende kultur	72
5.7 Sikkerhetskultur.....	73
6.0 Konklusjon	79
6.1 Forslag til videre forskning	81
7.0 Litteraturliste	82
8.0 Vedlegg	88
Vedlegg 1	88
Vedlegg 2	90
Vedlegg 3	93

Tabeller

Tabell 1	How organizations process information	s. 13
Tabell 2	Effekter på rapportering	s. 17
Tabell 3	Oversikt over informanter	s. 25
Tabell 4	Ansvarsfordeling skole X	s. 40
Tabell 5	Ansvarsfordeling skole Y	s. 41
Tabell 6	Type krenkelse	s. 43

Figurer

Figur 1	Bow-tie	s. 7
Figur 2	Inkluderende klasseromskultur	s. 9
Figur 3	Action context	s. 18
Figur 4	Statistikk mobbing	s. 42
Figur 5	Utdypet bow-tie	s. 77

Vedlegg

Vedlegg 1	Intervjuguide 1	s. 88
Vedlegg 2	Intervjuguide 2	s. 90
Vedlegg 3	Intervjuguide 3	s. 93

1.0 Innledning

*«Det hjelper ikke å si ifra,
de gjør ikke noe uansett.»*

(Mikkelsen og Åsebø, 2014)

Ordene kommer fra Odin Olsen Andersgård 13 år. Historien til Odin er spesiell og ble skrevet om og gjenfortalt i samtlige medier. Odin tok sitt eget liv fordi han ble mobbet både fysisk og psykisk på to forskjellige skoler (Mikkelsen og Åsebø, 2014).

Ved en skole i Nittedal ble en annen elev på 13 år brutalt banket opp og havnet på sykehus. Moren til eleven som fikk juling har fortalte at han ble banket opp ved flere anledninger. I denne artikkelen forteller Helge Fossum, gruppeleder Nittedal FRP, at han synes det er for mye fokus på forebygging og for lite fokus på å håndtere saker som pågår (Thjøme, S. L. 2017).

Regjeringen har lagt fram lovforslag om nulltoleranse mot mobbing. Myndighetene ønsker at elevs og foreldres rettigheter i forbindelse med mobbesaker blir styrket. Det vil si at skolene får en aktivitetsplikt som sier at alle som arbeider ved skolen har plikt til å følge med, gripe inn og varsle når en oppdager mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, pressemelding Nr. 28-17, 2017).

Gjennom eksempelet om Odin overfor ser vi at mobbing kan føre til psykiske plager, så sterke plager at en ungdom kan ta sitt eget liv. Det finnes også eksempler der mobbing har ført til hevnmotiverte tilsiktede hendelser som skoleskytinger og lignende (Vossekuil, m. fl. 2004).

The US Secret Service laget i 2004 en rapport hvor de etter en stor undersøkelse hevder at det største motivet for en skoleskyting er hevn. I mer enn 70% av skoleskytingene de undersøkte gjerningsmennene vært utsatt for mobbing (Vossekuil, m. fl. 2004). Denne oppgaven kommer til å studere hvordan norske skoler arbeider målrettet mot mobbing og på hvilken måte arbeidet deres er preget av en sikkerhetskultur. Mobbing er ikke bare et problem for den som blir mobbet, men en stort samfunnsutfordring.

1.1 Problemstilling

Som vist i eksempelet med Odin, kan vi spekulere i om skolen kanskje ikke gjorde alt de kunne for å forebygge denne mobbingen. Dersom skolen hadde fulgt opp saken tettere eller

forebygget på en bedre måte, kan en spekulere i mulighetene for at Odin fortsatt kunne vært i live. Denne spesifikke hendelsen endte tragisk. Den gir samtidig en forståelse av hvor stor påvirkningskraft mobbing kan ha på enkeltpersoner.

Oppgaven kommer til å dreie seg om forebygging av mobbing i videregående skoler.

Mobbing av elever skjer daglig i norske skoler ifølge Folkehelseinstituttet

(Folkehelseinstituttet, 2016). De som blir mobbet har over dobbelt så stor sjanse for å utvikle psykiske lidelser og i Norge er det 63 000 skoleelever som blir mobbet regelmessig (ibid).

Temaet ble valgt fordi det er omdiskutert i media og i dag sett på som et samfunnsproblem.

En ny lovendring trådte også i kraft 01 august i år (2017) når det gjelder forebygging og oppfølging av mobbing. Dette var interessant å få med seg i oppgaven. Problemstillingen ble formulert med tanke på forebygging og om sikkerhetskulturen kan spille inn på hvordan en forebygger. Er skolene i stand til å forebygge mobbing eller er det enklere å fokusere på oppfølging? Oppfølging vil alltid være viktig for elevene som blir berørt. Som allerede nevnt er det større sjans for å utvikle psykiske lidelser etter å ha blitt mobbet. Det er derfor viktig at en fokuserer på hva som kan gjøres før problemene oppstår.

Problemstillingen er som følger:

Er forebygging av mobbing i videregående skoler preget av en sikkerhetskultur?

- Hvilke formelle krav stilles til skolene fra myndigheter i deres arbeid mot mobbing?
- Hvilke negative effekter har mobbing?
- Har skolene en rapporterende kultur?
- Har skolene en rettferdig kultur?
- Har skolene en fleksibel kultur?
- Har skolene en lærende kultur?

1.2 Avgrensning

Jeg har gjort en bevisst avgrensning til videregående skoler, da det kan tyde på at grunnskoler får mer ressurser til forebyggingsarbeidet enn videregående skoler gjør (Elev- og lærlingombudet, 2015). Ungdommer i videregående skole alder er også en utsatt gruppe, fordi de arbeider med å finne ut hvem de selv ønsker å være og det er dermed lettere å påvirke dem. Så hvorfor skal det være slik at grunnskoler skal kunne fokusere mer på forebygging av

mobbing enn videregående skoler? Videre er det gjort avgrensning i forhold til forebygging eller responsive tiltak. På den ene siden er det viktig å kunne sørge for at håndteringen av mobbesaker blir utført på en god måte. På den andre siden, å hindre at mobbing oppstår gjør at samfunnsproblemet kan bli et mindre i motsetning til å ta tak i problemet når det allerede har oppstått med de konsekvensene det kan medføre. Dersom en bruker ressurser på forebyggingsarbeid og gjør en grundig jobb her kan det tenkes at mobbing et mindre fremtredende problem og en trenger derfor ikke bruke like mye ressurser på arbeidet i etterkant. Jeg har også valgt å begrense meg til begrepet sikkerhetskultur, da kulturen har betydning for verdiene i skolen og hvor de retter sitt fokus (Schein, 1994).

1.3 Tidligere forskning

Det har vært utfordrende å finne tidligere forskning på akkurat denne typen problemstilling, men flere har gjort forskning på sikkerhetskultur ved forskjellige virksomheter og andre har forsket på forebygging av mobbing. Jeg har ikke funnet forskning som vektlegger sikkerhetskulturen i skolen i forhold til forebygging av mobbing.

Lars Magnus Stakston (2014) skriver i sin bachelor oppgave at det er bedre å forebygge mobbing før det oppstår enn å reparere. Hans oppgave dreier seg om barneskoletrinnet, men omhandler forebygging av mobbing og hvordan lærere kan bidra i forebyggingsarbeidet. I motsetning til min oppgave handler ikke denne om sikkerhetskultur, men kun forebygging og klasseledelse. Karin Aukrust (2006) skriver om forebygging av mobbing som en viktig dimensjon i det psykososiale arbeidsmiljøet.

Britt Lise Nymark (2012) skriver om sikkerhetskulturen på Statoil Brage, men også her kan en trekke linjer til min oppgave. Hun skriver at *«det ligger en antakelse om at sikkerhetskulturen påvirkes av ulike rammebetingelser og at disse igjen påvirker den enkeltes holdninger og sikkerhetsatferd, som igjen påvirker faktisk sikkerhet»* (Nymark, 2012). Dette kan sammenlignes med min oppgave da det også her blir satt rammebetingelser gjennom lov for forebygging av mobbing i skolen. Loven påvirker sikkerhetskulturen til skolene og dermed også holdninger og faktisk sikkerhet av elevene. Andre oppgaver som omhandler sikkerhetskultur er Weyer, Ukvitne og Login (2015) som skriver om sikkerhetskultur hos Marine Aluminium og Kleppestø (2011) som skriver om nyanser i sikkerhetskulturen i forsvaret.

Klasseledelse går inn under forebygging og hvordan klasseledelse kan påvirke sikkerhetskulturen. Katharina Becker (2013) skriver om hvordan lærere kan forebygge mobbing i skolen. Herunder hvordan en god klasseledelse kan påvirke mobbingen.

Med tanke på hvilke effekter mobbing har på ofrene finnes det flere studier, blant annet fra Nina Strand (2013) og Marianne Glette Granum (2016).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler, hvor det første kapitlet gir en innføring samt grunnlag for oppgavens tema og valgt problemstilling.

Kapittel to inneholder oppgavens teoretiske tilnærming ved å definere hva mobbing er, og hvordan en kan forebygge mobbing gjennom klasseledelse. Videre tar det for seg relevant litteratur som kultur og sikkerhetskultur og hvilke elementer som bør være i en god sikkerhetskultur.

I kapittel 3 presenteres metodedelen som forklarer hvordan jeg som forfatter har gått fram for å velge informanter, intervjuer og hvilke metoder som er brukt i dette arbeidet. Metodedelen belyser hvilke metoder det er antatt egner seg best for å finne de resultatene en er ute etter i denne oppgaven.

Kapittel 4 presenterer de empiriske funnene, og hva som er kommet fram i intervjuene som er gjort samt gjennom dokumentanalysen. Det er dette kapitlet som viser oppgavens resultater.

Kapittel 5 tar for seg drøftingsdelen. Kapitlet er systematisk satt opp på lik linje med teorikapitlet og empirikapitlet, da jeg mener det gir en god flyt i fremstillingen av drøfting av innhentet empiri opp mot valg av teori. Her vil leseren i tillegg bli presentert for svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Teori

Grunnlaget for de teoretiske perspektivene er at de skal gi innblikk i hvordan videregående skoler jobber med det forebyggende arbeidet. Selve forebyggingsarbeidet har også en viktig plass i oppgaven og vil få tilegnet plass tidlig i kapittelet sammen med klasseledelse.

Klasseledelse spiller inn på det forebyggende arbeidet i skolen, og sikkerhetskulturen vil bli preget av klasseledernes relasjon til elevene. Reason sitt perspektiv av en god sikkerhetskultur gir en forståelse av hvilke elementer en bør ha i den respektive kulturen for at den skal være informativ og på den måten bidra til forebyggingsarbeidet. Westrum peker også på elementer som må være til stede for at en skal oppnå det han kaller den generative kulturen. For å kunne gi et godt bilde av hva en sikkerhetskultur er, er det vesentlig å definere hva en kultur generelt og en organisasjonskultur er.

2.1 Mobbing

For å forstå hvordan en kan forebygge mobbing er det viktig med en felles forståelse av hva mobbing faktisk er. To av Norges mest anerkjente forskere på mobbing definerer mobbing på denne måten:

Olweus

” 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).

Roland

” Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager. Vanligvis brukes betegnelsen mobbing når episodene gjentas over tid. Hendelser som rammer en enkelt elev en enkelt gang, kan imidlertid også ha karakter av mobbing ” (Roland & Vaaland 1996, s. 7).

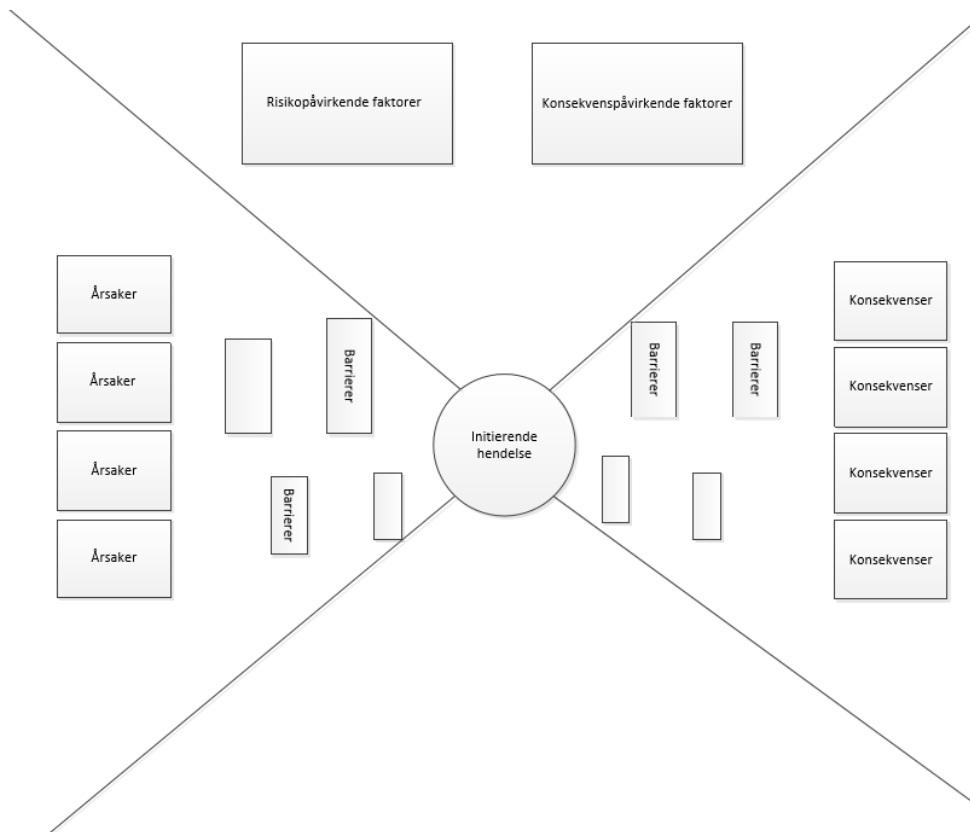
Roland sin definisjon er mer utfyllende og skiller mellom fysisk og psykisk vold, mens Olweus refererer til negative handlinger. Roland skriver videre at det må være ujevnheter i styrkeforholdet mellom plageren og offeret. Dersom det er konflikt mellom to personer som har like styrkeforhold kan det altså ikke kalles mobbing (Roland, 2007). Olweus definerer mobbing som noe som skjer gjentatte ganger over tid, mens Roland mener at en enkelt

hendelse også kan ha karakter av mobbing. Olweus (1992) forklarer at alle skoleelever vil på et eller annet tidspunkt i sin skolegang oppleve å bli plaget. Det kan oppleves som mobbing, men han mener dette er naturlig når barn møter hverandre. De er likevel enige om at dersom plagingen skjer over tid er det å regne som mobbing. I denne oppgaven vil definisjonen til Roland og Vaaland (1996) bli vektlagt da denne er mest utfyllende og fokuserer på at det må være et ujevnt styrkeforhold mellom to parter for at mobbing skal oppstå. Denne definisjonen stiller seg da sterkere i forhold til Olweus (1992) sin definisjon.

2.2 Forebygging

For å forebygge mobbing er det viktig at en kartlegger risikobildet. Bow-tie modellen under er forklart på følgende måte. Venstre siden viser årsaksfaktorer til den initierende hendelsen samt barrierer for å hindre at den inntreffer. I midten ser vi selve den initierende hendelsen og på høyre siden har modellen barrierer for å hindre konsekvenser av hendelsen samt hvilke konsekvenser hendelsen kan få.

Det er vesentlig å få med seg hele bildet her selv om en i denne oppgaven i hovedsak fokuserer på selve forebyggingen før hendelsen inntreffer. Med andre ord, venstre siden av modellen. Hele modellen presenterer et bilde av hvordan en arbeider med å stanse mobbing enten det skjer før mobbingen inntreffer eller etter den har inntruffet.



Figur 1: Bow-tie (Aven m. fl. 2008)

Selve mobbingen blir her sett på som den initierende hendelsen. Konsekvenser ved mobbingen kan være at den som blir mobbet tar selvmord eller får en hevnmotivert intensjon og dermed ønsker å skade skolen med deres ansatte og elever. Selve forebyggingssiden går ut på hvordan skolene arbeider for å forhindre at mobbing oppstår.

2.2.1 Forebygging gjennom klasseledelse

Over viser modellen, jf. figur 1., mobbing som initierende hendelse. For å unngå at den initierende hendelsen inntreffer trenger man barrierer som hindrer mobbing. Klasseledelse kan være en slik barriere hvor lærerne sørger for å holde god struktur i klasserommene, samt skape en inkluderende klassekultur. Klasseledelse er av Evertson og Weinstein (2006, sitert i Ogden 2012) definert på denne måten:

«Klasseledelse er enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosial-emosjonell læring» (Ogden, T. 2012 s. 16).

Ogden (2012) forklarer at klasseledelse ofte ses på som kunnskapsbaserte prinsipper eller retningslinjer. Når en snakker om klasseledelse handler dette ofte om ro, struktur og orden i klasserommene for å fremme læring, men det handler også om å fremme et godt sosialt miljø.

Lærere legger vekt på forskjellige verdier. Noen legger hovedvekten på sosiale relasjoner, noen vektlegger verdier som regler og rutiner i forhold til elevenes atferd, og andre legger vekt på det faglige innholdet. Selv om en legger vekt på forskjellige verdier er målet og hensikten den samme: «å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, og som legger til rette for læring og undervisning» (Ogden, 2012 s. 18).

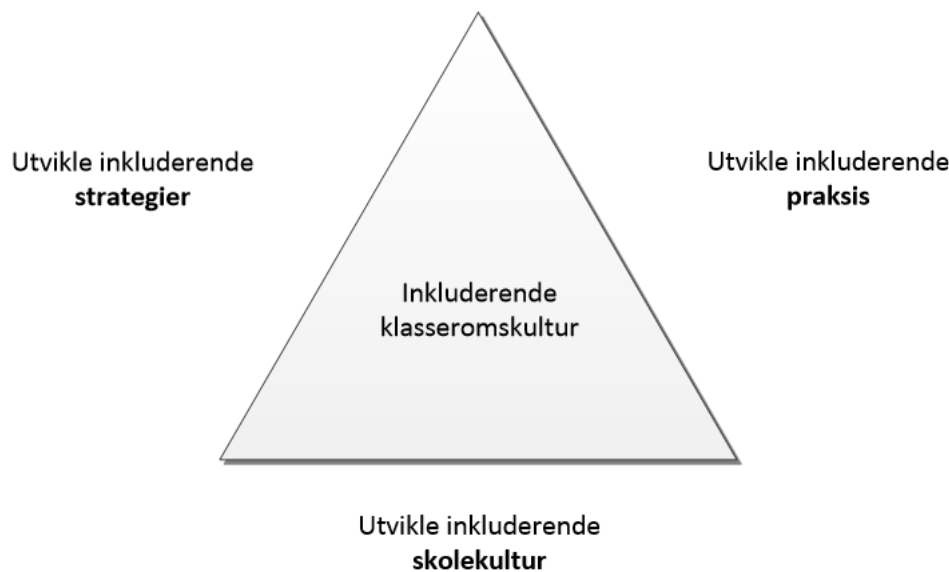
Videre, tar oppgaven for seg selve forebyggingen av mobbing og hva en kan gjøre for å forhindre at mobbing i det hele tatt oppstår. Hva er det som gjør at mobbing oppstår og hvordan kan en forhindre at det skjer? Pettersen og Postholm (2003) skriver om integrering og inkludering. De lister videre opp punkter fra Salamanca-erklæringen¹ fra 1994 som forklarer hva som er viktig å vektlegge (ibid):

- *Inkludering og deltakelse danner grunnlaget for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter*
- *Forskjeller og variasjon er det normale*
- *Lærings situasjonen skal tilpasses barnet, ikke omvendt*
- *De vanlige skolene må anerkjenne og tilpasse seg elevens sammensatte behov*
- *Vanlige skoler med inkluderende holdninger er den beste måten å bekjempe diskriminerende praksis på og bidra til å skape det inkluderende samfunnet*
- *Regjeringer bør lovfeste og utforme en politikk for den inkluderende skolen*
(Pettersson og Postholm 2003 s. 40).

De forklarer at en god klasseledelse er en lærers ansvar og at lærerne må ta styringen i gruppen og legge til rette for et godt miljø. Det må skapes en god dynamikk mellom elevene og mellom lærer - elev. En må samarbeide med elevene for å nå resultater og skape et inkluderende samhold, samtidig må en legge vekt på både individuelle og kollektive verdier. På denne måten bidrar en til et inkluderende miljø (ibid).

Pettersen og Postholm (2003) mener også at skolekulturen sier noe om hvilken klasseledelse en har. Dersom skolene arbeider aktivt med inkluderingsarbeidet er det lettere for en lærer å ta dette videre inn i klasserommet. En god klassekultur utvikles ikke alene inne i klasserommet, men blir påvirket fra flere hold som den overordnede kulturen, strukturen i skolen samt elevene og deres verdier. I modellen under ser en hva en bør fokusere på for å klare og skape en inkluderende klasseromskultur (ibid).

¹ Salamanca-erklæringen er i regi av FN og er en guide som viser til hvordan en skal strukturere skolen for å gi spesialundervisning til de som trenger det, men også inkludere dem i en vanlig skole.



Figur 2: Inkluderende klasseromskultur (Pettersen og Postholm, 2003)

Modellen viser hvilke tre hovedområder en skole bør fokusere på for å skape en inkluderende klasseromskultur. Det er en likesidet trekant som viser at alle punktene er like viktige å fokusere på. Ut i fra modellen ser en at skolens overordnede påvirker alle punktene. Skoleledelsen er med på å sette regler og holdninger for å oppnå inkludering gjennom å skape en god kultur.

1. *Skape en inkluderende klasseromskultur*
 - a. *Bygge inkluderende fellesskap*
 - b. *Etablere inkluderende verdier*
2. *Utvikle inkluderende strategier*
 - a. *Utvikle en skole der alle finner sin plass*
 - b. *Tilrettelegge for mangfold*
3. *Utvikle inkluderende praksis*
 - a. *Tilrettelegge for læring*
 - b. *Mobilisere ressurser (Pettersson og Postholm 2003 s. 50).*

De tre hovedpunktene har alle delementer som er tett knyttet opp mot hverandre. En trygg og inkluderende lærer vil ha problemer med å skape en inkluderende klassekultur dersom hun eller han/hun ikke har støtte fra skoleadministrasjonen og dersom elevene treffer på andre kulturformer fra andre lærere.

En klasseleder er i stor grad med på å skape en klassekultur. Utklev (2016) skriver om de punktene hun mener er viktigst i forhold til god klasseledelse. Som lærer er det viktig at du

viser deg som en leder og ikke en kamerat. Holdninger, kroppsspråk og ordvalg er med på å vise elevene hvem læreren er i forhold til dem. Elevene er ute etter å finne svar på om læreren er en person som ønsker dem vel og respekterer dem. Videre forklarer hun at det viktigste en kan gjøre som lærer er å skape en relasjon til eleven. Om læreren bruker lang tid på undervisningsopplegget, har dette ingen betydning dersom en ikke har en relasjon til elevene (ibid).

Hun skriver om flere punkter en lærer kan reflektere over for å skape en god relasjon til eleven. Som den viktigste delen av lærerjobben synes hun relasjonen til eleven er undervurdert og bør jobbes mer med. For å skape en god relasjon bør en ha noen fokusområder:

- *Kjenne og bruke navnet*
- *Huske fødselsdag*
- *Ha små samtaler*
- *Lytt aktivt og interessert*
- *Sende vennlige blikk og smil*
- *Gi et vennlig klapp*
- *Vis at du bryr deg om*
- *Anerkjenn, forvent, oppmuntre og støtt*
- *Vis respekt (Utklev, 2016).*

Tillitsbrua, som Utklev kaller det, er en prosess hvor en arbeider med å legge stein på stein for å skape tillit til eleven. Dette er en prosess som er i konstant utvikling og trenger vedlikehold. Videre er regler og rutiner viktige for å skape forutsigbarhet for elevene. Mange elever søker trygge rammer og det er derfor utslagsgivende at disse er satt. Å være i forkant krever mindre tid enn å skape orden når det allerede er kaos. Derfor er det vel så viktig å planlegge og vite hvilke elementer som skaper uro for å kunne forebygge det.

2.3 Kultur og organisasjonskultur

Som Pettersen og Postholm (2003) skrev, er klasseromskultur viktig for å skape inkludering og på denne måten også forebygge mobbing. Nedenfor vil kultur og hvilke elementer en kultur inneholder bli forklart. En vil da få en forståelse av hvor viktig en god kultur er for det forebyggende arbeidet mot mobbing. Sikkerhetskultur er et viktig begrep i denne oppgaven. Senere i oppgaven vil også sikkerhet bli forklart.

En organisasjonskultur er et vidt begrep som inneholder mye og kan derfor være vanskelig å definere. Reason, 1997 definerer det likevel på denne måten:

Shared values (what is important) and beliefs (how things work) that interact with an organization's structures and control systems to produce behavioral norms (the way we do things around here) (Reason, 1997 s. 192).

Edgar Schein (1994) forklarer en gruppes kultur litt grundigere enn Reason. Hans definisjon er som følger:

«Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungert godt nok til at blive betraktet som gyldige og derfor læres videre til nyt gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer» (Schein, 1994 s. 20).

Schein (1994) sin definisjon er utfyllende og trekker inn grunnleggende antakelser og at de læres bort til nye gruppemedlemmer som eksempelvis nye elever ved en skole eller elevers tilpasning til en egen gruppe ved skolen. Grunnleggende antakelser er også et av punktene Bang, H. (2011) legger stor vekt på.

Videre setter Schein (1994) opp kulturkategorier hvor han deler inn i makrokultur som forstås som kultur en nasjon eller etniske grupper deler. Innad i en makrokultur kan det også være mindre kulturer som organisasjonskultur, subkultur og mikrokultur. Organisasjonskultur vil her si den kulturen en organisasjon, privat eller offentlig deler seg mellom. Subkultur er enda mindre grupper som eksisterer internt i organisasjonskulturen, mens mikrokultur er små grupper som eksisterer enten innenfor eller utenfor organisasjonen.

Han forklarer at en organisasjonskultur har ti fremtredende fenomener som er forklarende i forståelsen av en kultur.

- *Fellestrekk ved språk, skikker og tradisjoner som utvikler seg.*
- *Gruppenormer – eksempelvis at alle i en arbeidsgruppe er enige om det samme: «en rimelig innsats for en rimelig løn»*
- *Uttrykte verdier – de verdiene gruppen hevder at de har utad.*
- *Formell filosofi – ideologiske prinsipper som styrer gruppens handlinger.*
- *Spilleregler – reglene nye må lære seg for å være en del av gruppen.*
- *Klima – den stemningen som skapes innad i gruppen.*

- *Innlærte ferdigheter – bestemte måter å utføre oppgaver på som går i arv i generasjoner, uten av de skrives ned. (måten ting blir gjort på hos oss)*
- *Vaner – tanker, mentale modeller og språkmessige paradigmer.*
- *Felles meninger – oppfattelser som vokser fram internt i gruppen*
- *Grunnmetaforer – fysiske elementer som indirekte viser hvordan gruppen ser på seg selv gjennom bygning, kontorer, klesstil etc. (Schein 1994, s. 17).*

Det er mange måter å forklare kultur på og det er flere som har prøvd å lage en utfyllende definisjon, Bang (1995) på sin side mener at det er noe som har satt seg i ryggraden på medlemmene i gruppen, noe vi ikke kan se. Han legger vekt på verdier, normer, grunnleggende antakelser og virkelighetsoppfatninger (Bang, 2011). Over ser vi at Schein (1994) også tar med fysiske elementer typisk hvordan en gruppe kler seg, hvilke kontorer de har og lignende. Geertz (1973) presenterer kultur som mønstre av atferd og som et stort nettverk av meninger som mennesker tolker sine erfaringer gjennom. Teoretikerne over forklarer alle kulturer på lignende måter. Kultur er noe vi ikke alltid ser, men noe alle vet eksisterer og dersom en skal overleve i et samfunn må en fort lære seg spillereglene.

Når vi snakker om organisasjonskultur mener Westrum (1991) at det finnes i hovedsak tre forskjellige typer kulturer i en organisasjon. Dette er bygget på en forståelse av at ledelsen i organisasjonen er de som styrer hovedtrekkene i kulturen i form av deres kommunikasjon til medarbeiderne om hva som er viktig, ris og ros og gjennom deres handlinger.

I skjemaet under finner en de forskjellige typene organisasjoner og hvordan de håndterer informasjon. Den patologiske kulturen ser vi er mer gammeldags hvor ledelse og arbeidere ikke samarbeider og dersom det skjer en ulykke leter en etter en syndebukk i stedet for å se etter organisatoriske problemer. Dette er en kultur hvor makt står i sentrum og delegering av ansvar nedover i organisasjonen er ikke ønskelig. Ledelsen ønsker ikke å ta ansvar for mislykkethet. Videreformidling av informasjon stopper her ofte opp og kommer ikke fram. Den byråkratiske kulturen er mer opptatt av å følge regler og bygge opp organisasjonen rundt dette. Når organisasjonen skal formidle informasjon bruker de vanligvis standardkanaler, selv om dette ofte kan være lite effektivt. Et eksempel her kan være dersom en mistenker at en elev blir mobbet og læreren ikke rapporterer dette til overordnede eller tar tak i saken selv, men avventer. Dersom det er mobbing har læreren sviktet eleven ved å ikke videreformidle informasjonen. Dersom dette hadde vært en generativ kultur hadde læreren med en gang tatt kontakt med eleven for å undersøke om han/hun ble mobbet og videreformidler dette til

overordnet for å diskutere løsninger (Westrum, 2004). Den generative kulturen fokuserer på prestasjon. De har gode samarbeidsevner og leter etter risiko for å kunne minimere den. Dette er en søkende kultur som trener opp sine ansatte til å observere og rapportere. De er flinkere til å få ansatte til å føle eierskap til oppgavene sine som igjen fører til effektivitet og gode resultat (Westrum, 1991).

Pathological	Bureaucratic	Generative
Power oriented	Rule oriented	Performance oriented
Low cooperation	Modest cooperation	High cooperation
Messengers shot	Messengers neglected	Messengers trained
Responsibilities shirked	Narrow responsibilities	Risks are shared
Bridging discouraged	Bridging tolerated	Bridging encouraged
Failure→scapegoating	Failure→justice	Failure→inquiry
Novelty crushed	Novelty→ problems	Novelty implemented

Tabell 1: How organizations process information (Westrum, 2004)

Informasjonsflyt er viktig både i Reasons (1997) sikkerhetskultur og i Westrums (1991) generative kultur. Turner og Pignedon (1997) på sin side presenterer informasjonsprosessering som tar for seg kommunikasjon av informasjon. Det går ut på at en ser informasjonsflyt og kunnskap som en prosess og ulykker oppstår der hvor det skjer en svikt i kommunikasjonen av informasjon. Svikten kan dreie seg om at informasjonen er avvist, fravær av informasjon eller at den er mistolket. Samtidig erkjenner de at kommunikasjon blir vanskeligere jo større en organisasjon er. Det er kun mulig med feilfri kommunikasjon dersom det er snakk om enkle systemer. Store organisasjoner har større mengder med informasjon som skal prosesseres. De trekker fram fire hovedpunkter til at en ikke tar i bruk informasjon som kunne hindret en katastrofe:

- *Informasjonen er ikke kjent*
- *Informasjonen er tilstede, men ikke akseptert*
- *Informasjonen blir ikke satt i sammenheng og taper sin betydning*

- *Informasjonen blir ikke forstått* (Turner og Pignedon, 1997).

2.4 Sikkerhet

Fra kultur til sikkerhetskultur. Her er det viktig å få presisert hva sikkerhet er og hvordan kulturen kan spille inn på sikkerheten, men sikkerhet kan være vanskelig å definere. Aven m. fl. (2004) beskriver sikkerhet på denne måten:

«Begrepet sikkerhet brukes ofte om forebyggende tiltak der hensikten er å redusere sannsynligheten for at noe uønsket skal skje eller redusere konsekvensene ved uønskede hendelser...»(Aven m. fl. 2004 s.17).

«Sikkerhet kan relateres til det fysiske miljø, som teknologiske systemer, produkter og omgivelsene generelt. Sikkerhet kan relateres til menneskelige og sosiale faktorer. Da menneskelig atferd, organisasjoners struktur og virkemåte, eller samfunnets politikk og beslutninger fokus. Sikkerhet kan også knyttes til ulike nivå, som individ, organisasjon eller samfunn, eller til ulike faser i en prosess, som planlegging/design, gjennomføring/drift og endringer/avvikling. Enkeltindivider, interesseorganisasjoner, private virksomheter, myndighetsorgan – alle kan i større eller mindre grad påvirke og styre sikkerheten. Vi kan påvirke sikkerheten gjennom våre handlinger og de valgene vi gjør» (Aven m. fl. 2004 s.17).

Som beskrevet over kan en relatere sikkerhet til det meste en foretar seg. Dette gjelder også når det er snakk om mobbing i skolen. Skoleledelsen kan legge opp strategiske mål og tiltak for å forhindre at mobbing oppstår som for eksempel å implementere programmer mot mobbing. Samtidig informere lærere og elever om deres syn på mobbing og konsekvenser dersom det likevel oppstår. Begrepet sikkerhet i denne oppgaven dekker både forebyggende arbeid på individ nivå, organisasjonsnivå og samfunnsnivå. Ved å forebygge mobbing forebygger en også et stort samfunnsproblem. Myndigheter setter krav til skoleeiere og skoler som igjen stiller krav til sine lærere og elever.

I Norge har vi kun ett uttrykk for sikkerhetsbegrepet. I de engelske vokabularet er det to begreper innen sikkerhet som forklarer to forskjellige fenomener; nemlig safety og security. Vi har i Skandinavia en forståelse av at når en snakker om safety så handler det om ulykker, mens security på den andre siden handler om ondsinnede eller tilsiktede handlinger (Engen, m. fl. 2016). I denne oppgaven snakker vi om security da mobbing ses på som tilsiktet. Når en

snakker om sikkerhet kan en skille mellom to betydninger. Den ene er tilstanden om en faktisk er sikker og den andre er følelsen av å være trygg. Følelsen av å være trygg er helt subjektiv (ibid).

Definisjonen som blir lagt til grunn i denne oppgaven er den første definisjonen til Aven m. fl. (2004). Denne passer godt til akkurat den problematikken oppgaven tar opp fordi sikkerhet her handler om forebygging.

2.5 Sikkerhetskultur

Westrums (1991) generative kulturtypologi og Reasons (1997) sikkerhetskultur har likhetstrekk. De ønsker begge å ha en god og åpen kommunikasjon med ansatte, det er viktig at informasjon når alle og de ønsker å bli bedre/lærende. Når en organisasjonskultur endrer seg og blir bedre på disse forholdene kan en si at en nærmer seg en sikkerhetskultur, men også en generativ kultur.

En sikkerhetskultur kan bli sosialt konstruert ved å identifisere og produsere dens essensielle komponenter og implementere disse. Kulturen spirer ikke automatisk etter eksempelvis en organisasjonsulykke hvor man i en periode har stort fokus på sikkerhet. Sikkerhetskulturen vokser heller gradvis fram fra en vedvarende og suksessfull anvendelse av rasjonelle tiltak. Det er med andre ord en prosess bestående av kollektiv læring av måter å arbeide på, tenke på og lede på (Reason, 1997).

«A safety culture is in turn the set of assumptions, and their associated practices, which permit beliefs about danger and safety to be constructed» (Turner m. fl. ,1989; Pidgeon, 1991; Turner, 1991).

Pidgeon og Turner (1997) forklarer sikkerhetskultur gjennom de grunnleggende antakelsene og normene en organisasjon har og at dette spiller inn på hvordan en organisasjon tenker rundt sikkerhet. Schein (1994) trekker også inn grunnleggende antakelser som viktig i sin definisjon av en organisasjonskultur. I likhet med Reason (1997) poengterer Pidgeon og Turner (1997) at organisasjonens delte oppfatning rundt sikkerhet er en stor del av grunnlaget for sikkerhetskultur. Dersom en videregående skole skal endre sin organisasjonskultur til å bli en sikkerhetskultur må alle medlemmene ha samme oppfatning av at det er mulig å få til. De må ha samme tankesett rundt at de faktisk kan forbedre sikkerheten til elevene på skolen ved å endre sin egen atferd, organisatoriske strukturer eller samfunnets politikk (Aven m. fl. 2004).

Reason (1997) forklarer hvordan spesifikke komponenter kan forme en ideell sikkerhetskultur. En ideell sikkerhetskultur fungerer som en motor som driver systemet mot et mål om maksimal helse og sikkerhet – uavhengig av ledelsens personligheter eller gjeldende kommersielle bekymringer. Et slikt ideal er vanskelig å oppnå, men er et mål verdt å strebe etter.

Reason definerer sikkerhetskultur på denne måten:

«The safety culture of an organization is the product of individual and group values, attitudes, competencies, and patterns of behavior that determine the commitment to, and the style of proficiency of, an organization's health and safety programs. Organizations with a positive safety culture are characterized by communications founded on mutual trust, shared perceptions of the importance of safety, and by confidence in the efficacy of preventive measure» (Reason 1997 s. 194).

Videre forklarer han at det må minst 4 komponenter til for at en skal oppnå en god sikkerhetskultur. Sikkerhetskulturen må være rapporterende, rettferdig, fleksibel og lærende. Når disse delene samhandler danner det en informert kultur som i dette tilfellet er det samme som en sikkerhetskultur.

2.5.1 En rapporterende kultur

Det kan være vanskelig å få ansatte til å rapportere om risiko forhold, mindre ulykker og nesten ulykker. Dette kan være spesielt vanskelig når det gjelder at en selv har gjort noe feil eller om en sladrer på en kollega. Typisk er det vanskelig å få ansatte til å rapportere dersom de ikke har tiltro til ledelsen. Er det noen som gjør noe med det i det hele tatt? Vil jeg få reprimander, eller kolleger få reprimander på grunn av min rapport? For å få en rapporterende kultur må en ha en rettferdig kultur. Med andre ord henger disse subkulturene tett sammen og den rettferdige kulturen er en forutsetning for en god rapporteringskultur. Noen årsaker til at det kan være vanskelig å få til er dersom det medfører merarbeid, generell skepsis, et naturlig ønske om å glemme hendelsen, mangel på tillitt og redsel for å få straff. Likevel finnes det mange effektive rapporteringssystem som gjør rapporteringen enkel for de fleste. Reason forklarer at det gjennom studier av slike programmer, gjort av Mike O'Leary og Dr. Sheryl Chappell, har en kommet fram til at det er hovedsakelig fire punkter som er viktige for en god rapporteringskultur (Reason, 1997).

- Så langt det er mulig, unngå disiplinære tiltak
- Anonymitet eller full konfidensialitet
- Ha to separate instanser – en som mottar og analyserer rapporter og rapporterer videre til neste instans som vurderer og har myndighet til å iverksette tiltak.
- Rask og nyttig tilbakemelding til de som er rapporterende (ibid).

For å få noen til å begynne med rapportering må det ofte til en adferds endring, og for å få til det er det viktig å skape tillit hos ansatte. Tabellen under viser hvilke effekter straff og belønning kan ha og når det blir gitt tilbakemelding med en gang eller forsinket tilbakemelding. Dersom en får inn en rapport om en hendelse er det viktig å gi positive tilbakemeldinger som skryt for at de ansatte faktisk velger å rapportere hendelsen i motsetning til å straffe dem for at hendelsen oppsto. Det er også viktig å gi tilbakemelding med en gang slik at ansatte får en opplevelse av å bli tatt alvorlig og at ting blir tatt tak i. Tilbakemeldinger på rapportene som går på organisatoriske faktorer og de faktiske feilene er mye viktigere enn å tildele skyld. Reason (1997) forklarer videre at en bør beskytte melderer og dens kollegaer så langt det er mulig slik at de får en positiv opplevelse når de rapporterer. Dersom ansatte opplever rapporteringen som positiv vil de mest sannsynlig fortsette med rapporteringen. På den andre siden, opplever ansatte rapporteringen som negativ ved at de får straff eller at de ikke blir hørt vil de mest sannsynlig stanse med å rapportering da de ikke ser hensikten eller er redde for straff.

	Umiddelbar	Forsinket
Belønning	Positive effekter	Tvilsomme effekter
Straff	Tvilsomme effekter	Negative effekter

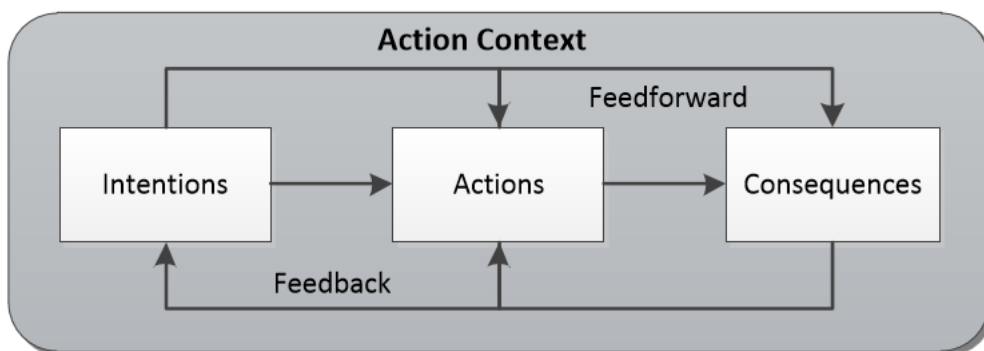
Tabell 2: Effekter på rapportering (Reason, 1997 s. 212)

Når en rapporterer er det ofte et dilemma om den som rapporterer skal være anonym eller ikke. Det er fordeler og ulemper med begge deler. Dersom en ønsker at flere skal rapportere inn er dette enklest å få til dersom en er anonym. Da er en sikker på at ledelsen ikke kan bruke deg eller kolleger som syndebukk. Likevel er dette problematisk dersom en trenger mer info om akkurat det som er rapportert og en ikke vet hvem en kan spør. Det er også større sannsynlighet at ledelsen ikke tar rapporten like alvorlig dersom den er anonym. Anonymitet kan også være vanskelig å få til i mindre bedrifter der en kjenner de fleste. En god

rapporteringskultur bør bygges på tillit mellom ansatte og ledelse og det er et slikt system som er ettertraktet (ibid).

2.5.2 En rettferdig kultur

En helt rettferdig kultur er nesten umulig å skape, men en kultur hvor alle ansatte har en forståelse av at det i de fleste tilfeller blir utvist rettferdighet er oppnåelig. For å oppnå en så rettferdig kultur som mulig må ledelse og ansatte ha et gjensidig tillitsforhold. Konsekvenser for feil må stå i forhold til hverandre, en kan ikke straffe alle feil uten å sjekke bakenforliggende årsaker og intensjon. En kan heller ikke gi spesifikke personer immunitet slik at disse ikke får samme konsekvenser andre ville fått for samme feil. Et viktig prinsipp når en skal skape en rettferdig kultur er å være klar på hvor grensene går og hvilke handlinger som er akseptable og ikke. I modellen under ser vi hvilke elementer som bør stå i forhold til hverandre for å vite om feilen bør straffes eller ikke.



Figur 3: Action context (Reason, 1997)

Intensjonen forteller hva som lå bak avgjørelsen som førte til feilen. *Handlingen* blir trigget av intensjonen og bør samsvare med prinsippet som sier om handlingen er akseptabel eller ikke. *Konsekvensene* av handlingene bør vektlegges, hva fører handlingen til? Er konsekvensene positive eller negative i forhold til ens ønskede mål? *Feedforward* pilen forteller hvilken informasjon en har i forkant av en handling, mens *feedback* pilen er tilbakemeldinger om handlingen var suksessfull og en kan bruke denne informasjonen videre i prosessen.

En må skille mellom suksessfulle og ikke suksessfulle handlinger på den ene siden, og korrekte og ikke korrekte handlinger på den andre siden. En kan oppnå suksessfulle handlinger, men dette betyr likevel ikke at handlingene er korrekte. Er den uansvarlige handlingen utført av en med lang erfaring, trening og kursing som burde visst bedre, eller en ny og ung ansatt som ikke enda har fått den korrekte treningen (Reason, 1997).

2.5.3 En fleksibel kultur

Fleksibilitet i en organisasjon betyr at kulturen i organisasjonen er kapabel til og effektivt tilpasse seg de endringer som er nødvendig i forhold til marked og nye krav (Reason, 1997). Dersom en organisasjon har medlemmer med forskjellig bakgrunn og kompetanse vil denne være mer fleksibel enn en organisasjon hvor medlemmene har lik kompetanse. Det er derfor viktig å ha spenn i alder, kjønn og bakgrunn for at en kultur skal kunne oppdage nødvendige endringer og dermed også tilpasse seg disse endringene på best mulig måte.

Under gitte situasjoner skal organisasjonen klare å endre seg på den måten at den går fra å være styrt sentralt til å søke ekspertise hos den som har mest erfaring og kunnskap. På denne måten blir ferdighetene til medlemmene i organisasjonen anerkjent og vektlagt. Medlemmene i organisasjonen ser at formell rang ikke alltid er av størst betydning, men at de som har stor kompetanse på området kan bidra (ibid).

3.5.4 En lærende kultur

Det å konstruere en lærende kultur er kanskje noe av det som er enklest. Likevel er det kanskje noe av det som er vanskeligst å få til å fungere (Reason, 1997).

«Læring er en tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial» (Lai, L. 2004, s. 155).

Det er viktig å skille på organisatorisk læring og individuell læring. Den organisatoriske læringen er den kunnskapen som ligger i selve organisasjonen. Odd Nordhaug (1990, s. 126) forklarer at «*Organisatorisk læring blir således en nedfellingsprosess som gjør at læringen blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger.*» På den andre siden er den individuelle læringen minst like viktig da organisasjonen består av flere individer. Den organisatoriske læringen lager formelle spor som skal være med å føre til endret atferd og

holdninger på individene. En kan derfor si at de har gjensidig påvirkningskraft. Noen mener erfaring og læring kan ses på som det samme, men Kaufmann og Kaufmann (2009) er ikke enige i dette og forklarer at det kan ta lang tid før erfaring går over til å bli læring. Dixon (1999) mener at en lærer av å arbeide og at læringen kommer fra erfaring. Det er viktig for læringen at en selv klarer å skape en mening om hvorfor ting skal gjøres på denne spesifikke måten og at en ikke bare tar til seg det andre forteller.

John Dewey (1916) snakker om læring gjennom erfaring. Et av hans mest kjente slagord var «Learning by doing». Erfaring handler om to elementer, et passivt og et aktivt. Å erfare noe passivt vil si at en blir utsatt for noe, eksempelvis en forelesning gjennom at en blir vist hvordan noe fungerer. Den aktive delen består i at en forsøker å finne ut av noe selv, gjennom eksempelvis et eksperiment. Eksperimentet i seg selv er meningsløst dersom vi ikke reflekterer over hvilke konsekvenser det medfører. Når vi reflekterer skjer det en forandring med oss og vi lærer. En kan si at erfaringen og læringen her skjer i forbindelsen mellom eksperimentet; det å faktisk gjøre noe fysisk og konsekvensene av dette, om de er positive eller negative.

Organisatorisk læring ifølge Senge (1990) sier at den virksomheten som klarer å lære mest vil også være den mest vellykkede. I boken til Rosness, Nesheim og Tinmannsvik (2013) forklarer de organisatorisk læring som *en prosess hvor organisasjoner og deres underenheter endrer seg som resultat av erfaring*. Det vil si at når en tilegner seg kunnskap gjennom erfaring kan en endre seg. En annen definisjon som også tar for seg de menneskelige faktorene er definisjonen til Jacobsen og Thorsvik; *Mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen* (Jacobsen og Thorsvik 2007 s. 319). Denne oppgaven vil legge vekt på den siste definisjonen da forfatters oppfatning av læring alltid involverer menneskelige faktorer. Summen av disse fire punktene er det som skaper en informert kultur og dermed også en god sikkerhetskultur.

3.6 Oppsummering teori

Dette kapittelet har definert mobbing og forklart hvordan en kan forebygge mobbing gjennom integrering og inkludering. Flere teoretikere peker på inkludering som et viktig element i forebyggingen. Videre har leseren fått en innføring i hva kultur og organisasjonskultur er. Selv om det er finnes flere definisjoner av kultur, virker det som det er stor enighet rundt hvilke elementer en kultur inneholder. Westrum (2004) sin generative kultur og Reasons

(1997) sikkerhetskultur har også likhetstrekk på den måten at begge er opptatt av åpenhet og god flyt i informasjon, samtidig må de ha et ønske om å lære. Denne teorien vil bli tatt videre inn i drøftingsdelen og diskutert opp mot forfatterens funn.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil belyse hvordan jeg har jobbet og analysert for å komme fram til mine resultater. Det blir forklart hvordan og hvorfor de forskjellige informantene ble valgt ut. Kapittelet tar også for seg hvordan data ble samlet inn og hvilke metoder som ble brukt i dette arbeidet. Til slutt noen betraktninger i forhold til reliabilitet og validitet ved oppgavens funn.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign avhenger av problemstillingen, som i mitt tilfelle er: *Er forebygging av mobbing i videregående skoler preget av en sikkerhetskultur?* Problemstillingen er av en slik art at for å finne svar på den ville jeg ha best suksess med å gjøre en kvalitativ studie. Dette fordi jeg hadde behov for informantenes virkelighetsoppfatning av sikkerhetskulturen og arbeidet som blir lagt ned mot mobbing.

Forskningsdesignet er et dokument hvor jeg forklarer de valgene jeg tok før jeg satte i gang med prosjektet. Fremgangsmåten har vært viktig for å kunne oppnå ønskede resultater og jeg måtte passe på at alle detaljene rundt valgene hang sammen (Blaikie, 2010).

Jacobsen (2000) forklarer forskjellen på intensive og ekstensive forskningsdesign hvor det intensive representerer et dypere forskningsdesign og det ekstensive et bredere forskningsdesign. Et intensivt design kan gjøres på to måter:

1. *Å gå i dybden er et forsøk på å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig i selve fenomenet*
2. *Å gå i dybden er et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (ibid).*

Denne oppgaven har en intensivt forskningsdesign da jeg ut i fra problemstillingen valgte å gå i dybden for å få fram flest mulig nyanser fra de få enhetene jeg har intervjuet. Jeg ønsket å få et grundig bilde av hvordan skolene driver forebyggingsarbeidet sitt og om sikkerhetskulturen preget dette arbeidet. Dette designet går i dybden på noen få enheter, men kan ha mange variabler. Eksempelvis at en intervjuer noen få personer som har opplevd en hendelse, men hendelsen kan ha blitt oppfattet på forskjellige måter.

På den andre siden trekkes det også fram to hovedformål for det ekstensive designet:

1. Å gå i bredden er et forsøk på å få en presis beskrivelse av omfanget, utstrekningen og/eller hyppigheten av et fenomen på tvers av kontekster.
2. Å gå i bredden øker mulighetene for å generalisere funnene fra et utvalg til en populasjon (ibid).

Det ekstensive designet brukes ofte når en skal generalisere gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Dersom en skal kunne generalisere må enhetene være valgt ut på en spesiell måte. I denne oppgaven er det i utgangspunktet ikke grunnlag for generalisering. De to skolene jeg har studert er svært forskjellige og dersom jeg skulle kunne generalisere resultatene burde jeg hatt flere informanter ved flere skoler. Likevel er ikke dette et mål i seg selv i dette studiet.

3.1.2 Valg av metode

Ettersom valget mellom en kvalitativ eller av kvantitativ studie avhenger av problemstillingen og hvordan den er formulert ble undersøkelsen begrenset til å fokusere på to skoler.

Problemstillingen formulert på en slik måte at en ville få mest ut av å gå i dybden på hvordan skolene arbeider med forebygging av mobbing, og hvordan de karakteriserer fenomenene i denne problematikken. ”Metoder er framgangsmåter som skal gi svar på spørsmål og sikre kvaliteten i den kunnskapen vi får” (Østbye, Helland, Knapskog og Larsen 2007 s.12).

Mobbing kan være komplekst og skje på forskjellige måter; det å forstå bakenforliggende årsaker til at det skjer er derfor essensielt for å forstå hvordan en kan forebygge det.

Informantene kunne da bidra på en bedre måte ved å få forklare sine syn på problematikken enn de kunne gjort gjennom et eventuelt spørreskjema.

Mitt ønske har hele tiden vært å få tak i informasjon om *hvordan* skolene forebygger og om dette fungerer i praksis. Er det samsvar med det ledelsen sier at de gjør og hva lærerne og elevene ser blir gjort? *Hvorfor* arbeider de på denne måten og er måten de arbeider på preget av en sikkerhetskultur? Den beste måten å utdrive denne typen informasjon på er gjennom kvalitative intervjuer der en får frem meninger og detaljer. En kvantitativ studie med store mengder tall ville ikke tillatt meg å få tak i tolkninger og nyanser og dermed ikke hjulpet meg med å besvare problemstillingen.

Blaikie (2010) snakker om abduktiv tilnærming, det vil si at forskeren er ute etter intervjuobjektets subjektive forståelse av fenomenet. En av grunnene til at jeg valgte denne tilnærmingen var nettopp fordi jeg forsøkte å få grep om tolkningene og intensjonene aktørene

hadde, på denne måten fikk jeg fram hvordan de oppfattet verden rundt og deres atferd. Jeg søkte kunnskap, informantenes egne erfaringer og meninger rundt forebygging av mobbing for å finne svar på problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Gjennom å utføre en kvalitativ undersøkelse er det alltid en mulighet for at resultatene i oppgaven blir farget av mine synspunkter. Dette kan ha skjedd gjennom at jeg har helt siden jeg gikk på videregående skole selv alltid hatt et inntrykk av hvordan disse skolene var i forhold til kultur. Jeg kjenner elever som har studert ved disse skolene og fortalt hvordan de har opplevd kulturen. Mine synspunkter rundt informantene kan også ha farget oppgaven i den forbindelse med hvordan jeg har oppfattet dem. Jeg oppfattet alle informantene mine som åpne og at de hadde et ønske om å gi meg så mye informasjon som mulig. Bortsett fra den ene informanten fra opplæringskontoret i fylkeskommunen; her virket det som om hun var veldig kort i svarene hun ga, og virket egentlig ikke så veldig interessert. Her kan jeg ha mistolket henne i og med at dette var epostintervju. Jeg har forsøkt å være så objektiv som mulig, men det er noe leseren bør være oppmerksom på.

3.2 Valg av informanter

Før intervjuprosessen startet snakket jeg med en representant fra Fylkeskommunen, som er skoleeier av de videregående skolene. Representanten har stilling som mobbeombud og jobber til daglig med veiledning og rådgivning i mobbesaker samt veiledning og kursing av skoler. Tidligere har hun også jobbet ved en videregående skole og har derfor god kjennskap til hvordan en skole faktisk arbeider og hvordan en bør arbeide forebyggende. Etter samtaler og senere et intervju med henne fikk jeg litt input om hvilke skoler som kunne være interessante å intervju. To skoler med forskjellige studieretninger kunne få oppgaven til å bli mer interessant ettersom kulturen mest sannsynlig ville være svært forskjellige.

Jeg sendte epost til flere skoler i håp om å få respons fra noen jeg kunne velge mellom. Dette ble imidlertid ikke like enkelt som jeg håpet da skolene var i semesterets avslutningsfase og hadde lite tid til intervjuer i den aktuelle perioden. Til slutt fikk jeg tilbakemeldinger fra to skoler som har helt forskjellige studieretninger slik jeg hadde håpet, og jeg satte meg ned med dem for intervjuer. På begge skolene hadde jeg intervjuer med den som hadde ansvaret for forebygging av mobbing, en lærer og en elevgruppe. Ved skole Y fikk jeg ikke anledning til å snakke med elever da jeg var på skolen siden de var midt i eksamensperioden. Likevel,

gjennom kjennskap² fikk jeg intervjuet to elever i ettertid. Jeg satte pris på at de ønsket å stille opp på intervju. I og med at vi allerede kjente hverandre ble tonen i intervjuet fort uformelt. Det virket som de begge tok det seriøst og det virket ikke som de la skjul på noe. Mine kontaktpersoner ved skolene anbefalte meg å snakke med andre som kunne komme med relevant informasjon rundt forebygging av mobbing og hadde god kjennskap til kulturen ved skolene. Dette kalles «snøballutvelgelsesmetode» også kalt snøballeffekten. Det samme skjedde da jeg snakket med representant ved fylkeskommunen. Det betyr at en velger sine informanter ut i fra andre informanters anbefalinger om hvem som kan gi god innsikt og relevant informasjon (Grønmo 2004). Blakie (2010) skriver også om snøballeffekten og forklarer det som en snøball som vokser når den ruller i snø. Den kan brukes til å komme inn i et nettverk hvor den første personen en møter i nettverket kan identifisere andre medlemmer i nettverket en kan intervju.

Oversikt over informanter

Fylkeskommunen	Videregående skole X	Videregående skole Y
Mobbeombud	Rektor	Avdelingsleder
Representant for opplæringskontoret	Lærer	Miljøkoordinator
	Elevgruppe (4 elever)	Elevgruppe (2 elever)

Tabell 3: Oversikt over informanter

Etter at alle intervjuene var foretatt følte jeg at jeg hadde nok empirisk materiale for å kunne skrive en god empiri og drøftingsdel. I følge Kvale, Brinkmann, Andressen & Rygge, (2009) kaller en dette for metningspunkt. Underveis vurderte jeg om det var behov for flere intervjuer, men innså etter hvert at jeg mest sannsynlig ikke ville fått så mye mer nyttig informasjon.

3.3 Intervju

Før intervjuene ble utført laget jeg intervjuguide. Jeg laget tre forskjellige, men likevel til dels like intervjuguides til de forskjellige intervjuobjektene. Den første intervjuguiden sendte jeg til min veileder slik at han kunne se over om jeg manglet noe essensielt. Intervjuguiden ble strukturert etter problemstilling og forskningsspørsmål, som også har endret seg litt i

² Jeg kjenner en tidligere elev ved skolen som ga meg navn og nummer til en elev som på det tidspunktet gikk på skole Y. Eleven tok med seg en venn som også har foretatt sine studier der.

etterkant. Dette fordi det skapte en god flyt i intervjuene og vi tok et tema om gangen slik at vi ble ferdig med det ene før vi gikk over til det andre. Etter hvert i undersøkelsesprosessen fant jeg ut forskningsspørsmålene mine ikke passet like godt til svarene jeg hadde innhentet og de ble derfor endret. Konsekvensene av endringen var at dataene mine passet bedre til både problemstilling og forskningsspørsmål.

I eposten jeg sendte ut til mine kontaktpersoner på skolene hadde jeg forklart at jeg ønsket å studere hvordan skolen arbeidet med forebygging av mobbing. Det tatt i betraktning var det flere som ønsker at jeg skulle forklare litt mer om hva jeg tenkte rundt oppgaven, og det ble gjort. Selv om jeg hadde sendt mail med forklaring til mine kontaktpersoner var det andre informanter som ikke var blitt informert, og som tok intervjuet mer eller mindre på sparket. Her fant jeg det aktuelt å forklare mer hva jeg faktisk var ute etter før intervjuet startet. Intervjuene med elevene var også annerledes enn med skolepersonellet. Det var viktig for meg å presentere oppgaven på en slik måte at de ble interessert, for at jeg enklere skulle kunne utdrive de dataene jeg trengte. Alle informantene fikk presentere seg og sin rolle før intervjuene startet. Dette for at jeg skulle få litt mer bakgrunnsinformasjon om deres ansvarsområder og fordi det startet en rolig og avslappet samtale før selve intervjuet startet. Elevene fikk også starte med å fortelle hva de het og hvilke klasser de gikk i.

Alle informantene ble før intervjuene startet informert om at jeg kom til å gjøre dem anonyme. De ble forklart hvordan det ville se ut når jeg skulle referere til dem i oppgaven. Skolene ville bli kalt henholdsvis X og Y og deres roller ville bli beskrevet. Dette for å skape et tillitsforhold til dem slik at de ikke tilbakeholdt data som kunne være relevant for oppgaven og for å forsikre dem om at skolene ikke ville bli «hengt ut» dersom jeg kom over data som ikke ville vært positivt for skolen.

Jeg valgte å gå for semistrukturerte intervjuer fordi jeg ønsket en god del informasjon, samtidig som jeg ikke ønsker alt for mye og overflødig informasjon som det ville vært vanskelig å sortere. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av forskningsspørsmålene og bakgrunnsteori slik at jeg var sikker på at jeg kom til å best mulig svar som kunne drøftes med teorien. Målet var at intervjuguiden skulle være presis, men samtidig åpen nok til å få tak i alle de dataene jeg trengte. Dette følte jeg at jeg klarte å få til. Jeg reflekterte over bruken av et mer strukturert oppsett av intervjuguiden, men fant ut at jeg da kunne miste viktig informasjon ved av svarene kunne bli for korte eller at jeg kunne mistolke dataen som kom fram. Jacobsen (2015) graderer måten å intervju objekter på fra helt lukkede intervjuer med faste svaralternativer til helt åpne intervjuer som er mer en samtale med intervjuobjektene

uten intervjuguide. Mine intervjuer ble gjennomført med en strukturert intervjuguide, men det var likevel rom for oppfølgingsspørsmål dersom det kom opp data jeg ikke hadde forutsett.

Noen av spørsmålene var likevel så åpne at svaret dekket over flere spørsmål slik at jeg under intervjuet måtte hoppe over spørsmål som allerede var besvart tidligere. Dette gjorde også noen av intervjuene utfordrende da jeg måtte passe på at jeg fikk med meg svar på alle spørsmålene.

Intervjuguidene ble tilpasset ut i fra hvem jeg skulle intervjuer. Det er selvsagt at elever ikke kan svare på det samme som skoleledelsen kan svare på. Likevel var temaene de samme slik at jeg fikk forskjellige vinklinger på de samme temaene.

Intervjuene ble holdt over en periode på ca 5 uker. Jeg ønsket å bli ferdig med å samle inn empiri før sommeren og klarte å overholde dette målet med unntak av en epost med et fåtall av spørsmål til fylkeskommunen. Skolene avslutter sitt skoleår i juni, og for at jeg skulle kunne arbeide med oppgaven i løpet av sommerferien var det essensielt å innhente empiri før dette. At alle intervjuene ble holdt over 5 uker hadde mest å gjøre med informantenes og min egen tilgjengelighet. Min egen tilgjengelighet har også vært styrt av å ha barnevakt på de gitte tidspunktene ettersom jeg har vært i permisjon. Det var nok også positivt for meg å ha intervjuene over en lengre periode for dette ga meg tid til å justere og tilpasse intervjuguidene dersom det var nødvendig. Jeg justerte noen av spørsmålene i intervjuguiden. Under de første intervjuene innså jeg at enkelte spørsmål kunne være vanskelige å forstå og jeg måtte forklare hvilken informasjon jeg var på jakt etter. Jeg endret noen av spørsmålene mine til å bli mer konkrete og på den måten bedret jeg min intervjuguide til neste intervju runde slik at jeg den gangen ikke var nødt til å forklare like mye.

3.3.1 Opptak av intervju

Alle intervjuene ble tatt opp med smarttelefon, fordi at jeg da kunne transkribere intervjuene ordrett og ikke gå glipp at viktig informasjon. Fordelen med å ha intervjuene ordrett i etterkant er at en kan gå inn i rådataen og hente ut det en trenger uten å være usikker på om en husket det informanten sa riktig (Jacobsen, 2015). Jeg var usikker på om noen ville reagere på at intervjuene ble tatt opp, men i denne oppgaven ble alle informantene spurt om opptak var i orden og ingen hadde innsigelser på det. Dersom jeg bare skulle tatt notater under intervjuene hadde det vært vanskelig å få med seg all data i tillegg til at en kan huske feil i ettertid, noe som ikke er positivt for oppgaven. Det ville vært vanskelig å få skrevet ned all data under

intervjuene, og i tillegg var det viktig for meg å ha øyekontakt med informantene for at det skulle bli en god samtale. På denne måten sørget jeg for å få åpenhet og skape tillitt med mine informanter. Dette var positivt for å skape en ærlig og oppriktig oppgave.

Jacobsen (2000) skriver også om ulempene med å ta opptak av intervjuene uten notater da det kan være vanskelig å huske hvor i intervjuene informantene snakket om et spesifikt tema. Likevel gjorde jeg dette og brukte en god del tid i etterkant for å transkribere dem. På den måten, selv om det tok lang tid, hadde jeg all info tilgjengelig skriftlig og det ble enkelt å finne fram i datagrunnlaget. Transkriberingen ble gjort relativt kjapt etter intervjuene ble utført. Da satt intervjuene fortsatt friskt i minnet og jeg kunne under transkriberingen gjøre meg notater i marginen med tanke på holdninger og språkbruk slik at jeg kunne tolke deres svar på en så objektiv måte som mulig.

3.3.2 Epost intervju

I nyere tid har teknologien blitt bedre og en har dermed muligheter til å innhente data gjennom andre metoder enn kun ansikt til ansikt intervju. Ved innsamling av informasjon var det enkelte ganger vanskelig å få inn all informasjon under intervjuene. Ved et intervju ble vi avbrutt og vi hadde ikke muligheten til å møtes igjen. Jeg sendte derfor noen av de resterende spørsmålene til informanten på epost slik at jeg fikk informasjonen jeg trengte. Jeg sendte også en epost til en annen informant med bare et fåtall av spørsmålene for å oppklare noen retningslinjer i forhold til kravene skoleeier setter til skolene.

Epost intervju skiller seg fra andre måter å intervju på som ansikt til ansikt, telefon eller chat ved at det kan være betydelig opphold mellom spørsmål og svar. Svakheter ved denne måten å intervju på er at det er vanskelig å etablere tillit til informanten og svarene kan også bli kortere enn de ville blitt dersom en hadde intervjuet informanten muntlig. Dette kan gjøre at en ikke får med seg alle nyansene en ønsker, og i tillegg får en heller ikke med seg blick og tonefall som gjør at det kan være vanskelig å tolke hva informanten egentlig mener (Jacobsen, 2015). På den andre siden var det enklere å få svarene ferdig transkribert og i de to tilfellene det skjedde var det nødvendig, samt bedre å få inn data skriftlig enn ikke i det hele tatt.

Mitt inntrykk av epost intervjuene i forhold til det tradisjonelle ansikt til ansikt intervjuet var at det kunne være vanskeligere å tolke hva informantene faktisk mente. Hadde de en positiv eller negativ holdning til spørsmålene? Klarte jeg å forstå hva som ble sagt mellom linjene? Ved en anledning sendte jeg en oppklarende epost for å dobbeltsjekke at jeg hadde forstått

informanten riktig. Selv om det kan virke enklere å forholde seg til epost intervju ved noen anledninger kan det få følger i resultatene i oppgaven. Derfor ble epost intervju i hovedsak kun brukt til oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg ikke hadde fått svar på under intervjuene. Jeg fikk definitivt mer ut av å ha ansikt til ansikt intervjuer.

3.3.3 Gruppeintervju

Elevene som ble intervjuet var i grupper. Dette valget tok jeg fordi jeg tenkte elevene kunne være usikre og det ville være lettere å få dem til å stille opp dersom de var flere.

Førsteintrykk av elevene var at de fleste var noe nervøse. Dette ble fort bedre ut over i intervjuene, men det kan ha noe med at elevene kanskje ikke hadde vært med på noe lignende og ikke visste hvordan det foregikk. Jeg fikk ikke inntrykk av at de holdt tilbake noe under intervjuene, men heller var veldig åpne og glad for at noen ønsker å høre på hva de hadde å si.

At elever stiller opp i grupper kan også være en fordel da et spørsmål eller et svar fra en elev kan skape en diskusjon hvor en får inn flere opplysninger om temaet enn hvor det kun var et objekt (Jacobsen, 2015). Dette var tydelig tendensen under mine gruppeintervju. De snakket med hverandre og med meg og skapte diskusjoner hvor en fortalte og andre tilføyte informasjon. På den andre siden kan det også gjøre at en ikke får opplysninger en trenger dersom det er et av objektene som ikke ønsker å utdype en problemstilling i frykt av at det er en ubalanse av maktforhold i gruppen (Brandth, 1995, sitert i Guldvik 2012), eller at svaret er av personlig karakter. Jeg fikk ikke inntrykk av at det var noen ubalanse i maktforhold eller at noen holdt tilbake informasjon.

I gruppeintervjuene hadde jeg også et enklere språk og måtte enkelte ganger forklare spørsmålet på andre måter slik at elevene skulle forstå hva jeg var ute etter. Enkelte ganger fikk jeg svar på spørsmål jeg ikke hadde stilt, og måtte stille spørsmålet en gang til eller forklare hva jeg var ute etter. Gruppestørrelsen var også noe jeg måtte reflektere over, på forhånd. Da jeg snakket med mine kontaktpersoner ved skolene ga jeg beskjed om at jeg ønsket å snakke med 3-5 elever slik at jeg fikk en stor nok gruppe til at jeg kunne få flere vinklinger på samme spørsmål samtidig med at gruppen ikke ble for stor. Blir gruppen for stor kan flere bli inaktive, variasjonen på svarene kan variere så mye at en mister dybden som en er ute etter, samt at gruppen kan dele seg ved at de skaper interne diskusjoner og mister tråden (Jacobsen, 2015). Likevel fikk jeg ved skole Y bare tak i 2 elever og måtte ta til takke med

det. Så lenge intervjuene ikke var arrangert av skolen og jeg kun hadde kjennskap til en elev var det vanskelig å få tak i flere elever midt i eksamensperioden deres.

3.4 Dokumentanalyse

I følge Jacobsen (2000) er dokumentanalyse en innsamling av sekundærdata. I en kvalitativ studie fokuserer en som regel i hovedsak på innsamling av primærdata som ved intervjuer eller observasjon, men en kan også ha stor nytte av sekundærdata. Sekundærdata vil si data som er samlet inn og nedtegnet av andre som rapporter, dagbøker og offentlige dokumenter. En kan ifølge Jacobsen (2010) benytte seg av dokumentanalyse ved tre anledninger:

1. *når det er umulig å samle inn primærdata*
2. *når vi ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon eller hendelse*
3. *når vi ønsker å få tak i hva mennesker faktisk har sagt eller gjort (Jacobsen, 2010)*

En av utfordringene jeg støtet på under innsamling av sekundærdata var at de som tidligere hadde samlet den inn hadde andre hensikter med bruken av den enn det jeg hadde. Jeg var derfor forsiktig i bruken av dem og måtte sørge for at de hadde brukt troverdige kilder. I denne oppgaven har jeg tatt i bruk noen dokumenter der det var umulig for meg å innhente primærdata. For eksempel avisartikler om mobbing og håndtering av dette andre steder i landet, veileder for alvorlige hendelser i barnehager og skoler og den nye lovendringen som jeg hentet informasjon om på nettsidene til kunnskapsdepartementet og lovdata. Dokumentene ga meg et godt grunnlag for å få en oversikt over tematikken og for å sette sammen en god intervjuguide.

Data fra rapporten Secret Service og rapporten DSB har utgitt, ga meg innsikt hvilke effekter mobbing faktisk kan føre til og det gjorde at jeg ble videre interessert i å studere hva skolene gjorde for å forebygge mobbingen. Sekundærdata fra veilederen for alvorlige hendelser i barnehager og skoler ble brukt i forarbeidet til oppgaven da denne viser til at utdanningsinstitusjoner har flere krav som viser til ansvaret og hvem som har ansvaret for å forebygge uønskede hendelser.³

³ En uønsket hendelse ses på som mobbing i denne sammenhengen.

3.5 Validitet

Jacobsen (2000) skriver om interngyldighet. De fleste forskere har gått bort fra tanken om at det finnes objektiv vitenskap, men heller det han kaller for internsubjektivitet. Det vil si at «*det nærmeste vi kommer en sannhet, er at flere personer er enige om at noe er en riktig beskrivelse*» (Jacobsen, 2000 s. 206). For å validere at noe er en riktig beskrivelse trenger vi å teste resultatene våre overfor andre mennesker. At noe er gyldig kan også utdypes gjennom andre begreper som troverdighet og bekreftbarhet (Guldvik, 2002). I denne oppgaven har jeg ikke vært ute ett å påpeke at noe er riktig eller ikke, men heller å innhente meninger og informantenes virkelighetsoppfatninger. I motsetning til en kvantitativ studie, hvor en kan kontrollere gyldigheten gjennom kontrollgrupper (Jacobsen, 2000), er det umulig i min studie hvor nyanser og virkelighetsoppfatninger kan være totalt forskjellige, men likevel ikke nødvendigvis feil.

«Å kritisk drøfte gyldighet og pålitelighet, også i kvalitative undersøkelser, betyr ikke at vi ikke underkaster data en kvantitativ logikk. Det betyr bare at vi forsøker å forholde oss kritiske til kvaliteten på de data vi har samlet inn» (Jacobsen, 2000 s. 205).

Ved enkelte tilfeller både i intervju situasjoner og under epost intervju var jeg i tvil om hva informanten egentlig mente og stilte derfor oppfølgings spørsmål rundt dette for å bekrefte eller avkrefte om min tolkning er korrekt. Eksempelvis gjennom å spørre:

- Slik jeg oppfatter det, mener du... Stemmer det?
- Er det slik å forstå... ?
- Hva mener du når du sier...?

Dette for å sørge for at resultatene ble korrekte og styrke validiteten i oppgaven.

Jeg var på jakt etter relevant og troverdig data som kunne styrke min oppgave. Denne typen empiri mener jeg å ha funnet, da jeg har vært sikker på at mine informanter satt på god og nyttig data. Jeg snakket med de personene ved skolene som hadde ansvaret for forebygging av mobbing ved skolene, og i tillegg personer som hadde arbeidet ved skolene en god stund. Dette gjorde at jeg visste at disse informantene satt på relevant informasjon, da de hadde god kunnskap rundt hvordan skolen arbeidet forebyggende mot mobbing og hvilken type kultur skolene har. Elevene på den andre siden hadde kjennskap til kulturen fra et elevperspektiv. Det var viktig for meg å sørge for at hele skolen ble representert og ikke bare ledelse. Dette var for å styrke oppgavens validitet.

Det kan alltid argumenteres for at jeg kunne hatt med flere informanter for å sikre validiteten på empirien enda mer, men som tidligere nevnt følte jeg at metningspunktet var nådd. Med så mye ressurser som brukes i forbindelse med selve intervjuene, pluss transkribering, ville jeg bruke utrolig mye tid på intervjuer som ikke var nødvendige.

Informanter som ikke har nyttig data å dele kan utgjøre en fare for at resultatene blir mindre relevante. Likevel mener jeg at mine informanter var i besittelse av god kunnskap for å gjøre oppgaven min relevant. Validiteten blir styrket ettersom jeg intervjuet forskjellige ledd i skolen fra ledelse til lærere og elever, i tillegg til representanter fra fylkeskommunen.

Ekstern gyldighet går ut på om vi kan generalisere funnene (ibid). I mitt tilfelle vil det si om jeg kan overføre de funnene jeg har beskrevet til andre skoler. Gjennom en kvalitativ studie er ikke målet å generalisere resultatene, men sørge for å gi et nyansert bilde av hvordan situasjonen faktisk er. Det er for få undersøkelsesenheter for å kunne generalisere i denne oppgaven. Gjennom min studie har jeg heller hatt til hensikt å forstå fenomenet forebygging av mobbing og hvordan sikkerhetskultur kan prege forebyggingen, enn å undersøke hyppigheten i mobbing. Skolene vil alltid ha personavhengige variabler som gjør det vanskelig å overføre resultater fra forebyggingsarbeid fra en skole til en annen. Dersom ledelsen på en skole har stort fokus på dette har ikke nødvendigvis ledelsen på en annen skole fokus på det i like stor grad. Selv om kulturene ved skolene er forskjellig er det nok hvordan kulturen preger forebyggingsarbeidet som har størst overførbarhet til andre skoler.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om hvordan en har innhentet informasjon og om vi kan stole på undersøkelsen. En må gå gjennom hvordan en har innhentet data og se etter feilkilder. Dersom en skulle finne feilkilder må dette rapporteres i oppgaven (Dalland, 2000).

Jacobsen (2000) forklarer hva undersøkereffekten er og hva den kan gjøre med resultatene. Dersom en snakker om effektene intervjueren har kaller man det for intervjuereffekt. Under selve undersøkelsen kan forskeren påvirke informantene gjennom kroppsspråk, holdninger og språk. Dette er så godt som umulig å unngå. «*En intervjuer som virker aggressiv og pågående, kan skape helt andre resultater enn en som virker uinteressert*» (Jacobsen, 2000 s. 217). På denne måten kan resultatene få en annen vinkling enn den man faktisk ønsker. Under mine intervjuer følte jeg at jeg fikk en god tone med alle informantene. Jeg forsøkte å forholde meg så profesjonelt som mulig. Samtidig ble intervjuene holdt på deres

arbeidsplass/skole slik at omgivelsene ble naturlige for dem. Dette med unntak av det ene elevintervjuet som ble holdt på en kafe og der vi hadde en veldig uformell tone. Informantene mine virket som om de var komfortable, og ønsket å svare så godt som mulig på spørsmålene jeg stilte. Likevel var det litt spent stemning da jeg skulle intervjuere elevene ved begge skolene. De hadde mest sannsynlig ikke vært i en slik situasjon tidligere så jeg forsøkte å føre en samtale med et språk som var mer på deres nivå og ikke bruke begreper som de ikke forsto eller kunne misforstå. En liten stund ut i intervjuene følte jeg at det ble en lettere tone. Min oppfatning er at i og med at alle var anonyme kan det ha styrket påliteligheten i utdrivningen av data.

Som informert tidligere skrev jeg et par eposter med spørsmål til et par av informantene mine. Det gjorde at jeg ikke kunne se deres kroppsspråk eller høre deres tone i måten de beskrev sine data. Dette kan ha påvirket påliteligheten til dataene da jeg ikke hadde muligheten til å tolke om de egentlig mente det de skrev. Selv om jeg spurte om oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker, kan det være jeg har mistolket svarene

Bruk av båndopptaker mener jeg styrket påliteligheten, fordi dette gjorde at jeg ikke gikk glipp av empiri, noe jeg kanskje hadde dersom jeg kun hadde tatt notater (ibid). Likevel kan mine tolkninger av dataene ha feilmarginer som igjen kan svekke påliteligheten. Jeg har gjennom god forskningsstrategi vært nøye på min rolle som forsker.

3.6 Styrker og svakheter

Styrkene i oppgaven er at valg av informanter ved de forskjellige skolene er bredt. Jeg har snakket med forskjellige nivåer i organisasjonene, fra elever til ledelse, samt at jeg har snakket med skoleeier. Skolene som er valgt ut er svært forskjellige i både studieretninger og elevgrupper. Skole X har en veldig homogen elevgruppe på grunn av høyt karaktersnitt, mens skole Y har svært varierende elevgruppe med bakgrunn i de mange studieretningene. Kulturene på skolen er derfor vidt forskjellige fra hverandre. Dette styrker oppgaven fordi det gir en naturlig variasjon og viser tydelige nyanser.

Svakheter med oppgaven er at det kunne vært interessant og å få snakket med enda flere skoler for å få et bredere syn på forebyggingen. Da ville oppgaven gjerne bli brukt til å trekke linjer til flere skoler og mulighetene for å kunne generalisere noen av resultatene kunne vært enklere. Det er flere skoler i Rogaland med varierende ledelse og elevgrupper. Dette gjør at

deres kultur samt evne og vilje til forebygging vil variere i like stor grad. Denne oppgaven gir kun et innblikk i de to spesifikke skolene som er valgt ut.

3.7 Analyse av empiri

Jeg har valgt å presentere empiri og drøftingen i hver sitt kapittel. Dette valget har jeg tatt fordi jeg mener det gir større oversikt, og det er enklere å skille hva mine drøftinger er mot faktisk innsamlet data. Analysen av dataene tok lang tid og var til tider et vanskelig arbeid. Mengden med data som ble innsamlet var stor, men likevel overkommelig selv om det til tider virket totalt uoverkommelig. Med tanke på avgrensninger og oppgavens omfang ble ikke all empirien som ble samlet inn brukt. Dette også for å spisse empirien mot problemstilling og forskningsspørsmål. På den andre siden ga de store mengdene data meg en bedret helhetlig oversikt over skolenes forebyggingsarbeid.

3.8 Ethiske og praktiske utfordringer

En av de mest praktiske utfordringene mine var tilgjengelighet. Både min tilgjengelighet ettersom jeg var i permisjon og informantenes tilgjengelighet da skolene var midt inne i avslutningsperioden sin. Det måtte derfor nøye planlegging til for å få utført intervjuene.

Ethiske vurderinger som er tatt underveis er i tråd med det Jacobsen (2000) skriver; om krav til privatliv, krav til å bli korrekt gjengitt og informert samtykke. I epostene jeg sendte ut til mine kontaktpersoner ved skolene informerte jeg om hvordan oppgaven min kom til å se ut og hva den omhandlet. Alle intervjuene mine var frivillig og jeg ser derfor dette som informerte samtykker. I tillegg til å sende ut epost ble alle informantene på ny informert om hva oppgaven omhandlet, og de hadde muligheten til å trekke seg dersom de ønsket det. Samtidig ble det før intervjuene informert om at skolene og informantene kom til å holdes anonyme. På den måten kommer ingen lesere til å vite hvilke skoler og informanter som har vært med i undersøkelsen. Som tidligere nevnt ble det også brukt opptak via smarttelefon. Dette fikk alle informantene lov til å si ifra om de syntes var ok eller ikke. Opptakeren ble brukt for å sikre korrekt data og sitater.

4.0 Empiri

I dette kapittelet vil det empiriske grunnlaget gjennom semi-strukturerte intervjuer og dokumentanalyse bli presentert. Underkapitlene er delt inn i forhold til forskningsspørsmålene hvor data fra dokumenter og informanter vil bli presentert der det er naturlig.

4.1 Krav og lovendring

De siste årene er det blitt økt fokus på å få bukt med mobbing i skolen. Selv om en har hatt flere kampanjer mot mobbing er tallet på tilfeller fortsatt høyt (Kunnskapsdepartementet, pressemelding Nr. 28-17, 2017). Regjeringen på skrivende tidspunkt, med Isaksen som kunnskapsminister, fremmet lovforslag om nulltoleranse for mobbing.⁴

- *«Dersom skolene ikke reagerer raskt og riktig, kan kommunene få dagbøter, sier Torbjørn Røe Isaksen.*
- *På denne måten sier regjeringen klart ifra om at mobbing ikke skal skje. Det skal nytte å si fra, og regelverket skal virke for eleven, sier kunnskapsministeren»*
(Kunnskapsdepartementet, pressemelding Nr. 28-17, 2017).

Pressemeldingen sier videre at det skal bli strengere når det er voksne som mobber og at det skal komme en bedret klageordning (ibid).

Vi vet at ikke alle elever har det bra på skolen og mobbing er kanskje en av årsakene til dette. Skolene står ansvarlig for å håndtere mobbing. Den tidligere loven som nå er endret fastslo at elever hadde en rett til ikke å bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, vold, diskriminering, rasisme eller utestenging. Det var et krav at skolene aktivt skulle drive et kontinuerlig arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet for sine elever (Opplæringslova, 1998 § 9a-3 og § 9a-4).

Videre stilles det krav til skolene om å drive et systematisk arbeid, og å jobbe ut i fra et føre-var prinsipp. At internkontrollrutinene blir liggende i en perm et sted er ikke tilstrekkelig. Rutinene skal være innarbeidet og følger av lærere og administrasjon. For å oppfylle kravene om internkontroll må skolene forholde seg til tre punkter:

1. *«Sette seg konkrete mål for skolemiljøet og skolemiljøarbeidet*
2. *Arbeide systematisk og planmessig for å nå målene og forebygge problemer*

⁴ Lovforslaget er vedtatt og er gjeldende fra og med 01.08.17 (Bjerkeland, 2017)

3. *Ha rutiner for å følge med på skolemiljøet og den enkelte elevs opplevelse av det, herunder ha rutiner for å avdekke og håndtere problemer når de dukker opp og kontrollere at rutinene blir fulgt» (Utdanningsdirektoratet, 2014).*

Elevene skal også bidra i arbeidet for å fremme dette arbeidet

«Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva som er naturleg for dei enkelte årstrinna» (Opplæringslova, 1998 §9a-5).

Det ble vinteren 2017 fremmet et nytt lovforslag også kalt mobbeloven hvor Kunnskapsdepartementet har endret deler av loven for å bedre sikre elever fra å bli mobbet og føle seg trygge ved skolene. Den nye loven vises under:

«§ 9 A-2.Retten til eit trygt og godt skolemiljø

Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (opplæringslova, 2017)

Punktet over er ikke endret fra tidligere lov. Alle elever skal fortsatt ha rett til en trygg skolegang.

§ 9 A-3.Nulltoleranse og systematisk arbeid

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. (ibid)

Det største punktet ved endringen er kanskje at nulltoleranse om mobbing skal inn i loven. Begge skolene som ble intervjuet bekreftet at de hadde nulltoleranse eller nullvisjon. Rektor ved skole X forklarte at de hadde en nullvisjon forstått som en visjon. Det forstås som at han mener det er viktig å ha noe å strekke seg etter, men at det er viktig at en forstår dette som et mål og ikke et krav. En nullvisjon er ikke helt det samme som når en snakker om nulltoleranse. En visjon er som et mål som en streber etter å oppnå, mens begrepet nulltoleranse er strengere og gir en klar formening om at det skal være totalforbud mot mobbing. Skal det være totalforbud mot mobbing må det også være konsekvenser for den som er ansvarlig. Men hvem er ansvarlig? Elever på videregående skole er voksne eller nesten blitt voksne, burde ikke de også ta noe av ansvaret for sine egne handlinger? Eller er det skolene som har det hele og fulle ansvaret så lenge mobbingen skjer i skoletiden? Den nye loven sier

blant annet at skolene har flere plikter inklusive at de må følge med, gripe inn, varsle, undersøke, sette inn tiltak etc. for å sørge for at elevene har et trygt skolemiljø (Opplæringslova §9A). Det står ikke noe om at elevene har et ansvar selv. Loven gjelder for skoler i alle lag og det er naturlig at elever i grunnskolen ikke kan ta et slikt ansvar, men i videregående eller skoler for høyere utdanning er elevene kanskje voksne nok til å forstå konsekvensene av sine egne handlinger.

*§ 9 A-4. Aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø
Alle som arbeider på skolen, skal følgje 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.*

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

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 sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak. I planen skal det stå

- a) kva problem tiltaka skal løysa*
- b) kva tiltak skolen har planlagt*
- c) når tiltaka skal gjennomførast*
- d) kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka*
- e) når tiltaka skal evaluerast.*

Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd. (ibid)

I tillegg for skolene en aktivitetsplikt. Det vil si at de er nødt til å aktivt følge med på elever ved skolen, de må gripe inn og sette inn tiltak. Det skal straks rapporteres videre til rektor og fra rektor til skoleeier.

*§ 9 A-5. Skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjer ein elev
Dersom ein som arbeider på skolen, får mistanke om eller kjennskap til at ein annan som arbeider på skolen, utset ein elev for krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering, skal vedkommande straks varsle rektor. Rektor skal varsle*

skoleeigaren. Dersom det er ein i leiinga ved skolen som står bak krenkinga, skal skoleeigaren varslast direkte av den som fekk mistanke om eller kjennskap til krenkinga. Undersøking og tiltak etter § 9 A-4 tredje og fjerde ledd skal setjast i verk straks.

§ 9 A-6. Fylkesmannen si handheving av aktivitetsplikta i enkeltsaker

Dersom ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, kan eleven eller foreldra melde saka til Fylkesmannen etter at saka er teken opp med rektor.

Fylkesmannen skal avgjere om aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 er oppfylt. Dersom saka ikkje er teken opp med rektor, eller om det er under ei veke sidan ho vart teken opp, skal Fylkesmannen avvise saka, med mindre særlege grunnar gjer dette urimeleg. Det same gjeld dersom saka ikkje gjeld skolemiljøet på skolen der eleven går når saka blir meldt til Fylkesmannen.

Skolen og skoleeigaren skal utan hinder av lovfesta teieplikt leggje fram alle opplysningar som Fylkesmannen meiner må til for å greie ut saka. Fylkesmannen skal sørge for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i Fylkesmannen si saksbehandling.

Kjem Fylkesmannen til at skolen ikkje har oppfylt aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5, kan Fylkesmannen vedta kva skolen skal gjere for å sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det skal setjast ein frist for gjennomføringa av vedtaket, og Fylkesmannen skal følgje opp saka. Fylkesmannen kan vedta reaksjonar etter skolen sitt ordensreglement, jf. § 9 A-10, eller at ein elev skal byte skole, jf. § 8-1 fjerde ledd.

Avgjerda til Fylkesmannen er eit enkeltvedtak og kan påklagast etter reglane i forvaltningsloven. Skoleeigaren har ikkje klagerett» (Opplæringslova, 1998).

Det er også gjort en endring i forhold til enkeltvedtak. Til nå har alle elever, hvor det er opprettet en sak rundt, fått et enkeltvedtak. Dette blir nå fjernet og det er opprettet en aktivitetsplikt i stedet for å skrive enkeltvedtak (Opplæringslova §9A). Det vil si at en skal handle raskere og ikke bruke tid på å skrive vedtaket. Hvor positivt er denne endringen? Det er en plikt å sette inn tiltak når eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø og dette gjeldet helt til eleven opplever skolehverdagen som trygg og god. På en side kan en si at dette er positivt i den forstand at en da skal handle tidligere enn før og sette inn tiltak med en gang. Det er bedre for eleven dersom en faktisk gjør noe for at den eleven skal få det bedre så fort som mulig. På en annen siden er dette positivt i teorien, spørsmålet blir vel om dette er fulgt opp i praksis.

Fylkeskommunen stiller de samme kravene til skolene som det Kunnskapsdepartementet gjør. De viser til Opplæringslova §9a-3 og til krav om systematisk og kontinuerlig arbeid. De

skriver videre i sin rapport «håndtering av mobbing» at skolene ikke kan unnskyldes seg med lite ressurser eller dårlig økonomi. Elevenes rett til et godt psykososialt miljø er absolutt. Dersom skolene har manglende økonomi for å stanse eksempelvis krenkende oppførsel skal skoleeier bevilge disse pengene. Dette stiller også krav til skoleeier som i slike tilfeller ikke kan unnlate å bevilge mer penger (Elev-og lærlingombudet, 2015).

Skolene skal:

- *«Utarbeide en lokal handlingsplan i forhold til elevenes psykososiale miljø. I tråd med retningslinjer gitt av Rogaland Fylkeskommune.*
- *Skolene skal utarbeide en psykisk helseplan (forebyggende mot mobbing)»*
(Representant opplæringskontoret)

Dette er fylkeskommunens viktigste krav til skolene i forhold til forebygging av mobbing. Dette viser at skolene må nå i gang med å utarbeide nye handlingsplaner som er i tråd med den nye loven.

4.1.1 Skolenes krav

Skolene stiller også krav til seg selv i forhold til forebygging av mobbing. Under mine intervjuer fortalte informanter fra både skole X og Y at de har nullvisjon. Rektor ved skole X forklarte:

«Nullvisjonen må ligge til grunn, men det er en visjon. Den må ikke lede til at en tenker slik at når saker oppstår så vil vi ikke vite av dem. Det er kanskje den største feilen som mange skoler har gjort. Viktig at det er en ansvarlighet rundt det. Det er en nullvisjon, men forstått som nullvisjon» (Rektor skole X).

Svaret tolkes på den måten at det er viktig å ha en visjon slik at en har noe å strekke seg etter, men det er vel så viktig å forstå det som en visjon og dermed heller ikke unnlate å rapportere. Videre har skolen laget en handlingsplan ved krenkende handlinger. Her står det blant annet hvem som har ansvar for hvilke områder. Skoleledelse med rektor i spissen har det øverste ansvaret. Likevel har alle lærere også et samlet ansvar for å følge med, varsle eventuelt løse opp i situasjonen der og da samt møte og snakke med elever. I matrisen under står det ingenting om elevers ansvar, men det står under et eget avsnitt for relasjoner mellom elev –

elev at «Hver elev har en plikt til å behandle andre elever med respekt og gi støtte og oppmuntring til andre» (Skole X, 2016).

Ansvarlig	Tiltak	Merknad
Rektor	Fatte enkeltvedtak som spesifiserer aktuelle tiltak Sørge for forsvarlig saksbehandling Delta på møter med foresatte	Elev/foresatt har klagerett Enkeltvedtaket kan konkludere med både at krenkelse har skjedd og ikke har skjedd.
Elevansvarlig avdelingsleder (Personalansvarlig dersom en ansatt er i søkelyset for krenkende handlinger)	Varsle foresatte dersom elev er under 18 år Kalle inn til møte Referatskriving Følge opp	Skriftlig innkalling
Kontaktlærer (ikke dersom påstått krenkelse er utført av en ansatt)	Kartlegge Møte med elever Skrive referat fra møtet Følge opp	NB! Møter med elever skjer enkeltvis - - gjerne kontaktlærer sammen med avd. leder
Alle som har et tilsetningsforhold	Plikt til å gripe inn og stoppe handling Plikt til å undersøke Plikt til å varsle rektor	Får kunnskap om eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende atferd

Tabell 4: Ansvarsfordeling skole X (Skole X, 2016)

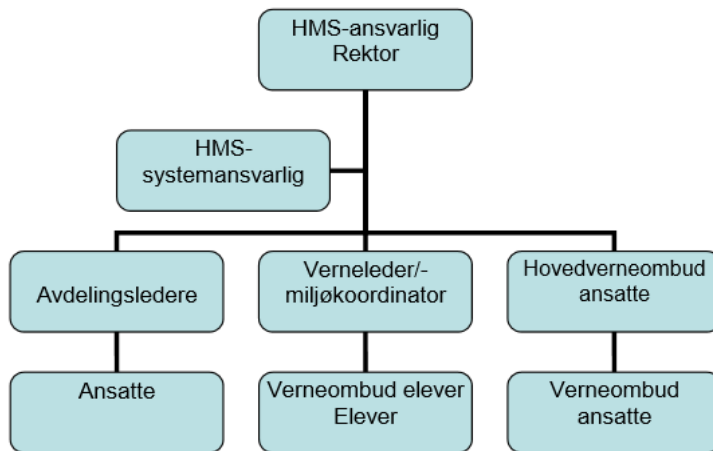
Tabellen forklarer hvem som har ansvar for å gjøre hva når det kommer til krenkende handlinger.

Skole Y har også en nullvisjon, men forklarer at de også ønsker å arbeide mer med forebygging da dette er noe av det viktigste en kan gjøre for at alle elevene skal få et godt psykososialt miljø.

«Jeg har jo et ønske om at vi skal kunne arbeide enda mer forebyggende enn det vi gjør. Nå kommer det fra høsten av en som skal hjelpe meg litt i det arbeidet og da får vi kanskje tid til å jobbe mer med forebyggingen. Jeg tror at vi får mye mer igjen for å arbeide forebyggende enn å ta tak i saker etter at de har oppstått. Det å få til et godt skolemiljø der alle trives er noe av det viktigste vi kan gjøre, det sammen med å være synlige i miljøet og skape gode relasjoner til elevene. Jeg er ute i friminuttene og snakker med elevene, men jeg tror ikke det er så mange lærere som samhandler så mye med elevene utenfor klasserommene» (Miljøkoordinator skole Y).

Videre, har skole Y laget en HMS-håndbok for elever. Her står det en del om både skolens og elevens rettigheter og plikter. Modellen er lagt opp ganske likt som matrisen til skole X med tanke på ansvarsfordeling. Rektor har øverste ansvar, så avdelingsledere og ansatte. Det som

skiller modellen under fra matrisen til skole X er at de har tatt med verneombud for elever. Det er elevene som representerer seg selv gjennom å være verneombud.



Tabell 5: Ansvarsfordeling skole Y (skole Y, 2015).

Det står tydelig i HMS-håndboken at elever også har plikter (HMS- håndbok skole Y, 2015).

Den enkelte elev skal:

- *Være med å finne gode løsninger for å utvikle et godt læringsmiljø.*
- *Rette seg etter vedtatte rutiner og prosedyrer, og delta aktivt og støtte opp om skolens HMS-arbeid.*
- *Bidra til fellesskap, trivsel og omsorg i klassen og på skolen.*
- *Ta opp eventuelle problemer i skolehverdagen som man ikke klarer å løse selv med kontaktlærer eller elevverneombud.*
- *Dersom man ser at elev(er) blir mobbet, diskriminert eller utsatt for rasisme varsle kontaktlærer eller faglærer (HMS- håndbok skole Y, 2015).*

Når det kommer til endringen ved enkeltvedtak er plikten til å skrive enkeltvedtak i saker opphevet samtidig med at det er kommet inn nye plikter som skal føre til tidligere handling. En har nå plikt til å sette inn tiltak hvor det er elever som ikke har et trygt og godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet Nr 28-17, 2017). Informantene ved skole Y er usikre på effekten ved dette vedtaket. De sier at de ved deres skole kommer til å sette inn tiltak med en gang det er bruk for det, men de spekulerer i at det kan være andre skoler som sluntrer unna når de ikke er nødt til å skrive enkeltvedtak.

«Det viktigste er jo at noe skjer, men så er det slik at når du lager et vedtak i henhold til forvaltningsloven så skal du konkretisere det og så har de klagerett. Det er jo et

dokument som gjør at familiene stiller mye sterkere juridisk dersom de har dette dokumentet. Sånn som det er nå så er det flere skoler som trenerer og det skjer ingenting. Jeg er redd for at det skjer enda mindre dersom skolene ikke har plikt til å skrive enkeltvedtak. Jeg har litt sansen for å skrive enkeltvedtakene selv om det er mye mer arbeid. Jeg er usikker på effekten av lovendringen» (Avdelingsleder skole Y).

Rektor ved skole X har en litt annen oppfatning av akkurat denne endringen. Han mener at det er riktig at en fjerner enkeltvedtak plikten slik at en får gjort noe med mobbingen fortere.

«Det jeg har sett nå er at det er veldig riktig at det ikke skal fattes et enkelt vedtak når skolen får kjennskap til en mobbesak. Det har med at fokuset må først og fremst ikke være et juridisk fokus. Synes det er positivt at vi i først runde avviker dette med enkelt vedtak, men heller stiller krav til rask saksbehandling og raskt sette i gang planlegging av tiltak og gjennomføring av tiltak» (Rektor skole X).

4.2 Mobbing ved skolene

Tallene for mobbing i Rogaland er vist under. Figuren viser prosentvis hvor mange som blir mobbet flere ganger i uka ved de forskjellige klassetrinnene i skolen. Tallene vil naturligvis være høyere dersom en ser på alle som blir mobbet i ulik hyppighet.

Andel mobbet flere ganger i uka av alle grupper	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn	VG1	VG2	VG3	Total
2013	0,1	0,1	0,1	0,3	0,7	0,7	0,3	0,3	0,2	0,3

Figur 4: Statistikk mobbing (Elev og lærlingombudet, 2015).

Denne viser trinnvis hvor mange som blir mobbet. Vi ser her at kurven stiger når en nærmer seg ungdomsskole, men synker en del igjen når en begynner på videregående skole. Videre skriver de at:

«Brorparten av de ressursene som er satt inn i arbeidet mot mobbing er derfor med rette, satt inn på grunnskolenivå. Det kan imidlertid virke som om lavere mobbetall på videregående nivå, kan ha bidratt til at arbeidet her har lettere for å havne i skyggen» (Elev- og lærlingombud, 2015).

Type krenkelse	Elevundersøkelsen 2014 - Rogaland Fylke					
	Elever i klassen	Andre elever på skolen	Elever fra andre skoler	Noen voksne på skolen	Andre	Vet ikke
Noen gjorde narr av eller ertet meg slik at jeg ble lei meg	63,2	15,6	2,5	14,1	2,1	2,5
Jeg ble holdt utenfor	76,5	13,1	0,9	4,5	1,6	3,4
Noen spredte løgner om meg	39,0	37,0	5,5	5,8	4,8	7,7
Noen truet meg	41,1	18,9	8,9	23,3	3,3	4,4
Noen slo, dyttet sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	49,4	15,3	7,1	15,3	3,5	9,4
Noen kommenterte utseende mitt negativt på en måte jeg ikke likte	57,1	25,1	2,4	4,5	6,3	4,5
Snitt	54,4	20,8	4,6	11,3	3,6	5,3

Tabell 6: Type krenkelse (Elev og lærlingombudet, 2015).

Denne er tatt med for å vise hvem som mobber hvem og på hvilke områder det kan være hensiktsmessig å legge inn ressurser i forebyggingsarbeidet. Gjennom intervjuene med rektor skole X og avdelingsleder skole Y var inntrykket at det var to typer krenkelser som skilte seg ut. Den ene var ekskludering ved at flere elever satt alene uten at hverken elever eller lærere tok kontakt. Den andre formen for krenkelse var latterliggjøring. Det kunne være både elever og lærere som gjorde narr av elever dersom de kom for sent eller hadde gjort det dårlig på prøver.

Skole X

Ved skole X forteller en lærer: *Vet at det er litt mobbing, men mitt inntrykk er at det ikke er mye. Det er mobbing over alt og det er sikkert en del vi som lærere ikke får tak på heller. Jeg vet at det har vært noen få konkrete saker (Lærer skole X).* Hun forteller videre at de få sakene som har vært tatt opp har blitt håndtert på en god måte. Når hun sier på en god måte forstås det som at hun mener at skolene tok tak i ting og faktisk gjorde noe med det. Det virker usikkert hvor mye innsyn denne læreren har hatt i de spesifikke sakene og hvordan de er blitt behandlet i og med at hun ikke er helt sikker på hvor mye mobbing som faktisk er på skolen. Om hennes inntrykk av håndteringen av sakene er primære eller sekundære hvor hun kan ha fått høre fra andre hvordan sakene er håndtert er usikkert.

På spørsmål om hvilke former for mobbing de opplever på skolen er svaret tydelig fra alle informantene ved den aktuelle skolen (skole X). De er ikke redd for fysisk eller verbal mobbing, men heller at elever blir sittende alene og ikke inkludert i samholdet.

«Det er mer utfrysning og manglende tilhørighet. En kan anta at elever som kommer inn hos oss tar med seg kvaliteter som gjør at det er viktig for oss å forebygge gjennom å tenke på læringsmiljøet. Da tenker jeg på at vi vet at det er elever som er høyt presterende som ikke nødvendigvis trives veldig godt i skolefelleskap. Med det inntaket som er på denne skolen tenker jeg at vi kanskje har en overrepresentasjon av elever i denne gruppen» (Rektor skole X).

Elevene forteller at det er mange som sitter alene og at hverken elever eller lærere gjør spesielt mye for å inkludere dem. De forteller videre at ved deres skole er de fleste elevene mest opptatt av å oppnå gode resultater og holder seg for det meste med sine egne. Når de sier at de for det meste holder seg med sine egne får en et inntrykk av at de ikke snakker så mye med andre elever og slipper ikke andre inn i sine grupperinger. Det vil si at andre elever blir ekskludert fra de grupperingene som blir laget. Det virker på denne måten som en lite inkluderende kultur.

Informantene kommer også innpå temaet hvor enkelte lærere gjør narr av elever. De refererer spesielt til en lærer som gjentatte ganger har gjort narr av en elev, men dette er ikke noe som er rapportert da de andre elevene synes hendelsene er morsomme eller ikke tørr rapportere dem. Rektor ved samme skole (X) refererer til elevundersøkelsen som avholdes hvert år og sier at ved deres skole er heldigvis tallene veldig lave, men de har enkelte tilfeller. Likevel fortsetter han med å si *«Samtidig ser vi at det er kvaliteter i læringsmiljøet som gjør at vi kan anta at det har sammenheng med mobbing»* (Rektor skole X). Svaret kan tolkes på to måter: det ene er at rektoren mener at noen av lærerne ikke er flinke nok i forhold til å skape et godt miljø i klasserommene, det andre er at selve miljøet på skolen både blant lærere og elever ikke er preget av sosialisering og inkludering. Den siste tolkningen blir her lagt til grunn da Rektoren tidligere i intervjuet snakket om at kulturen preges av fokus på prestasjoner og mindre fokus på sosialisering. Det kan igjen føre til mindre inkludering.

Skole Y

Miljøkoordinator ved skole Y kan fortelle at det også ved deres skole er lite mobbing, men det er mer enn de skulle ønske. At det er mer enn de skulle ønske, forstås i denne sammenheng som at hun mener det alltid vil være litt mobbing som skolene ikke får kunnskap om, men i forhold til elevundersøkelsen så er tallene lave. Ved denne skolen ser de også andre former for mobbing som krenking i form av verbal mobbing, latterliggjørelse fra enkelte lærere og ekskludering. Avdelingsleder forklarer også at de er glade for lave mobbetall.

«Ja, det er mobbing. Jeg skulle likt å se den skolen som ikke har mobbing. Jeg bruker elevundersøkelsen som referanse og prosenvis er det veldig lavt og vi skårer grønt i forhold til det. Men av de 800-900 elevene vi har her på skolen så ser vi kanskje i underkant av 10 som sier at de opplever mobbing. Både fra lærer og andre elever. Hvis det er 10 som opplever det så er det viktig og vi tar dem seriøst» (Avdelingsleder skole Y).

I underkant av 10 elever ut ifra de 800-900 elevene som går på skolen blir mobbet, dette er lave tall, men avdelingslederen fortsetter med å si at det er viktig at de får tak i akkurat de 10 elevene som faktisk blir mobbet slik at de kan hjelpe dem. Elevundersøkelsen er anonym og det kan derfor være vanskelig å finne ut hvem som blir mobbet og på hvilke måter dette skjer dersom ingen sier ifra til skolen. Lærerne og ledelse pleier å diskutere resultatene fra undersøkelsen for å se om det er kjennemerker de kan se etter for å prøve å finne ut hvem det kan være (Avdelingsleder skole Y). Elevene ved skolen sier også at de ikke føler det er spesielt mye mobbing.

«Det kan være enkelte føler de opplever mobbing, mens det ikke er ment som mobbing. Vi har noen studier som bare har gutter og her kan det være en litt tøffere måte å snakke til hverandre på enn ved andre studier. Vi ser ikke på dette som mobbing det bare er slik» (Elevgruppe skole Y).

Elevene smiler og ler litt når de snakker om temaet. Inntrykket er at det i klasser som i hovedsak består av gutter er større takhøyde for hvordan en kan snakke til hverandre uten å fornærme en annen. Mobbing er en subjektiv følelse og det kan derfor være vanskelig å tolke hva som er mobbing eller ikke for den som potensielt er mobberen i slike situasjoner.

4.3 Mobbingens negative effekter

Forskning viser at mobbing har stor effekt på menneskers psykiske helse og fysiske plager. Det vanligste er psykiske plager som angst, depresjon og ensomhet (Sunde, 2017). Merete Johannessen skriver også i NHI at *«Både de som mobber og de som blir mobbet har større risiko for å få psykiske problemer i form av angst, antisosial personlighet, depresjon og stoffmisbruk i tidlig voksen alder»* (Johannessen, 2007). Mobbeoffer har størst risiko for å utvikle angsttilstander.

Angsttilstander deles ofte inn i to deler hvor den ene er vanlig angst som de fleste kan oppleve som frykt og redsel. Sykelig angst på den andre siden er for så vidt de samme reaksjonene, men de oppleves som forsterket, utløses ofte lettere og kan oppleves av andre som urimelig (NHI, 2016).

Laura Bogart, adferds forsker og psykolog forteller til TV2 av en ser etter en rekke forskninger og undersøkelser at flere elever enn tidligere antatt sliter med posttraumatisk stresslidelser. Verst er det for de elevene som har opplevd mobbing over flere klassetrinn. En undersøkelse utført i USA bekreftet at ca halvparten av de elevene (10. klasse) som oppga at de hadde blitt mobbet viste tegn til traumer. I en norsk kartlegging av elever på ungdomstrinnet hadde 33% av elevene som hadde blitt mobbet posttraumatiske stresslidelser. Dette sier litt om omfanget til det samfunnsproblemet vi står overfor (Treborg, 2014).

Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap kom i 2015 med sin årlige rapport om nasjonalt risikobilde. I denne rapporten var skoleskyting et av scenarioene hvor de også laget en delrapport. Dette viser også at Norske myndigheter tar dette samfunnsproblemet på alvor (Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap, 2015). De skriver videre at på bakgrunn av Secret Service sin rapport (Vossekuil, 2004) kan en anta at skoleskytinger er hevnmotivert vold. Secret Service sin rapport hvor de har studert 37 skoleskytinger har konkludert med at over 70% av disse skoleskytingene hadde bakgrunn i at gjerningspersonene hadde blitt mobbet. Skolene blir et bevisst valgt mål og ikke et tilfeldig åsted. For mobbeofferet representerer skolen et sted og et fellesskap hvor en føler seg avvist. Når en begår hevnmotiverte handlinger handler det om å gjengjelde den urett en selv har opplevd. Secret Service forklarer videre at flere av de skoleskytingene som har oppstått i USA etter Columbine og som hadde flere offer endte med at gjerningspersonen begikk selvmord før pågripelse (Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap, 2015).

«Mobbing og «utenforskap» er ofte bakenforliggende faktorer for både selvmord og skoleskyting. Depresjon og dårlig tapsmestring er knyttet spesielt til unge, mannlige selvmordskandidater. Secret Service-rapporten fra 2004 viste at 70 prosent av skoleskyterne hadde opplevd å bli mobbet eller truet og flere hadde erfart langvarig mobbing» (Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap, 2015 s. 8).

Sandberg m. fl. (2014) skriver i sin artikkel at undersøkelser utført i henholdsvis Tyskland, USA og Finland viser at gjerningsmenn tidligere har hatt et problem med sine medelever. Enten følt seg ekskludert eller utstøtt på et tidspunkt. De sosiale problemene kan ha forverret

deres psykologiske problemer som kan inkludere depresjon, narsissistiske personlighetstrekk og mangel på empati.

Over forklares noen av effektene som er forårsaket av mobbing. Mobbing kan også i verste fall føre til en tilsiktet hendelse som skoleskyting eller annen form for vold ved skolene. Kunnskapsdepartementet (2016) trekker fram rapporten på skoleskyting i Nordland (DSB, 2015). Rapporten fra DBS (2015) beror på granskning av skoleskytinger skjedd i andre land. Den peker på flere fokusområder: et inkluderende læringsmiljø, forebygging av mobbing og gode psykososiale tjenester. Systematisk arbeid med disse områdene skal redusere risikoen for tilsiktede hendelser i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Rapporten til DBS (2015) peker ut fem tiltak som kan forebygge skoleskyting:

- *«Forebygge utenforskap*
 - *Koordinering av instansene som er involvert i forebyggende arbeid og oppfølging av den enkelte elev (skolen, skolehelsetjenesten, kommunehelsetjenesten, politi, barnevern m. fl.)*
 - *Skolene må ha en beredskapsplan for skoleskyting, og den må øves på*
 - *Lærere, skolehelsetjeneste og andre relevante aktører må ha nødvendig kunnskap om skoleskyting og den typiske gjerningsmannen*
 - *Bygningsmessige tiltak (talervarslingsanlegg, rømningsmuligheter)»*
- (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det er skoleledelse og skoleeier som skal vurdere om beredskapsplaner i tilstrekkelig grad dekker tilsiktede hendelser. Øvelser av disse planene er også helt avgjørende. Deler av rapporten til DBS er her tatt med fordi den forklarer hva en bør fokusere på for å unngå denne effekten.

4.4 Forebygging og klasseledelse

Flere skoler bruker i dag programmer som skal hjelpe dem med å forebygge mobbing. De som er mest brukt i videregående skole i Rogaland er Trygg Læring og VIP-makkerskap. Nedenfor vil programmene bli presentert. Kunnskapsløftet sier gjennom sin læringsplakat punkt 4. at skolene har plikt til å:

«Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til

demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (Utdanning og forskningsdepartementet, 2005).

4.4.1 Trygg læring

Organisasjonen Trygg Læring er etterfølgeren av Norsk forum for skolemegling (NFFS). Det er også et systemtiltak som er rettet mot hele skolen fra elev til ledelse. Gjennom programmet lærer en konflikthåndtering, en utfører tryggende aktiviteter og øker sosial kompetanse. Aktivitetene en utfører gjøres gjennom forelesninger og kan integreres inn i undervisningen i alle fag (Trygg Læring, 2017).

«Visjonen er å bidra til en fredskultur og et trygt, inkluderende fellesskap, der mobbing, vold og rasisme har dårlige vilkår» (Trygg Læring, 2017).

En fredskultur i denne sammenheng tolkes til å være en kultur hvor elever går overens med hverandre og lærere, ikke mobber eller er ufine med hverandre. Her tilbys alt i fra barnehager til skoler kursing og veiledning i forebyggende tiltak som hvordan en kan skape et inkluderende fellesskap som forhindrer mobbing.

Skole Y forklarer gjennom sin avdelingsleder og miljøkoordinator at skolen bruker elementer fra Trygg læring i sitt arbeid og har gjort det et par år nå. Dette ble integrert gjennom en tidligere ansatt som også er styremedlem i Trygg læring. Likevel, etter oppfølgingsspørsmål kommer det fram at det ikke er så mange lærere som bruker elementene og opplæringen til Trygg læring har vært valgfritt. Miljøkoordinator, som styrer elevrådet, forklarer at elevrådet gjennomfører tryggende aktiviteter og lærer om konflikthåndtering der. Noen lærere har også tatt i bruk enkelte elementer for å styrke samholdet i klasserommet.

«Vi bruker en del av elementene i trygg læring i elevrådet. Det er også noen av lærerne som bruker elementer herfra i klasserommene, men det er ikke så veldig mange» (Miljøkoordinator skole Y).

Miljøkoordinator forklarer at hun gjerne skulle ønske at dette ble brukt mer for å styrke skolen i dens forebyggende arbeid.

4.4.2 VIP-makkerskap

VIP- makkerskap er et program som er laget for at elevene skal få en bedre start på skoleåret. Ved skoler som bruker dette programmet starter man med å dele elevene inn i par slik at to og

to kan ta vare på hverandre. Videre blir disse parene tildelt en gruppe med andre par og de får en relasjon til hverandre. I skolen faller det alltid noen utenfor og dette programmet er med på å forhindre utenforskap og ivareta integrering (Vestre Viken, 2017).

Programmet skal bidra med:

- *«En mykere overgang fra ungdomsskole til videregående skole*
- *At elevene skal bli kjent med flere i klassen*
- *Et tettere og tryggere klassemiljø tidlig*
- *Å øke elevers sosiale kompetanse*
- *Å skape gode arbeidsrelasjoner som øker læringstrykket»* (Vestre Viken, 2017).

Tilbakemeldinger på VIP-makkerskap har vært at det har vært suksessfullt og at en ser positive tendenser i fravær. *«Man har alltid noen å sitte med slik at ingen føler seg utenfor»* (ibid).

Skole X har ikke brukt Trygg læring og skal foreløpig heller ikke bruke det. De har på den andre siden avklart at de skal bruke VIP-makkerskap fra høsten 2017 i deres arbeid mot å bedre integreringen og inkluderingen av elever ved skolen. Dette har ledelsen bestemt skal implementeres i alle klasserom.

«Vi tenker at vi har en jobb å gjøre gjennom å styrke kollektiviteten og hvordan vi arbeider. Det er for mye i dag som er litt for tilfeldig og derfor innfører vi VIP-makkerskap fra høsten 2017 av. Sannsynligvis på alle trinn. Selv om det er mange gode klasseledere hos oss så ønsker vi å sikre oss at denne bevisstheten om hvordan vi setter sammen grupper slik at vi bidrar til at elevene ser at de kommer inn i et bevisst styrt fellesskap og ikke bare en tilfeldig organisering som gjør at de selv må ta ansvar for å sikre en relasjonell tilhørighet» (Rektor skole X).

Skole Y skal også innføre VIP-makkerskap, men kommer ikke til å integrere programmet fullt ut. De skal ha noe de kaller et prøveår hvor lærere som ønsker kan bruke programmet og erfare om dette har en positiv påvirkning. Miljøkoordinator håper tiltaket vil spre seg til flere lærere etter hvert, og at ledelsen kanskje velger å implementere programmet slik at hele skolen tar det i bruk.

Under intervju med elever fra begge skolene har de ikke hørt om hverken Trygg Læring eller VIP-makkerskap. Dette er kanskje naturlig for skole X hvor de ikke implementerer VIP-makkerskap før skoleåret starter til høsten. Likevel burde elevene ved skole Y ha hørt om

Trygg Læring dersom skolen sier at de har implementert programmet. Dette kan tyde på at skolen ikke har implementert programmet skikkelig og det samsvarer med det miljøkoordinator tidligere forklarte hvor det kun er noen få lærere som bruker verktøyene i Trygg Læring.

Da elevene ved skole X fikk forklart at VIP-makkerskap skulle innføres fra høsten av og hvordan det fungerte svarte en av dem:

«Det kunne vært litt gøy, de fleste hadde nok tullet litt med det i begynnelsen. Det er noe vi er kjent med fra barneskolen og da var jo alle venner med alle. Jeg personlig tror kanskje det kunne fungert» (Elevgruppe skole X).

4.4.3 Klasseledelse

«Forebyggingen av mobbing skjer kanskje først og fremst i klasserommene» (Rektor ved skole X). Videre forteller han at de har flere lærere som er flinke klasseledere, men det er også noen som har potensial til forbedring. Potensialet til skolen er å få inn mer systematikk i forebyggingen slik at en er sikker på at det faktisk skjer. Skolene har noen ganger en tendens til å tenke at ting skjer av seg selv, men rektoren ønsker ikke å la det være tilfeldighetene som styrer hvordan de arbeider med forebygging. Det er spesielt enkelt å la tilfeldighetene råde i en kultur som de har ved denne skolen i og med at det er få synlige indikasjoner på mobbing når mesteparten skjer gjennom elever som ikke føler seg inkludert eller ikke oppfatter seg godt ivaretatt. Det er også derfor de fra høsten 2017 implementerer VIP-makkerskap. Rektoren mener det er viktig å løfte dette kollektivt.

«Det handler om å være en leder for elevene og forstå hva det innebærer å være leder. Det betyr at du har et bevisst forhold til relasjonene, kulturen og prestasjonene. At du ser hvilke forhold og hvilken makt og posisjon du har som lærer og bruker mulighetene som ligger i det til å optimalisere et læringsmiljø som igjen bidrar til at elevene får et godt læringsutbytte» (Rektor ved skole X).

Lærer ved samme skole sier at det ikke er noen tvil om rollen lærerne har når det kommer til å skape en god klasseroms kultur. Hun tror det har mye å si om en lærer er åpen og formidler dette til elevene ved å invitere til dialog dersom det skulle være noe.

«Det er viktig å skape et tillitsforhold med elevene, men hvordan en gjør det tror jeg ikke det er noen oppskrift på. Det er alltid noen som får det til bedre enn andre, men

hva som gjør det er vanskelig å si. Jeg tenker at det viktigste er relasjonene med elevene å se alle som individer og ikke som en av mange. Det å jobbe med klassemiljøet og splitte opp grupper og blande elevene tror jeg er viktig. Desto bedre kjent de blir desto mindre er gjerne sjansen for at det blir mobbing» (Lærer skole X).

Både avdelingsleder og miljøkoordinator ved skole Y er enig i at klasseledelse er viktig. Avdelingsleder ved skolen ønsker at lærerne viser en tydelig og klar klasseledelse. De har en filosofi som går ut på at de skal møte elevene der de er og utføre en relasjonskartlegging. Det går ut på å lage et skjema ut i fra den klasselisten de har. De bruker grønn, gul og rød farge på å indikere hvor god relasjon de har til elevene. Noen ganger tar de dette med seg til teammøter og kryssjekker med andre lærere for å se om de har lignende problemer med samme elev. Likevel sier han at det ikke er alle som bruker dette verktøyet. Miljøkoordinator tilføyer at hun synes alle klasser burde lage klasseregler sammen. Dette går på hvordan en skal oppføre seg i klassen og hvordan en ønsker at en behandler både medelever og lærere. Det er noen lærere som gjør dette og ser god effekt.

«Det er også viktig å være tydelig og hvis det er noe så tar en tak i det med en gang. Vi ser jo noen ganger at humoren er så drøy at det blir noen som ikke synes det er greit. Jeg synes lærerne bør slå mer ned på den type oppførsel. Jeg synes også at lærerne bør bruke litt mer av klassens tid til å snakke mer om hvordan de faktisk har det» (Miljøkoordinator skole Y).

Elevene ved skole Y sier det er viktig med en tydelig lærer som er myndig overfor klassen, men likevel en det går an å snakke med. De forklarer at holdningen til læreren har mye å si for elevene. De viser til et eksempel med en lærer de har som er ganske streng, men likevel hyggelig. Noen ganger kan det være irriterende at han er så streng, men de forklarer videre at de vet han er streng fordi han ønsker at elevene skal gjøre det bedre på skolen. *«Han bryr seg om oss og ønsker at vi skal gjøre det bra. Det er ikke alle lærere som er slik.»* (Elevgruppe skole Y).

Utdanningsdirektoratet skriver også om klasseledelse og beskriver hvorfor og hvordan en bør skape en god klasseledelse. De gjør dette gjennom flere punkter som det å skape en god læringskultur, sørge for struktur og regler, støtte elevene sosialt og faglig, motivere og ha positive forventninger og å bli observert av kolleger og vurdere egen praksis. Å ha en god læringskultur er viktig for både elever og lærer. I begynnelsen av skoleåret skaper klassen normer sammen og på denne måten finner ut hvordan man skal forholde seg. Dersom en ikke

skaper en god læringskultur kan det få konsekvenser for hvordan elevene klarer å konsentrere seg og hvor mye de deltar. Det har mye å si hvordan læreren fremtrer; som den autoritære eller den autorative. Utdanningsdirektoratet mener den autorative leder stilen er den mest effektive (Utdanningsdirektoratet, 2015).

«Klasseledelse som integrert kompetanse kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev»

(Utdanningsdirektoratet, 2015).

Videre forklarer Utdanningsdirektoratet viktigheten av å ha regelsett som skal følges. Dette har ikke bare en betydning for læringen, men også for det sosiale systemet i klassen. Regler som ikke følges skal slås ned på i den forstand at elevene først skal få en advarsel hvor læreren tydelig gir beskjed om hva som kommer til å skje dersom en ikke overholder reglene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Positive relasjoner mellom elev og lærer er utslagsgivende for å få elevene til å overholde reglene. Å vise faglig støtte i tillegg til sosial støtte viser eleven at en bryr seg. Dette skaper tillit og er med på å forsterke den positive relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Mobbere er som regel gode menneskekjennerne. De leser de andre elevene i klassen og klarer fort å skille ut hvem som er svake og sterke. Dersom læreren ikke leder klassen på en dyktig måte er det muligheter for at mobbere kan utnytte dette og ramme medelever. I seg selv er det ikke sikkert at forebygging og god klasseledelse er nok. Det er også viktig å skape et godt miljø og en forebyggende kultur i klassen. Kompetanse om mobbing og klasseledelse er derfor essensielt dersom en ønsker å forebygge (Vaaland, 2017).

4.5 Sikkerhetskultur

Kulturene ved skolene er totalt forskjellige. Den ene skolen (X) har elever som er veldig homogene og tar samme studieretning, mens skole Y har flere studieretninger og på denne måten også flere forskjellige subkulturer og forskjellig type elever. Studieretningene ved skole Y kan man si er mer praktiske og passer dermed til elever med praktiske evner, mens det på skole X er et akademisk studie. Karaktersnittet ved skole Y er langt lavere enn ved skole X. Dette er kanskje med på å skape forskjellige kulturer i og med at elevene ved skole X da vil ha høyere forventninger til å få gode karakterer enn elevene ved skole Y vil ha.

Skole X beskriver kulturen ved sin skole ved at elevene har store ambisjoner, høye faglige krav og forventninger til skolen og lærerne sine. Dette sammen med foreldre som også har store forventninger til skolen og elevenes faglige prestasjoner. Forventningene som elevene og lærerne har gjør også noe med matchen til lærerne. Lærerne skaper dermed høye forventninger til sine elever.

«Høyt faglig trykk, veldig god faglig kvalitet, mye god ledelse, gjøres mye godt rundt forebygging, men det er for tilfeldig og vi må jobbe med å få en større grad av kollektivitet rundt dette og at vi vet at det skjer i alle klasserom og av alle lærerne. Prestasjonskultur – en skole som skiller seg ut med at fokuset er på fag og læring» (Rektor skole X).

Tolkningen av begrepet prestasjonskultur er at prestering i fag er svært viktig både for elever og lærere. De grunnleggende antakelsene i denne kulturen er at det er forventet at en skal prestere bra på skolen. Her virker det som både lærere, elever og foreldre legger til rette for en slik kultur. Rektoren fortsetter med å si at skolen har mange forskjellige bygg slik at lærere sitter på forskjellige steder. Han har et ønske om at alle skulle sitte sammen, men på grunn av plass er det vanskelig.

Elevene som ble intervjuet ved samme skole snakker også om press for å få gode karakterer, men at dette for det meste er deres personlige press. De forklarer sin kultur ut i fra en annen skole som ligner på deres faglige studieretning.

«Skolene er veldig forskjellige, da den andre skolen er mer sosial og de som er med hverandre på skolen er kanskje også med hverandre på fritiden. På vår skole er det ikke slik. Vi kan treffe noen på fest og snakke med dem hele kvelden, mens når vi kommer på skolen er det som om vi ikke kjenner dem» (Elevgruppe skole X).

Elevene ved skole X får spørsmål om hva de tenker lærerne kunne gjort annerledes for å skape en bedre kultur:

«Lærerne kan kanskje tenke seg litt om før de gir tilbakemeldinger. At de ikke plager elever ved å henge dem ut på noen måte. Det er enkelte lærere som gjør det. Usikker på om lærerne kan bidra så mye med det sosiale i klassen, men det hadde vært kjekt og blitt bedre kjent med andre i klassen» (Elevgruppe skole X).

Det er tydelig at elevene ønsker å bli bedre kjent med andre i klassen, men det virker ikke som de er villige til å prøve å få dette til selv. Det kan tolkes som de synes det er vanskelig å bryte

med den allerede eksisterende kulturen og ønsker derfor at lærerne tar på seg oppgaven. Dette vil også bli gjort ved en suksessfull innføring av VIP-makkerskap.

Skole Y på den andre siden har en annen kultur med flere subkulturer med tanke på de forskjellige studieretningene de har. Skolen har 5 studieretninger hvor en på vg2 kan velge en av flere spesialiserte retninger. Dette gjør at skolen har veldig mange grupperinger og forskjellig kultur mellom klassene. Avdelingene i skolen er også veldig delt med tanke på kjønn. Noen av studieretningene er mer populære blant menn og andre blant damer. Ved studiene som er mest populære blant menn er det også flest mannlige lærere, det er det samme med damene. I tillegg har skolen en god andel utenlandske studenter som kanskje har en helt annen kultur i bagasjen. Dette kan føre til kulturkrasj mellom elever og mellom elev-lærer. Likevel sier miljøkoordinator (skole Y) at de fleste elevene er integrerte og trives.

«Jeg føler at de fleste er integrerte og trives, men det er noen hvert år som ikke klarer å integreres. De som ikke er med noen er vi veldig obs på og snakker med. Jeg føler lærerne er flinke på dette området og har stor omsorg for elevene sine. Jeg tror også de fleste elevene har tillit til lærerne sine, men det er selvsagt varierende ut i fra forskjellige forhold. Det er stor omsorg og vilje til å hjelpe elevene på skolen»
(Miljøkoordinator skole Y).

Avdelingsleder ved skole Y beskriver kulturen som en inkluderingskultur. Inkluderingskultur tolkes i denne sammenheng til at lærerne ved skolen har et ønske om å legge til rette for at elevene skal integreres i klassen. Om de får det til eller ikke er en annen sak, men det kan likevel tyde på at skolen ønsker å arbeide mot det målet. Det er en skole hvor elevene er lavt presterende og flere sliter kanskje med sosial angst eller skolevegring. Noen av lærerne som begynner på skolen slutter enten fort fordi det er krevende med elever som ikke alltid kommer på skolen eller sliter av forskjellige årsaker. Andre fortsetter over lengre tid fordi de ønsker å bidra til å få ungdom gjennom skolen på en god måte. De som er igjen har dannet en veldig god, sosial og åpen kultur (Avdelingsleder skole Y).

Han beskriver også kulturen blant lærerne som en delingskultur hvor de deler kunnskap med hverandre og diskuterer vanskelige saker. Delingskultur forstås som en kultur hvor lærerne åpent kan informere hverandre om hvordan det går med elevene, dele kunnskap faglig sett og dele erfaringer om hvordan de styrer klassene sine.

Han mener det er viktig at lærerne har et godt arbeidsmiljø og trives i jobben sin. Når elevene ser at lærerne smiler og har god humor så smitter dette over på dem. *«Jeg tenker at*

dette er en positiv kultur» (Avdelingslærer skole Y). Selv om de har en god del forskjellige grupper med elever ser de at elevene også omgås elever fra andre avdelinger selv om de for det meste er med sine.

Elevgruppen fra skole Y forteller også at de trives ved skolen, men ser at i noen grupper kan det være enkelte som «tøffer» seg. De ser ikke på dette som direkte mobbing da «det bare er slik» (Elevgruppe skole Y) mellom elevene i disse gruppene. Dette skjer spesielt ved de studieretningene som hovedsakelig består av menn.

4.5.1 Skolens rapporteringssystemer og rapportering

Begge skolene har rapporteringssystemer gjennom rutiner som er nedfelt i deres interne systemer. Selv mener de at både lærere og elever er flinke til å rapportere dersom de oppdager at mobbing forekommer. Ved begge skolene har elever og lærere mulighet og tilbud om å rapportere til miljøkoordinator/sosialrådgiver, men gjennom samtaler med elevene ved begge skolene virker det som om elevene ved skole Y har et bedre tillitsforhold til miljøkoordinatoren ved sin skole enn elevene ved skole X. Mens miljøkoordinator ble intervjuet kom det et par elever og banket på døren fordi de ønsket å snakke med henne. Det tyder i det minste på at elevene ved skole Y føler de kan snakke med henne. Hun fortalte at det ofte kom elever bort til henne eller inn på kontoret.

Elevene ved skole X fortalte at dersom de skulle rapportert noe, hadde dette vært til avdelingsleder, eventuelt sosialrådgiver. De hadde aldri rapportert noe til sin kontaktlærer da de nesten ikke har kontakt med denne og ei heller et spesielt godt forhold. *«Jeg har ikke så mye kontakt med kontaktlæreren min. Jeg har ham kun en time i uka og er ikke komfortabel med å snakke med han om noe utenom faglige ting»* (Elevgruppe skole X). Elevene ved skole Y fortalte at de mest sannsynlig ville gått til sin miljøkoordinator da de fleste elevene har et godt forhold til henne og føler de kan snakke med henne om det meste. I tillegg virker det som om hun bryr seg om elevene, og har en oppsøkende rolle noe som gjør det enklere å komme i kontakt med henne. Det legges til at hennes kontor befinner seg i vegg i vegg med kantinen på skolen slik at hennes tilgjengelighet ikke er til å ta feil av. Ved spørsmål om elevene kjenner til mobbeombudet i fylkeskommunen og eventuelt kunne rapportert til henne svarer alle elevene at dette er noe de ikke har kjennskap til. Dette selv om det er et lavterskeltilbud for alle som måtte ønske eller trenge det.

Rektor ved skole X og avdelingsleder ved skole Y forteller begge at rapportering er noe de har fokus på gjennom at alle lærere og elever har ansvar for å melde fra om mobbing dersom de oppdager dette. Disse kommentarene tolkes til at både rektor og avdelingsleder mener det er en selvfølge at dersom en oppdager mobbing så skal det rapporteres.

Når det kommer til anonymitet synes rektor ved skole X at dette kan være problematisk.

«Anonymitet – det er vanskelig med anonymitet. I de fleste saker ønsker jeg å få fram en forståelse av at vi ikke kan forholde oss til det anonyme. Vi må i alle fall forstå hvor og hva som har skjedd – vi må ha info som gjør at vi kan takle saken på en fornuftig måte. Det må være en lav terskel for dette med å melde samtidig så må vi utfordre de anonyme til å komme med den informasjonen vi trenger for å kunne gjøre noe med det» (Rektor skole X).

Svaret til rektoren oppleves som om han ikke ønsker at noen skal rapportere inn saker anonymt da det kan påvirke håndteringen av saken dersom de ikke får nok informasjon. Likevel virker det som om han selv, mens han prater, oppdager at det ikke er lurt å blankt avvise denne formen for rapportering. Den ene eleven ved samme skole forteller: *«Så lenge den som blir mobbet får hjelp så hadde ikke jeg brydd meg om jeg var anonym eller ikke. Offerets trivsel er mer viktig enn om jeg er anonym eller ikke» (Elevgruppe skole X).* Det virker som alle elevene i gruppen er enige i dette og de nikker i det eleven forteller hva hun synes.

Avdelingsleder ved skole Y begynner med at det er ingen problem å rapportere anonymt, men innser i det han sier det at det er viktig med nok informasjon dersom en ønsker å rapportere anonymt.

«Jeg tror ikke vi har hatt noen tilfeller av det, men det er ikke mer enn en lapp i en postkasse eller på en pult som skal til. Jeg tror ikke elever har så mye imot å stå fram til miljøkoordinator, fordi de har tiltro til at det ikke slår tilbake til dem. Dette er spesielt viktig i rustilfeller da det kan slå dårlig ut for elevene om det skulle komme fram at de har sagt ifra» (Avdelingsleder skole Y).

Dette sitatet styrker troen på at elevene har tillit til miljøkoordinator. På den andre siden kan det virke som om de kun har tillit til henne og ikke til andre lærere ved skolen. Avdelingsleder nevner rustilfeller, som han også forklarer har gått markant ned de siste årene, hvor det er viktig at elevene føler tillit til den personen de velger å snakke med. Det forstås at tilliten til

miljøkoordinator er viktig i slike tilfeller i og med at lærere i ettertid skal bedømme elevens prestasjoner og eleven kan synes at det er ubehagelig.

Den nye lovendringen sier at kommuner kan risikere dagbøter hvis skolene ikke overholder de kravene som er satt i forhold til håndtering av mobbesaker. Det blir stilt spørsmål om skolen er redd for at dette kan føre til underrapportering dersom skolene er redd for reprimander.

«Det tror jeg ikke – jeg føler det har mer en symbolverdi som symboliserer alvoret i slike saker. Jeg har opp igjennom møtt mange skoleledere, men enda ikke opplevd noen av dem som uansvarlige når de håndterer slike saker. Mobbeombudet har også en rolle hvor de kan vise mistillit til de ansvarlige i forhold til dette området. Det er ingen grunn til å tenke at ikke skoleledere er ansvarlige her, men det betyr jo ikke at en får det til for det. For meg handler det mest om forebygging og kvalitet ved håndtering. Det handler om kompetanse, holdninger, systemforståelse og god ledelse» (Rektor skole X).

En kan få en forståelse av at rektoren her mener at en ikke trenger bekymre seg for underrapportering selv om en kan få dagbøter. Det virker som han er veldig bestemt når han sier det som om han har full tiltro til seg selv og andre skoleledere.

Både avdelingsleder og miljøkoordinator ved skole Y har en annen oppfatning. De sier at det er vanskelig å spå hvilke utfall en slik lovendring kan få, men det er sannsynlig at enkelte ikke ønsker å bli straffet for feil håndtering av saker og dermed unnlater å rapportere videre opp i systemet for å unngå dagbøter. *«Dette med dagbøter kan også bli en årsak til underrapportering ved enkelte skoler, men det er vanskelig å si før vi har sett effektene» (Miljøkoordinator skole Y).*

4.5.2 Rettferdig behandling

Rettferdighet ble for det meste diskutert med elevgruppene som ble intervjuet da det virket som dette var et tema som interesserte dem. Likevel hadde også rektor ved skole X en kommentar til problemstillingen. *«Jeg tenker at de fleste lærere er rettferdige overfor sine elever, men vi må være ærlige og innrømme at lærere også kan gjøre feil» (Rektor skole X).* Sitatet kan tolkes på to måter; enten at han mener at lærere ikke alltid er rettferdige i forbindelse med karaktersetning eller at det kan hende noen ikke er rettferdige i forbindelse med behandling av elevene. I denne sammenhengen tolkes svaret til å tilhøre den siste setningen fordi det her var snakk om mobbing av elever. På den andre siden kan begge

settingene kan ha tilhørighet til mobbing. Å bevisst gi lavere karakter til enkelte elever, hvor eleven oppdager det, kan føles som mobbing.

Ved begge skolene var elevene enige i at dette varierer veldig fra lærer til lærer. De fleste lærerne er greie og rettferdige med alle elever, mens det er noen som enkelte ganger slenger en kommentar hvor det ikke passer seg.

«Jeg har hørt om en lærer som plager en elev mer enn resten av klassen. Typisk dersom denne eleven får litt dårligere karakterer har jeg hørt et eksempel at eleven fikk tilbakemelding på en prøve og sammen med prøven fikk han en lekebil fordi han nylig hadde strøket på oppkjøring» (Elevgruppe skole X).

Ved spørsmål om læreren trodde han var klar over at dette var mobbing eller om læreren prøvde å være morsom var svaret: *«Det er ikke bare denne ene gangen dette har skjedd mot samme elev fra denne læreren. Han sikter ut denne eleven ganske ofte og kaller han for barnslig og indirekte skjeller ham ut» (Elevgruppe skole X).*

Elevene forteller at det er noe de har hørt og det er dermed sekundærdata. Likevel blir ikke dataene forkastet da det anses som usannsynlig at en slik detaljert hendelse er usann.

Elevene ved skole Y har ingen eksempler å komme med i denne sammenhengen og forteller at de i hovedsak synes lærerne er rettferdige. *«Jeg kommer ikke på at jeg har opplevd at noen har vært urettferdige mot meg» (Elevgruppe skole Y).* Utsagnet snakker litt for seg selv når eleven forteller at han ikke har opplevd at noen har vært urettferdige mot han. Likevel kan det være andre elever som har følt seg urettferdig behandlet uten at han har forstått det.

4.5.3 Fleksibilitet

Fleksibiliteten til skolene synes å være vanskeligere å få svar på. Likevel på spørsmål om endringsvilje når det gjelder det nye lovforslaget eller implementering av forebyggende programmer har skolene forskjellige holdninger.

Rektor ved skole X forklarer at det alltid vil være litt motstand når det kommer til endringer i rutiner og systemer. Når det gjelder lovforslaget er ikke dette noe som kan diskuteres, men skal innføres ved skolene og det er hans oppgave å sørge for at alle lærere følger dette.

Likeens når det kommer til implementering av programmet VIP- makkerskap som skal inn fra høsten av, er dette noe som *skal* inn i alle klasserom enten lærerne er for eller imot dette.

Rutinene dersom en har mistanke om mobbing er at en skal undersøke om det faktisk er mobbing og dernest rapportere videre (Skole X, 2016). Videre ut over dette skal det eventuelt lages et enkeltvedtak. Vi vet ut i fra nye lovkrav at enkeltvedtak ikke er nødvendig lengre, men at en skal fokusere på å handle tidlig.

Etter epostintervju med representant for opplæringskontoret i Rogaland fylkeskommune forteller hun hvilke punkter skolene må endre for å vise sin fleksibilitet i forhold til den nye lovendringen.

- 1) *«Sørge for at de har en oppdatert handlingsplan i samsvar med den nye lovendringen.*
- 2) *Sørge for å overholde informasjonsplikten*
- 3) *Sørge for at aktivitetsplikten overholdes uansett omfang på sak – de må handle innen 5 virkedager ellers kan saken havne hos fylkesmannen*
- 4) *Være skjerpert i forhold til voksenmobbing*
- 5) *Være oppmerksom på forhold også utenom skoletid.*
- 6) *Sørge for at hele personalet kjenner til endringen og handlingsplikten i forhold til nye kap.9A.»* (Representant opplæringskontoret).

Med dette forstås at skolene ikke har så mye valg i forhold til å være endringsvillige.

Fylkeskommunen vil følge opp skolene gjennom skolebesøk, elevundersøkelser og Refleks⁵. Noen av punktene overfor (3,4,5) viser til at skolene må være fleksible i forhold til å fordele ansvaret til lærerne. Det er umulig for skolen å forebygge mobbing dersom lærerne ikke er med og tar en del av ansvaret.

Ut i fra handlingsplanen til skole X, som nevnt tidligere, ser en hvem som har ansvar for hva ved skolen. Rektor har her øverste ansvar for forebygging av mobbing og håndtering av saker, men dersom en lærer oppdager eller får mistanke om mobbing skal en gripe inn med en gang og eventuelt rapportere dette videre. Da forflytter ansvaret seg til fra rektor til lærer. Rektor flytter også sitt ansvar over på lærerne i forbindelse med VIP-makkerskap. Det er hans ansvar å implementere det i skolens rutiner, men lærerne må utøve det og ansvaret for at det blir suksessfullt i deres klasser faller da på dem.

⁵ Refleks er en portal utviklet av utdanningsdirektoratet som hjelper skolene i å vurdere sin egen praksis.

Noe av ansvaret er ved skole X også desentralisert til sosialrådgivere som bistår i arbeider med forebygging av mobbing samt andre funksjoner som skolemiljø og å hjelpe elever med å finne seg til rette på skolen.

Avdelingsleder for skole Y gjør også klart at det nye lovforslaget må implementeres. Selv om de allerede har en nullvisjon mot mobbing sier han at det er viktig at det blir lovfestet. Når det gjelder implementering av programmet for forebygging av mobbing innser han at skolen kunne vært bedre på å få elementer av disse programmene inn i de fleste klasserom. *«Det er og vil alltid være lærere som ikke ønsker å endre seg»* (Avdelingsleder skole Y). Flere av disse lærerne er kanskje gammeldagse og er i ferd med å pensjoneres. Samtidig får de nytt blod inn og han håper at disse lærerne har større endringsvilje. Svaret hans blir bekreftet av miljøkoordinator som forteller det samme.

Skole Y desentraliserer også ansvaret rundt forebygging av mobbing til både lærere og miljøkoordinator. Rektor vil fortsatt ha det største ansvaret, men han har flyttet store deler at det over på miljøkoordinator i og med at det er hun som har mest kunnskap om temaet og vil få førstehånds informasjon fra elevene.

Inntrykket er at skolene er flinke å fordele ansvaret til der kunnskapen er størst. Dersom en lærer opplever mobbing er det sannsynlig at læreren vil gripe inn og stanse mobbingen med en gang. Likevel er det rektor som har øverste ansvar og dersom mobbingen utvikler seg til en stor sak vil det være han som har øverste ansvar før saken eventuelt havner hos fylkesmannen for en avgjørelse.

4.5.4 Mobbing – anti-mobbekampanjer og læring

Ved utsending av eposter til forskjellige skoler i oppstartsfasen av prosjektet var det flere skoler som takket nei til å være med på intervjuer. I eposten sto det hva prosjektet gikk ut på og det var spørsmål om forskeren kunne få innsyn i deres forebyggende arbeid mot mobbing. Det vanligste svaret var at de ikke hadde tid eller allerede hadde takket ja til andre studenter. Heldigvis var det to skoler som takket ja.

«Mobbing er et tema vi tar opp på møter sammen med miljøarbeidere og lignende. Vi har ikke hatt seminarer på dette, men til høsten kommer mobbeombudet og skal holde kursing i lærer-elev mobbing» (Rektor skole X).

Rektoren blir spurt om hvordan de driver opplæring av personal i forhold til forebygging av mobbing. Fram til nå har de ikke hatt noen form for strategisk opplæring av personell foruten at de tar opp temaet under møter og samlinger. På den andre siden kan det virke som dette blir litt annerledes framover med tanke på at mobbeombud skal komme og kurse dem i tillegg til at de implementerer VIP-makkerskap.

«De får ikke spesifikk opplæring, men vi arbeider med å få lærerne med på å skape en større kollektivitet blant elevgrupper og lærere» (Rektor skole X).

Målet de strebet etter er større kollektivitet både blant lærere og elever. Dersom de får dette til kan skolen se stor effekt i forhold til inkludering av elevene.

Ved skole X er det ledelsen som bestemmer at lærerne skal endre seg ved å bestemme implementeringen av forebyggende programmer. Dersom implementeringen fungerer som planlagt kan lærerne dra læring fra endringen. Dette i form av at deres atferd endrer seg hvis de endrer måten de styrer klasserommene på.

Ved skole Y er det litt annerledes i og med at det er valgfritt om lærerne tar i bruk de forebyggende systemene. Avdelingsleder ved skolen sier at det på denne måten er mest sannsynlig at kun de lærerne som allerede har *«tingene på stell»* tar i bruk programmene og dermed lærer. De resterende lærerne får ikke dra nytte av lærdommen ved å ikke innføre programmene i sine klasserom.

«Ja, det er kurser. Opplæring av verneombud hvor dette er et tema og det er kurs i regi av fylkesmannen. Ofte går dette ikke direkte på mobbing, men heller på skolemiljø hvor mobbing er en del av det. Dette er kurs som er frivillig, det er jo som regel da de som allerede har ting på stell som deltar. De som kanskje burde hatt kursing stiller ikke opp. På grunn av det er det ingen kurs som sikrer kompetansen da de ikke er obligatoriske. Mobbeombudet arrangerer også kurs, men mobbeombudet er en ny instans så det er ikke så veldig kjent enda. Skolen samarbeider også med mobbeombud i forbindelse med internkursing» (Avdelingsleder skole Y).

Det forstås ut av svaret at det er en del lærere som ikke deltar ved kursing og det blir derfor vanskelig for skolen å heve kompetansen dersom det alltid er de samme som går på eventuelle kurs. Ut i fra samtalen virker det også som om det i hovedsak er kvinner som deltar ved kursing og ikke så mange menn. Det vil derfor tolkes til at det er de kvinnelige lærerne som besitter mest kunnskap når det er snakk om forebygging av mobbing.

5.0 Drøfting

Denne delen av oppgaven skal binde sammen teorikapittelet med mine funn i empirikapittelet. Aspektene i teoridelen skal drøftes med innsamlet data. Det er tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene slik at problemstillingen til slutt blir besvart. Kapittelet er strukturert på lignende måte som både teori og empirikapittelet

5.1 Krav og lovendring

Lovendringen som trer i kraft 01.08.17 (Bjerkeland, 2017) er positiv i og for seg, dette er også informantene enige om. Det er derimot enkelte deler av loven som kan virke mot sin hensikt eller burde vært tatt med. Selv om det er for tidlig å si noe om konsekvensene av endringen er det verdt en diskusjon.

Loven sier at alle ansatte har plikt til å gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak dersom de oppdager mobbing. I skole X sin handlingsplan mot krenkende adferd står det likevel skrevet at elevene selv har plikt til å behandle hverandre med respekt, og de skal også gi støtte og oppmuntring til andre elever (Skole X, 2016). Å respektere noen forstås i denne sammenhengen at en ikke skal utøve krenkende adferd mot andre elever som mobbing og varsle dersom en oppdager at andre blir mobbet.

HMS-håndboken til skole Y er mer utfyllende i forhold til elevers plikter og sier tydelig fra om elever skal rette seg etter alle vedtatte rutiner og prosedyrer. Men er det slik at elever leser og forholder seg til disse? Dersom skolen ikke opplyser om vedtatte rutiner og prosedyrer og ber elevene lese seg til det, er det lite sannsynlig at elevene forholder seg til dem. Selv om de hadde lest hele HMS-håndboken og blitt informert om pliktene de har, er det likevel logisk å tenke at det ikke nødvendigvis er alle som forholder seg til dem. Til syvende og sist er det skoleledelse, med de ressursene de får fra fylkeskommunen, som har ansvar for at mobbing ikke oppstår, og dersom det oppstår; hvordan de håndterer situasjonen.

Pettersen og Postholm (2003) skriver om integrering og inkludering. De viser til Salamanca-erklæringen fra 1994 som i sitt første punkt forklarer at «*integrering og deltakelse danner grunnlag for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter*» (Pettersen og Postholm, 2003). Lovendringen nevner ikke begrepene integrering eller inkludering, men både skolene selv, de forebyggende programmene mot mobbing og teoretikere som Pettersen og Postholm (2003) mener alle at inkludering og integrering er viktig i det forebyggende

arbeidet. Det kan virke som om den nye loven er mer rettet mot hvordan en skal handle dersom en mobbesak oppstår og legger ikke like mye fokus på hva en skal gjøre for å forhindre at det skjer.

Både avdelingsleder og miljøkoordinator ved skole Y var begge usikre på effekten av endringen av å fjerne enkeltvedtak. Vil det bidra til at noen skoler ikke gjør noen ting? En kan risikere dagbøter dersom en ikke utfører den aktivitetsplikten en har, men avdelingsleder ved skole Y er fortsatt usikker på om skoler faktisk kommer til å utføre plikten sin. Rektor ved skole X på den andre siden synes det er riktig med en slik endring for å få skolene til å handle tidligere. Har loven om enkeltvedtak blitt en sovepute for skolene? Har de kun skrevet vedtaket for så og ikke handle ytterligere? Det er viktig at skolene handler slik at elevene får den tryggheten de trenger og har krav på, likevel kan det også være viktig i noen situasjoner at barn stiller sterkere juridisk dersom det er behov for det. Faren med endringen er ved skoler som trenerer saker eller ikke utfører sin plikt til å begynne med. Vil de da gjennomføre nye krav eller vil de fortsette å neglisjere barn og ungdom ved sine skoler? Det er med andre ord både fordeler og ulemper ved lovendringen. Vi vet ikke de faktiske effektene av den enda og må vente til skolene har hatt den i bruk en stund før en kan se eventuelle resultat.

Sett dette i betraktning av et forebyggende perspektiv er denne endringen viktig i forhold til forebygging av mer mobbing. Dersom elever er blitt mobbet kan tiltak for å forhindre mer mobbing bli sett på som forebyggende. Selv om det viktigste er at det ikke oppstår mobbing i det hele tatt så vet vi at det skjer i alle samfunnsrom, og det er derfor veldig viktig at en handler tidlig slik at en forhindrer videre mobbing.

Når en snakker om de forebyggende punktene i denne loven er det noen av dem som går over i responsive tiltak. Forklart på en annen måte: plikt til å følge med er et forebyggende tiltak, mens plikt til å gripe inn er et responsivt tiltak i og med at mobbingen her allerede har oppstått. Likevel kan en inngripen som skjer tidlig hindre videre mobbing og da blir det igjen sett på som forebyggende. Det samme kan en si om plikten til å varsle og plikten til å undersøke. En undersøker og varsler dersom en har opplevd, sett eller har mistanke om mobbing, altså responsive tiltak. Disse blir også forebyggende i den forstand at de kanskje klarer å stanse mobbingen her og forebygger videre mobbing. Selv om en har en nulltoleranse for mobbing, vet en at mobbing kommer til å skje og det er derfor viktig med tiltak til hvordan skolene plikter å handle. Likevel synes det å være et mindre fokus på den forebyggende siden. Det kan virke som om kunnskapsdepartementet ønsker å være tydelige på hvilke konsekvenser en kan få dersom en ikke håndterer mobbing på en skikkelig måte. I tillegg er

det på den forebyggende siden kun krav til å skape et godt og trygt skolemiljø. Hvordan en skaper dette miljøet er opp til skolene selv. Skolene har friheten til å velge hvilke tiltak de ønsker å sette inn, hvilken kultur de ønsker å skape og hvilke relasjoner de ønsker å ha til elevene. På den andre siden kunne det vært positivt og lovfestet hvilke plikter skolene skal ha i forhold til forebyggingen. Eksempelvis

- plikt til å forebygge gjennom integrering og inkludering og forhindre utenforskap.

Når en tenker på at det er mobbing som har vært bakgrunnen til over ¾ av skoleskytingene som er studert i USA (Vossekuil, 2004) er dette et viktig punkt, ikke bare for å forhindre at mobbing oppstår, men også forhindre potensielle tilsiktede hendelser ved skolene. Dette kan være en av konsekvensene dersom en ikke forebygger på en ordentlig måte.

Et av punktene i den nye loven sier at dersom skolene ikke gjør det de skal kan kommunen risikere dagbøter. Informantene mine var uenige i konsekvensene dette kunne ha for videre rapportering. Reason (1997) forklarer at det kan være vanskelig å få ansatte til å rapportere dersom de er redd for reprimander eller straff av noe slag ref. rettfærdig subkultur. Dagbøter er en form for straff dersom du ikke har utført jobben med håndtering av mobbesaker skikkelig. Ved å innføre slike konsekvenser kan det være muligheter for at enkelte unnlater å rapportere. Likevel er det ikke skolene, ifølge loven, som får dagbøtene, det er kommunen. Dersom en kommune får dagbøter på grunn av at en skole har håndtert en sak dårlig, er det usikkert hvilke konsekvenser det igjen vil medføre skolen. Vil kommunen gi skolene en form for straff eller vil de bevilge mer ressurser for sikre at dette ikke skjer igjen? Det er vanskelig å si før en har forholdt seg til den nye loven over lengre tid.

Tilbake til hoved essensen i dette delkapittelet: har den nye lovendringen noe for seg, og kan den bidra til å forebygge mobbing? Den kan bidra til å forebygge mobbing på den måten at det nå er lovfestet nulltoleranse. Dette sender et klart budskap til alle skoleledere og skoleeiere om at det vil medføre straff i form av dagbøter om en ikke tar dette alvorlig. Det tatt i betraktning er det usikkert hvilke effekter lovendringen vil ha ettersom det tar tid å forankre den.

5.2 Mobbingens negative effekter

Fokuset på mobbingen ved skolene virker å være der, men kanskje mer i form av at de har rutiner for å håndtere saker og at en skal rapportere dersom det skjer noe. På den andre siden

virker det som om de i tiden fremover kommer til å bruke mer ressurser på forebygging gjennom forebyggende programmer som kan ha positiv effekt. Trygg læring som er kjent fra sine tryggende aktiviteter og konflikthåndtering (Trygg Læring, 2017) og det nyere programmet VIP-makkerskap som skal bidra til at elevene blir kjent med alle i klassen ved å ha en partner og en gruppe som en blir mest kjent med og som roterer (Vestre Viken, 2017). VIP-makkerskap spesielt, er med på å forebygge utenforskap hvor tanken er at en alltid har en partner som støtter en. Dersom en alltid har vært litt utenfor og ikke føler seg inkludert kan denne eleven kanskje føle seg godtatt, og likt dersom en har en partner og gruppe som sier hei om morgenen og spør hvordan det går i forhold til om en skulle kommet på skolen hver dag og ingen snakket til en.

Fra kunnskapsdepartementet sin side kan det virke som om de forebygger i form av at de legger ned en del ressurser i grunnskolen (Elev- og lærlingombud, 2015). På den andre siden blir dette ikke fulgt opp like godt i den videregående skolen. Hvorfor? Kanskje det har med at kommunen prioriterer annerledes enn fylkeskommunen? Det kan også ha med ressurser å gjøre, om kommunen får tildelt mer ressurser til dette arbeidet enn det fylkeskommunen gjør. En ser jo at elever på barne- og ungdomstrinnene blir utsatt for mer mobbing enn på videregåendenivå og det er derfor også kanskje en god ide å bruke mer ressurser for å bekjempe problemet her. Likevel er det viktig og ikke glemme og tro at problemene forsvinner når en skifter til videregående skole. Det er her potensialet for en potensiell tilsiktet hendelse er størst. Det er i disse ungdomsårene elevene er veldig sårbare. Det kan også spekuleres i om det er enklere å få tak i våpen, og eventuelt ha ressurser til å lage hjemmelagde bomber, ref. hva som skjedde under Columbine (Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap, 2015). Spekulasjonen til at det er enklere å få tak i våpen for eldre elever grunnes i studiene for skoleskytinger (Everytown for Gun Safety Support Fund, 2015) hvor det klart kommer fram at skoleskytingene oftest skjer ved High school/ videregående.

Som nevnt i empirikapittelet er konsekvensene av mobbing, spesielt langvarig mobbing svært helseskadelige. Sandberg m. fl. (2014) skriver om de helseskadelige effektene og at de som har hatt sosiale problemer fra starten av kan få forverrede problemer som narsissistiske trekk og mangel på empati. Disse trekkene er ikke fordelaktige dersom en ønsker å forhindre tilsiktede hendelser ved skoler. Ønske om å hevne seg overfor andre, i tillegg mangel på empati kan bidra til at veien til en potensiell tilsiktet hendelse kan bli enklere. Likevel er det å anta at en slik gjerning er vanskelig å gjennomføre. Det er først og fremst vanskelig å utøve

vold mot andre uten å ha en samvittighet som sier at dette er galt. Gjennom forskning gjort av (Vossekuil, 2004) kan vi si at det er vanlig å ønske at andre skal kjenne på den samme smerten som en selv har kjent på, men det hører til sjeldenhetene at en faktisk utøver hevn overfor de som tidligere har gjort en vondt eller mot lærere som ikke har stoppet andre elevers handlinger. Personlighetstrekkene en kan ha fått etter mobbingen kan igjen gjøre at en tilsiktet handling blir lettere å utføre på grunn av psykisk påkjenning. Det er derfor viktig at skolene er på vakt og ikke bare fokuserer på håndtering av enkelt saker, men sørger for at alle elever blir inkludert i det sosiale miljøet.

Forebyggende programmer hjelper skolene med en strategisk utføring av forebyggingen. Skolene i denne studien hadde enda ikke tatt i bruk VIP-makkerskap, men både skolene og mobbeombud hadde positive tanker om tiltaket. De faktiske effektene av tiltaket er det fortsatt litt tidlig å si mye om, men ut ifra det informantene fortalte under intervjuene var det andre skoler som hadde brukt programmet og var fornøyde med resultatene.

5.3 Rapporterende kultur

Den rapporterende kulturen som er en del av Reasons (1997) fire viktige elementer i en god sikkerhetskultur, er også viktig for forebygging av mobbing. Skole X og Y har forskjellige kulturer når det kommer til rapportering. Skole Y har flere teammøter hvor de diskuterer elevene og kan på denne måten plukke opp forhold og rapportere videre. Ved skole X var inntrykket litt annerledes. Her virket det ikke som de diskuterte hvordan elevene har det ved sine møter, men heller det faglige innholdet og prestasjonene i sine klasser. For å skape en rapporterende kultur må en åpne øynene og se etter forhold som kan være skadelige (Reason, 1997) Dersom en ikke gjør det er det vanskelig å oppdage mobbing og dermed også vanskelig å rapportere noe en ikke ser. På denne måten kan en argumentere for at skole Y har bedre rutiner for å følge med på elevene når de kan sammenligne sine notater og undersøke videre dersom det er flere lærere som mistenker at mobbing skjer.

Det er viktig at lærere rapporterer om forhold som kan skade elevene (Opplæringslova §9A). Dette er viktig både i forhold til et responsivt perspektiv ved at en da kan skaffe hjelp til de elevene som trenger det, og i et forebyggende perspektiv ved at elevene som mobber ser at lærere tar tak i sakene og at det kan få konsekvenser for dem, ref. bow-tie modellen overfor (Aven m. fl., 2008). Dersom mobbere får konsekvenser for sine handlinger kan det være med på å hindre dem i å mobbe flere ganger og en forebygger dermed nye hendelser.

Om elever rapporterer alt de ser er en annen sak. Elever kan i enkelte tilfeller synes at det er vanskelig å blande seg inn i noe som ikke angår dem dersom det kan få konsekvenser for dem i etterkant (Reason, 1997). Det er å anta at noen elever er sterke personer som tør å si fra, mens andre ikke er like sterke og kan være redde for at de vil lide samme skjebne dersom de gir beskjed. Det kan være en vanskelig situasjon for en elev og dermed enda viktigere at lærere som ansvarlige voksne tar tak. Å skape en rapporterende kultur kan være vanskelig spesielt dersom en ikke har tiltro til ledelsen (Reason, 1997). Elevene i denne studien var tydelige på at de ønsket å rapportere dersom de oppdaget at noen ble mobbet.

Reason (1997) nevner årsaker til at det kan være vanskelig å skape en rapporterende kultur. Et naturlig ønske om å glemme hendelsen er en av de årsakene som kan være mest realistisk når en snakker om at elever skal rapportere. Dersom en blir mobbet selv er det naturlig at en ønsker å glemme hendelsen, kanskje noen også fortrenger det som skjer for å kunne fungere. Redsel for straff er en annen årsak for at elever ikke ønsker å rapportere mobbing, spesielt dersom mobbingen skjer av lærere. Ved skole X fortalte elevene at dersom de hadde oppdaget mobbing hadde de ikke rapportert til sin kontaktlærer, men heller til sosialrådgiver eller avdelingsleder. De hadde ikke tillit til sin kontaktlærer. Det kan argumenteres for at det kun var fire elever med i dette intervjuet og det er mye mulig at andre elever har tillit til sin kontaktlærer. Det viktigste er likevel at de rapporterer dersom de oppdager eller mistenker mobbing. Avdelingsleder og sosialrådgiver var personer de hadde tillit til og ville benyttet seg av en av disse kanalene for rapportering. En kan stille spørsmål til hvorfor elevene ikke hadde tillit til sin kontaktlærer og oppfatningen er at de generelt hadde et dårlig forhold til læreren. Likeens, kan det også være vanskelig å rapportere til en lærer dersom en annen lærer mobber. Elevene kan være redde for reprimander eller at en lærer som er likestilt med den læreren som mobber ikke tar elevene seriøst eller selv er skeptisk til å ta det videre (Reason, 1997).

I eksempelet hvor en elev til stadighet ble pirket på av læreren ved skole X, var det ingen som hadde rapportert noe videre. Hvorfor? Selv om elevene sa at de hadde rapportert dersom de hadde oppdaget noe var det ingen som hadde rapportert dette forholdet. Det kan tenkes at grunnen til at dette forholdet ikke ble rapportert er som Reason (1997) forklarer, redsel for straff. Når en lærer mobber en elev er det en klar ubalanse i maktforhold. Dette gjør at det også blir vanskeligere for andre elever å gi beskjed og videre, spesielt dersom de ikke stoler på den de skal rapportere til. På denne måten kan en si at det er bedre for elevene å rapportere til avdelingsleder eller sosialrådgiver, som i disse tilfellene kan ses på som mer objektive. Likevel virker det som om begge skolene generelt er positive til rapportering og oppmuntrer

til at både elever og lærere skal rapportere. Denne holdningen er ifølge Reason (1997) den som gir best effekt og gjør at en skaper en kultur hvor en ser på rapportering som en viktig verdi.

Det kan være vanskelig for elever å rapportere at lærere mobber, men samtidig kan en si at det også kan være vanskelig for lærere å rapportere. Opplæringslova 9A-4 krever at alle ansatte ved skolen skal rapportere til rektor dersom de får mistanke eller oppdager mobbing. I eksempelet over er det heller ingen lærere som har rapportert noe om hendelsen. Det er mulig andre lærere ikke er klar over hva som skjer. Som lærer ved skolen X sa, er det sannsynligvis mye de ikke får med seg. Videre kan det hende lærere som skal rapportere er redde for reprimander. Reason (1997) skriver at dette er en av grunnene til at ansatte ikke ønsker å rapportere. Likevel, i denne oppgaven er inntrykket fra rektor skole X og avdelingsleder skole Y at de er glad dersom noen rapporterer slik at de kan gjøre noe med problemet og ikke straffe den som melder ifra.

Begge skolene, ved rektor skole X og avdelingsleder skolen Y, intervjuet til denne oppgaven har erkjent at de har hatt tilfeller av lærere som har mobbet elever. I slike tilfeller vil det være bra om det er mulighet for anonymitet. Dersom en gir uttrykk for at anonymitet ved rapportering er godtatt er det enklere for elever å rapportere uten å være redd for reprimander ref. Reason (1997). Skole X var skeptiske til anonymitet da de var redd for mangel på informasjon og var i utgangspunktet ikke åpne for dette. Mens skole Y syntes det var bedre med lite informasjon i forhold til ingen informasjon.

Anonymitet har både positive og negative sider. Ønsker en å få inn litt informasjon og undersøke videre selv eller ønsker en å ha en holdning som sier at alle som rapporterer inn mobbing må tørre å stå frem med dette? Det finnes også en middelvei, full konfidensialitet, men dette forutsetter at den som rapporterer har full tillit til den en rapporterer til (Reason, 1997). Ved begge skolene hadde de minst en kanal, miljøkoordinator/sosialrådgiver som elevene følte var en objektiv instans som de kunne snakke med og rapportere til uten at det fikk tilbakeførende virkning. Begge elevgruppene forklarte at de hadde tillitt til denne instansen. Det tyder på at skolene har gjort riktig i å ha en slik person som elevene kan snakke med. Skolen får på denne måten mer innsyn i hvordan elevene har det.

Tillit og rapportering har en tett kobling til hverandre. Det er enklere for elevene å rapportere dersom de har tillit til ansatte ved skolen. Har ikke elevene tillitt til skolen og deres ansatte vil

en heller ikke få inn informasjon. Dersom en ikke får til en god rapporterende kultur svinner sjansene for et godt responsivt system samt et forebyggende grunnlag.

5.4 Rettferdig kultur

Videre i Reasons (1997) «oppskrift» på en god sikkerhetskultur tar han opp den rettferdige subkulturen. Denne subkulturen er ifølge Reason (1997) nesten umulig å få til hundre prosent, men det er enklere i mindre organisasjoner. De fleste skoler er likevel større organisasjoner og skole Y har mellom 800-900 elever. Reason (1997) sier det viktigste er at ansatte og elever har en forståelse av at virksomheten i de fleste tilfeller utviser rettferdighet.

Begge elevgruppene ved skolene har forklart at de har lærere som utviser urettferdighet. Dette kan være et argument for at de ikke ønsker å rapportere til dem. Ved skole X hadde elevene to eksempler hvor det ene var en lærer som ofte var ufin, men det var forskjellige elever som fikk kjenne på dette og det var ingen gjengangere. Selv om han var ufin mot elever, virket det ikke som de syntes han var urettferdig fordi det var likhet overfor alle. I det andre eksempelet var det en lærer som spesielt lot det gå ut over en elev flere ganger. I det siste eksempelet utviser læreren klar urettferdighet. Det kan gjøre det vanskelig for elevene å rapportere dette videre også. De kan være redd for at de skal få en form for straff fra denne læreren ettersom de allerede vet at han utviser urettferdighet. Eksempelet viser hvor viktig det er at en har tillit til skoleledelsen og som Reason (1997) sier, ha mulighet for å rapportere anonymt eller i full konfidensialitet.

Dersom mobberen hadde blitt rapportert er det viktig for skoleledelsen at de håndterer saken rettferdig og dersom mobberen hadde fått en form for straff på grunn av sine handlinger er det vel så viktig at denne straffen er rettferdig. For den som rapporterer er det innlysende at en ønsker at mobbingen fra læreren skal ta slutt og en potensiell straff mot læreren må vise at skoleledelsen tar saken seriøst. Som lærer ved skole X forklarte hadde skolen hatt et par mobbe saker og hun mente at disse har blitt håndtert på en god måte. Hva vil «*håndtert på en god måte*» si? Mente hun på en god måte slik at eleven har det bra i dag? Inntrykket var at hun mente at sakene var behandlet på en måte som var for det beste for både eleven og skolen. Dersom skolen ikke hadde behandlet sakene skikkelig er det sannsynlig at den som rapporterte mistet tillit til skolen og dens måte å utvise rettferdighet på. Dette kan igjen gå ut over fremtidig rapportering.

Ved begge skolene var inntrykket at enkelte lærere hadde problemer med å utvise rettferdighet overfor noen elever ref. elevgrupper skole X og Y. Like viktig er rettferdighet i forhold til lærer og ledelse. Dersom lærere mobber, noe de ikke burde, bør det være samme konsekvens uansett hvilken lærer som utførte handlingen. Handlingen må også stå i forhold til intensjonen ref. Reason (1997). Dersom intensjonen er god, men handlingen blir gal, er det viktig å ta dette med i vurderingen av en potensiell konsekvens reaksjon.

I denne sammenhengen er det enkelt å tenke at skolene stort sett har en rettferdig kultur, men det er viktig å ha med seg at rettferdighet også er subjektivt. Det kan derfor være nødvendig med en forklaring av en eventuell konsekvens før en gir den. Inntrykket av skolene er at de prøver å være så rettferdige som mulig, men det er ikke enkelt å styre alle lærere og deres handlinger. Med tanke på forebygging er det en fordel med en rettferdig kultur og at alle opplever at de blir behandlet likt. Elevene manglet tillit til enkelte lærere, men likevel forklarte både elevene ved skole X og Y at de i den store sammenhengen hadde hadde tillit til skolen. De antok at dersom de hadde rapportert noe så ville dette blitt tatt seriøst og behandlet på en rettferdig måte. Det er slik Reason (1997) forklarer; så lenge en er innforstått med at ledelsen i de fleste tilfeller handler på en rettferdig måte er det dette som utgjør om en rapporterer mobbing eller ikke.

5.5 Fleksibel kultur

For å skape en god sikkerhetskultur er også fleksibiliteten i en organisasjon viktig. Fleksibilitet betyr at kulturen i organisasjonen er kapabel til å effektivt tilpasse seg de endringer som er nødvendig i forhold til marked og nye krav (Reason, 1997). Det er kommet nytt krav til skolene med tanke på hvordan de skal forholde seg dersom de opplever eller mistenker mobbing. Et av disse kravene er at en må igangsette tiltak mot mobbing umiddelbart (Opplæringslova §9.A-4). Vil disse tiltakene bli styrt sentralt fra skoleledelsen eller vil en ta i bruk ressurser som miljøkoordinator/ sosialrådgiver som kan tenkes sitter på mye kompetanse på området? Vil en snakke med elever som er involvert? Elevene som har vært involvert sitter på mye kunnskap om hendelsesforløp og hvilke tiltak en tenker ville bedret situasjonen.

Slik situasjonen er i dag skal lærere gripe inn i mobbesituasjoner med en gang, undersøke dersom det er nødvendig og rapportere videre ref. Opplæringslova §9A . Ved at loven krever at alle ansatte ved skolene griper inn og tar tak i saker tvinger skolene til å desentralisere

ansvaret til der kompetansen er størst, ref. Reason (1997), for tidlig håndtering av saker. I motsetning til hvis lærerne kun rapporterte til rektor og ikke gjorde noe videre ut over det. Ved å desentralisere ansvaret til lærere er viktig i forhold til å stoppe mobbingen tidligere.

På den andre siden er det nå slik at skolene har fem dager på seg til å iverksette tiltak (Opplæringslova 9a). Dersom de ikke klarer dette er det opp til fylkesmannen å fatte en avgjørelse. Men hvordan kan denne delen av loven være formålstjenlig for eleven? Vil fylkesmannen være godt nok kjent med saken samt ha god nok kompetanse til å fatte den beste beslutningen? Håpet er nok at skolene skal kunne ordne opp i saker på egen hånd, men det kan virke som at en her sentraliserer beslutningstakingen i motsetning til å sørge for at de med mest kunnskap om saken håndterer den ref. Reasons (1997) krav til god fleksibilitet. Likevel legger dette et press på skolene i deres arbeid om å stanse mobbingen så tidlig som mulig som er viktig for å skape et trygt miljø for eleven.

Reason (1997) skriver at den som skal fatte en avgjørelse må ha god kompetanse på området. Her kommer miljøkoordinator/ sosial rådgiver inn i bildet. Det virker som begge skolene har et godt samarbeid med disse instansene. De har god kunnskap og mobbing og forebygging av mobbing, som er viktig når en skal avgjøre hvilket tiltak som passer best i den gitte situasjonen ref. Reason (1997). Likeså viktig er at en har nok informasjon om hva som har skjedd, og den som kan skaffe best informasjon er den som faktisk har opplevd mobbingen. Inntrykket er at skolene er seriøse når de håndterer mobbesaker. Kompetanse er essensielt når en skal fatte en avgjørelse og det er derfor viktig at en prater med involverte parter ref.

Reason (1997). Det synes begge skolene å gjøre. Miljøarbeider/sosialrådgiver prater en del med elevene hvis de rapporterer mobbing. Dette gjør at de blir kjent med hendelsesforløpet. I tillegg hadde miljøkoordinator god kjennskap til elevene og kulturen på skolen på grunn av sin tilstedeværelse. Med hennes kunnskap er det klart at hun vil være en av de personene som besitter mest kompetanse og det er derfor bra at skolen tar henne med i beslutninger.

Med tanke på desentralisering skjer dette også ved innføring av forebyggende programmer. Det er lærerne som har best kompetanse når det kommer til sine klasser og skoleledelsen delegerer ansvar til dem når det gjelder forebygging av mobbing ref. Reasons (1997) krav til fleksibilitet. En kan si at skole X er mer suksessfull i sin forebygging av mobbing i forhold til skole Y. Dette fordi skole X velger å implementere det forebyggende programmet VIP-makkerskap på hele skolen. Dette gjør at de tilpasser seg til de nye kravene om: *Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane* (Opplæringslova §9A-4). Det kan virke som skole Y på den andre siden har for mange tiltak

rullende på samme tid. Det blir derfor vanskelig for dem å følge opp disse og skolen kan derfor slite med systematikken i det kontinuerlige arbeidet. Samtidig som en desentraliserer ansvaret til lærere ved forebyggende programmer styrker en også klasseledelsen ved å innføre dem. VIP-makkerskap trygger elevene ved at de får bedre kjennskap til sine medelever og dette skaper et bedre samhold i klasserommet ref. Vestre Viken (2017). Inkludering av alle elever sier Pettersen og Postholm (2003) er noe av det viktigste du kan gjøre for få til en god klasseledelse. Ved å ha en inkluderende kultur og på denne måten desentralisere ansvaret til lærerne om å opprettholde denne kulturen er avgjørende for forebyggingsarbeidet.

5.6 Lærende kultur

Læring ved skoler generelt er noe som bør stå sterkt. Viljen til læring er kanskje enda viktigere. Reason (1997) skriver at viljen til læring etter hendelser er viktig for at en skal få en bedre sikkerhetskultur. Det var flere skoler som takket nei til å være med på denne studien. Hva sier det om deres vilje til læring? Flere av skolene svarte at de ikke hadde tid til å være med i undersøkelsen da de holdt på med avslutning av skoleåret. Likevel var det to andre skoler som sa ja. Inntrykket var at de skolene som svarte ja også hadde en veldig hektisk hverdag, men de satte av tid fordi de hadde et ønske om å lære mer om mobbing og effektene av mobbing. Westrum (2004) skriver om den generative kulturen som en kultur som ønsker å lære og har gode samarbeidsevner. Dette var også inntrykket etter intervjuene med skolene i denne oppgaven. De satte av tid selv om de hadde mye å gjøre. Det kan argumenteres med at de skolene som takket nei kanskje har mer likhetstrekk til en patologisk kultur i og med at viljen til læring ikke var til stede i dette tilfellet.

Å tilegne seg ny kunnskap skjer gjennom endring av atferd (Jacobsen og Thorsvik, 2007). For at en skal lære må atferden endre seg og noen ganger må en tvinges til å endre atferd. Ved skole X blir som sagt lærerne tvunget til å endre seg gjennom å ta i bruk VIP-makkerskap. Dette gjør at med tiden vil denne endringen være normalen for både lærere og elever og en vil ha oppnådd læring gjennom den nye kompetansen en har oppnådd ref. Rosnes m. fl., (2013). Skole Y på den andre siden vil ikke oppnå læring hvis det kun er noen lærere som tar i bruk tiltaket. Her kan en også snakke om organisatorisk læring gjennom at skole X vil besitte en ny type kunnskap, mens skole Y kun vil få individuell læring hos enkelte lærere. Den individuelle læringen vil ikke videreføres til nye ansatte eller elever. Elevene vil erfare at det er andre kulturformer i andre klasserom og ifølge Pettersen og Postholm (2003) er ikke det optimalt for å skape en inkluderende klasseromskultur.

Det er ikke bare lærerne som vil lære noe ved en slik implementering. Elevene vil også ha utbytte av dette ved at de lærer å ta vare på hverandre og inkludere alle i et fellesskap. Dersom skole Y velger og ikke implementere tiltaket ordentlig vil de gå glipp av denne utviklingen og viljen til læring som Reason (1997) snakker om, ser her ut til å være svekket. Når en snakker om forebyggingsarbeidet skulle en tro at det var viktig for skolene å lære elever om inkludering ettersom elever ifølge loven (Opplæringslova § 9A) har rett til et trygt og godt skolemiljø.

Foruten innføring av forebyggende programmer er det ikke mye opplæring lærerne får i forhold til hvordan de skal forebygge. Mobbeombudet skal holde kursing på alle videregående skoler i Rogaland om lærer-elev mobbing. Dette er et viktig punkt og loven (Opplæringslova § 9A) har også fått skjerpede regler i forhold til dette. Likevel er de få kursene som holdes valgfrie. Skolene synes det er vanskelig å pålegge lærerne å delta på slike kurs og det som skjer er at det alltid er samme gruppe som ønsker å øke kompetansen. Tidligere er det skrevet om organisatorisk læring gjennom at alle lærerne må forholde seg til implementering av forebyggende program. Hvordan skal skolene øke kompetansen sin innen forebygging av mobbing dersom kursing og opplæring ikke er obligatorisk? Lærere som ikke ønsker endringer kan velge dette bort og skolene klarer ikke sikre kompetansen. På den andre siden vil det alltid være et spørsmål om hvor mye ressurser en skal legge ned for å øke kompetansen når tallene for mobbing er så pass lave som de er i dag. Det virker som om skolene synes det er viktig å sikre kompetansen sin, men at de kanskje sliter litt med hvordan de skal gjøre det.

5.7 Sikkerhetskultur

Kulturen ved skoler generelt er viktig i forhold til at den er med på å skape enten et godt sosialt miljø som igjen er med på å gjøre inkludering enklere, eller et lite inkluderende miljø som kan gjøre hverdagen vanskelig for noen.

Geertz (1973) skriver at kultur ikke alltid er noe en kan se, men vi vet at den eksisterer. For at vi skal kunne overleve i et samfunn må vi lære oss spillereglene. De som ikke lærer seg spillereglene havner utenfor det sosiale samfunnet. Ved skole X snakket både elever, Rektor og lærer om at de ofte ser elever som ikke er med i sosiale sammenhenger, som ikke har venner på skolen og sitter alene. En slik kultur kan vi si er mindre inkluderende.

Elevene ved skole X snakket også om at de visste om flere elever som hadde et ønske om å sitte alene slik at de kunne fokusere på studiene og å oppnå gode resultater. Likevel, er det

vanskelig å tro at det er flere elever som ønsker å sitte alene hele skoledagen uten å snakke med andre. På denne måten kan en si at kulturen i noen tilfeller kan være vanskelig å se, men må oppleves for at en skal få en forståelse av den ref. Geertz (1973). Det kan virke som de uskrevne spillereglene ved skole X sier at en ikke skal inkludere andre elever inn i sin sosiale boble. Det virker som elevene følger disse spilleregnene noe som gjør det vanskelig for andre elever å bli inkludert. Pettersen og Postholm (2003) skriver om integrering og inkludering. De viser til Salamanca-erklæringen fra 1994 som i sitt første punkt forklarer at «*integrering og deltakelse danner grunnlag for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter*» (Pettersen og Postholm, 2003). Integrering og inkludering var også begreper som ofte kom opp under intervjuene. Lovendringen (Opplæringslova § 9A) nevner ikke disse begrepene, men både skolene, de forebyggende programmene mot mobbing og teoretikere som Pettersen og Postholm (2003) mener alle at inkludering og integrering er viktig i det forebyggende arbeidet og for å skape en inkluderende klasseromskultur. Skole Y på den andre siden virket som de hadde en større forståelse av inkludering både blant elever og lærere. Ved denne skolen fantes det andre spilleregler, som ga uttrykk for å være inkluderende.

Ved skole Y satt ikke alle, men så godt som alle i samme bygg. Flere av lærerne hadde kontorer ved siden av hverandre, mens ved skole X satt mange i forskjellige bygg. Det er for skole X vanskeligere å skape en inkluderende kultur med tanke på de fysiske barrierene ref. Schein (1994). Fysiske elementer som skolebygg kan være med på å danne grunnlag for en kultur. Disse viser indirekte hvordan skolen ser på seg selv.

Ifølge Westrum (1991) er den generative kulturen en kultur hvor ledelsen er flinke til å få ansatte til å føle eierskap til oppgavene sine. Lærerne, spesielt ved skole X, har sitt hovedfokus på læringsprosesser og faginnhold. Å få dem til å føle eierskap til hvordan en skal forebygge mobbing er kanskje ikke like enkelt med tanke på at dette i første rekke ikke er deres hovedfokus. Utklev (2016) mener likevel at gode relasjoner til elevene er noe av det viktigste en lærer kan oppnå. Dette bidrar til et godt læringsmiljø og sørger for elevenes personlige og sosiale behov. Et godt læringsmiljø legger også til rette for undervisning som er det fokuset de fleste lærere ønsker (Ogden, 2012).

Miljøkoordinator på skole Y hadde store deler av ansvaret for de sosiale forholdene ved skolen. Hun arbeidet aktivt med å skape relasjoner til elevene og hadde dette som fokus. For henne blir det lettere å føle eierskap til oppgaven om å forebygge mobbing da dette er hennes prioritet. Ved skole X hadde de også en sosial rådgiver, men kanskje ikke en som var like aktiv som miljøkoordinator ved skole Y. Sosial rådgiver ved skole X ble ikke intervjuet, men

inntrykket fra Rektor var at det forebyggende arbeidet mot mobbing var hans ansvar med hjelp fra andre i staben. Selv om det forebyggende arbeidet ved skole X var Rektors ansvar er det ikke sikkert han heller føler eierskap til denne oppgaven. Hans arbeidsoppgaver og prioritet vil være å drive skolen. Forebyggende arbeid mot mobbing går inn under dette, men i travle tider kan det være vanskelig å prioritere i og med at hans ansvarsområde er så stort. Det er vanskelig å si at hverken skole X eller Y har en generativ kultur. Eierskapet til oppgavene rundt forebygging av mobbing har også med hva ledelsen i skolene kommuniserer som viktig ref. Westrum (2004). Hva ledelsen kommuniserer og hvordan, samt hvilke lærere og bakgrunnen deres vil spille inn på fokuset på forebygging av mobbing.

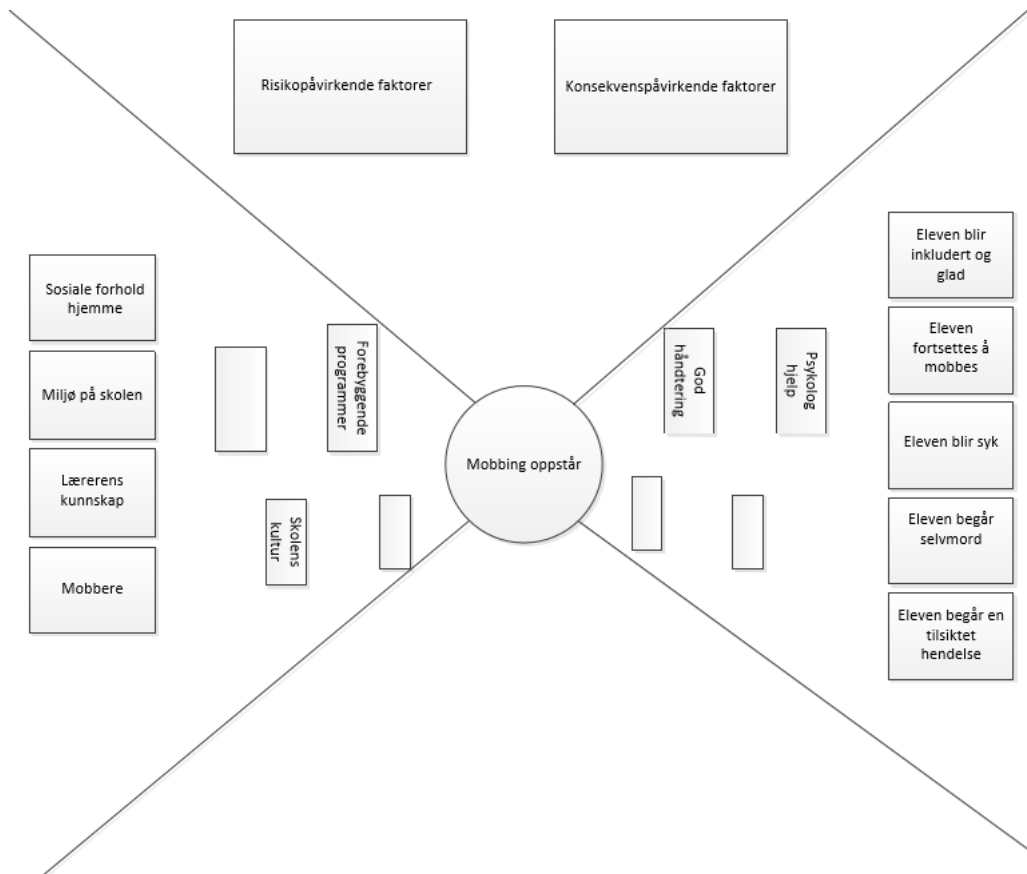
Kulturen ved skole Y tilsier at de har et større fokus på arbeid med forebygging av mobbing både på et strategisk nivå, med tanke på eierskapet miljøkoordinator har til oppgavene, forebyggende programmer og den mer inkluderende kulturen. Skole X har en lengre vei å gå med tanke på det strategiske arbeidet, men det virker som rektoren har lagt en plan for hvordan de skal gå framover. Det virker som det forebyggende arbeidet har vært tydeligere ved skole Y og at de har arbeidet med dette gjennom flere år, mens det ved skole X har vært arbeidet mindre med dette. Likevel, kan en se tendensen til at dette nå vil snu. Rektor ved skole X ønsker å styrke kollektiviteten rundt forebyggingen av mobbing. Å styrke kollektive verdier er også noe av det Pettersen og Postholm (2003) mener er viktig. Skole Y på den andre siden virker kanskje å ha et stort fokus på forebygging av mobbing, men det er usikkert hvor effektive deres tiltak vil være fremover. Den har innført både Trygg Læring og nå kommer VIP-makkerskap, men det blir ikke implementert på hele skolen. Det kan virke som om de ønsker å kunne vise til at de arbeider aktivt med forebygging, men at de i realiteten ikke gjennomfører tiltakene skikkelig. Eierskapet som Westrum (1994) snakker om kommer her ikke til syne ved skole Y da de fleste lærerne ikke gjennomfører tiltakene som er implementert. Eierskapet til tiltaket ved skole X vil bli sterkere i og med at alle er nødt til å ta det i bruk.

Kulturen ved skole X virker også mindre inkluderende enn ved skole Y. Dette ettersom jeg fikk inntrykk fra skole X at det var flere som satt alene uten at noen andre reagerte så mye på det. Ved skole Y var tankegangen annerledes, miljøkoordinator var spesielt aktiv på denne fronten. Miljøkoordinator fortalte også at hennes oppfatning var at lærerne ved skole Y hadde veldig omsorg for sine elever og et ønske om at alle skulle trives. Ved skole X var inntrykket mer i retning av at lærerne var der for en grunn og det var å lære bort pensum, ikke følge opp elever med deres sosiale problemer. Som Utklev (2016) forklarer er det undervurdert å skape

en god relasjon til elevene. Relasjonen er viktig i forhold til å være en god klasseleder og å skape en god klasseromskultur.

Ved begge skolene, spesielt skole X følte en stor andel av de som ble mobbet at de ikke ble inkludert i det sosiale miljøet på skolen ref. Rektor skole X og Miljøkoordinator skole Y. Vist gjennom modellen under kan en se hvor skolene kan legge inn barrierer for å forhindre at mobbing oppstår og hvilke konsekvensreducerende tiltak en kan ta i bruk for å forhindre en tilsiktet hendelse dersom de ikke klarer å forhindre eller stansen mobbingen. Modellen er bygget videre på bow-tie modellen hentet fra Aven m. fl. (2008) som vist i teorikapittelet under forebygging. Barrierene på den forebyggende siden i modellen er hentet fra empiridelen hvor rektor ved skole X og avdelingsleder ved skole Y har forklart at de bruker forebyggende programmer i deres arbeid mot mobbing. Subkulturene ref. Reason (1997) er også med på å beskrive hvordan skolenes kultur preger forebyggingsarbeidet.

På venstre side ser en forhold som kan føre til at mobbing skjer og hvilke barrierer som kan hindre at de skjer. På høyre side av modellen ser en konsekvensreducerende tiltak som kan hindre at konsekvensene utarter seg samt de forskjellige konsekvensene. Det er selvsagt flere elementer som kan trekkes inn både på høyre og venstre side, men den er et godt eksempel på hvilke områder en kan fokusere på i det forebyggende arbeidet.



Figur 5: Utdypet bow-tie (Aven, m. fl., 2008)

Under konsekvensreducerende tiltak ser vi barrieren «god håndtering». Det er å anta at de fleste skoler i utgangspunktet ønsker å ha en god håndtering i alle typer mobbesaker. De som er flinke på håndtering av saker kan også bruke dette som et risikoreducerende tiltak. God håndtering kan forebygge at mobbing skjer igjen mot den samme eleven eller dersom mobbingen får konsekvenser for den som mobber kan det hindre at eleven mobber igjen. Det er ønskelig at en unngår at mobbing skjer i det hele tatt, men det er sannsynlig at det vil skje på et eller annet tidspunkt uansett hvor godt en forebygger ref. avdelingsleder skole Y. Det er derfor viktig å se på hele risikobildet inkludert de konsekvensreducerende tiltakene ref. bow-tie modellen til Aven (2008). De konsekvensreducerende tiltakene er også med på å motvirke en potensiell tilsiktet hendelse. En elev som er mobbet over tid kan ha god effekt av psykologhjelp. En psykolog kan hjelpe eleven til å arbeide seg gjennom sine traumatiske opplevelser ref. DBSs (2015) fem tiltak for å forebygge skoleskyting. God håndtering fra skolen kan også virke positivt på eleven, da en kan få følelsen av at en endelig blir sett og hørt. Likevel er det her heller ingen garantier for at barrierene holder.

Forebygging avhenger mye av skolens kultur og skolens evne til å skape en inkluderende kultur ref Pettersen og Postholm (2003). For å legge til rette for en god klasseromskultur må en også utvikle inkluderende strategier og praksis. Skolene i denne oppgaven virker å ha litt forskjellig fokus her. Skole Y ser ut til å ha en inkluderende praksis da lærerne her bruker skjema for å følge opp elever og så sammenligne sine opplysninger med andre lærere. På denne måten fanger de lettere opp dersom noen havner utenfor. Skole X har ikke dette systemet og den inkluderende praksisen virker å svikte. Lærerne sitter i flere forskjellige bygg og disse fysiske barrierene antyder lite inkludering. Elevene forteller at de ikke har god kontakt med lærerne og det kan virke som lærerne i hovedsak bryr seg om det faglige innholdet i klasserommet og ikke relasjonen til elevene. På den andre siden ser vi at begge skolene har inkluderende strategier. Skole Y har for mange tiltak slik at de ikke klarer å følge opp alle, mens skole X kun har et par klare strategier som de tenker å gjennomføre skikkelig. Forebygging er viktig, men det kan bli vanskelig for skole Y å gjennomføre alle tiltakene de tar satt i gang på en god måte. For at de skal fungere i praksis, må noen ha eierskap til tiltakene ref. Westrum (2004). Det er ikke sikkert lærerne har hverken kapasitet eller ønske om å gjøre alt skolen mener de bør. Det kunne derfor vært lurt for dem å endre strategien til at lærerne har ett tiltak å forholde seg til og føle eierskap til om gangen.

Klasseledelse handler om hva en lærer gjør for å skape et miljø i klasserommet, både faglig og sosialt (Ogden, T. 2012). Som tidligere nevnt synes begge skolene i denne oppgaven at klasseledelse er viktig. Begge erkjenner likevel at de har lærere som er flinke klasseledere og noen som er mindre flinke, men hva gjør de for at lærerne skal bli gode klasseledere?

Ogden (2012) sier at lærere er individuelle personer som legger vekt på forskjellige verdier og vil på denne måten ha forskjellige måter å oppføre seg på i et klasserom. De fleste individer vil oppføre seg forskjellig i forskjellige situasjoner. Noen lærere har mye autoritet, men andre er mer restriktive. Noen er veldig flinke faglig, men mangler pedagogiske evner. Det kan virke som lærerne ved skole X som har en vei å gå i forhold til klasseledelse, de legger mest vekt på det faglige innholdet og mindre vekt på relasjoner til elevene. Som rektor ved skole X sa bar skolen preg av en prestasjonskultur hvor elevenes og lærernes prestasjoner var i fokus. Ved denne skolen er presset for å prestere høyt. Når presset er så stort kan det være lett å glemme relasjonsbyggingen til elevene. I forhold til mobbing så er akkurat denne relasjonsbyggingen veldig viktig ref. Utklev (2016). På den andre siden har vi skole Y som også har enkelte lærere som ikke er like gode klasseledere, men likevel virker det som om de har mer fokus på relasjonsbygging enn selve presteringen i fag.

6.0 Konklusjon

Formålet med oppgaven har vært å finne ut hvordan de videregående skolene arbeider med forebygging av mobbing, og om dette arbeidet er preget av en sikkerhetskultur. I oppgaven er det funnet flere elementer som samsvarer med en god sikkerhetskultur samt noen elementer som er negative for sikkerhetskulturen.

Den nye lovendringen stiller strengere krav til skolene i forhold til å oppfølging av elever som blir mobbing. De skal sette inn tiltak innen fem virkedager og fylkeskommunen skal følge opp at dette skjer. Nulltoleranse for mobbing kommer inn i loven og dette sender et klart budskap om hvor viktig forebygging er til alle skoler i landet.

De negative effektene av mobbing er tydelige. Det er klart at disse vil variere ut i fra graden av mobbing og over hvor lang tid eleven har vært et offer for dette problemet. I innledningen så vi på eksempelet med Odin som tok sitt eget liv på grunn av at han ble mobbet over lengre tid. I andre land har det vært flere skoleskytinger og studien fra USA viser at gjerningsmennene i over 70 prosent av tilfellene er eller har vært offer for mobbing. I tillegg til individuelle problemer som angst, depresjon og posttraumatiskstress syndrom kan en klart se at disse individuelle problemene fort kan bli større samfunnsproblem.

Den kulturen skolene besitter har vært med på å etablere en god rapporteringskultur. Selv om noen elever ikke rapporterer det de ser, ser det ut som om årsaken til dette er at de ikke oppfatter situasjonen som mobbing. Likevel forstås det som at skolene i sin helhet består av ansvarlige lærere som griper inn hvor det er nødvendig og rapporterer videre. Inntrykket er positivt, men det kan gjøres et forbedringsarbeid i forhold til å sette tydeligere grenser i forhold til hva som er akseptabel og ikke akseptabel oppførsel.

Selv om noen elever har påpekt at de mangler tillit til enkelte av lærerne virker det som at de i hovedsak føler seg rettferdig behandlet, og er ikke redde for å rapportere dersom det er nødvendig. At elevene rapporterer mobbing som oppdages er viktig for skolene i deres forebyggende arbeid. Det er på denne måten både viktig og riktig av skolene å ha en kultur som oppfattes som rettferdig. Det synes begge skolene å ha.

Det virker som om skolene er sentraliserte i forhold til hvem som har ansvar for det forebyggende arbeidet. Likevel er det nødvendig for dem å desentralisere deler av ansvaret til lærere i både forebyggingsarbeid og håndtering av saker. De to skolene er forskjellige på dette punktet da skole X på den ene siden delegerer ansvar til lærere i forbindelse med forebyggende programmer, mens det på skole Y er valgfritt å ta i bruk forebyggende

programmer. Forebyggingen blir derfor mer sentralisert på skole Y, mens skole X klarer å fordele ansvaret til lærerne som faktisk arbeider med problemene, og dermed forebygger på en mer effektiv måte. Funnene i forhold til fleksibilitet viser at, i forbindelse med de nye lovkravene, blir sentraliseringen styrket dersom fylkesmannen må overta håndtering av saker. Fylkesmannen vil ikke ha like stor kunnskap om saken og elevenes involvering som det skolen har. Noe som etter forfatterens mening kan svekke fleksibiliteten.

Studien viser at læringskulturen til dels ikke er god nok. Effekten av den organisatoriske læringen kommer mest sannsynlig til å vise seg ved skole X etter at de har tatt i bruk VIP-makkerskap. Skole Y på den andre siden vil ikke ha organisatorisk læring da det er et fåtall av lærerne som tar i bruk tiltakene. Skole Y oppfattes som rotete og har mange tiltak gående på en gang. Strategien til det forebyggende arbeidet sklir derfor litt ut. Begge skolene sliter også med å sikre kompetansen om forebyggende arbeid ettersom tilgjengelig kursing er valgfritt. Det er derfor flere lærere som velger bort kompetanseheving.

Funnene viser at fylkeskommunen antar at videregående skoler ikke får like mye ressurser til forebygging av mobbing som grunnskolen. Dette kan bidra til å prege sikkerhetskulturen i form av at fokuset på mobbing ikke er like sterkt. Forfatterens oppfatning er at skolene, selv med mindre ressurser, bør legge en klar strategi på hvordan de fremover bør prioritere for å styrke det forebyggende arbeidet. En klar felle er å ha for mange tiltak som en ikke evner å gjennomføre.

Forebyggingsarbeidet er definitivt preget av en sikkerhetskultur, men mangler vesentlige elementer for at de kalles gode sikkerhetskulturer. Tydelige krav til elevene i forhold til hva som er akseptabelt og ikke, forbedre arbeidet av inkludering av alle elever, sikre kompetansen lærere trenger for være gode klasseledere, øke fleksibiliteten i forhold til hvem som har mest kompetanse på forebygging av mobbing; er punkter som skolene svikter på. Det skolene er flinke på er rapportering og ta de sakene som dukker opp alvorlig. De er, med enkelte unntak, profesjonelle og utviser rettferdighet overfor elever og lærere. Det viktigste er at elevene oppfattet at skolene er rettferdige så langt det er mulig.

Selv om skolene har forbedringspotensial på flere områder mener forfatter at det viktigste de kan gjøre er som rektor ved skole X også sa; øke kollektiviteten rundt problemet. Dette for å få til en holdningsendring og dermed bedre sikkerhetskulturen og forebyggingsarbeidet.

6.1 Forslag til videre forskning

Funnene fra oppgaven genererer nye problemstillinger og forskeren mener det kan være hensiktsmessig å diskutere. Det kan være interessant og se videre på de negative effektene av mobbing og hvordan mobbing påvirker hendelser som skoleskytinger eller andre voldssituasjoner. Secret Service skrev en rapport som viste til at over 70% av alle skoleskytinger hadde en gjerningsperson som ble eller hadde blitt mobbet. Hvordan jobber skolene i Norge mot å hindre et slikt scenario? Er beredskapen i norske skoler tilfredsstillende i forhold til å håndtere en skoleskyting?

I og med at fylkeskommunen antar at grunnskolen får mer ressurser til arbeid med forebygging av mobbing kunne det vært spennende å studere dette videre. Dersom grunnskolen får mer ressurser - er det slik at grunnskolen trenger mer ressurser enn videregående utdanning?

Det nye lovkravet trådte i kraft 01.08.17. Det er derfor for tidlig å se effektene av det, men det kunne vært interessant å studere effektene av det om et par år. Er skolene blitt bedre på forebygging av mobbing? Blir kravene som er fastslått i loven fulgt av skolene slik det skal eller er har skolene en annen praksis?

Sist, men ikke minst virker det som både myndigheter og skoler legger mest vekt på håndteringen av mobbesaker i motsetning til å legge vekt på forebygging av mobbing. Hvorfor ligger ikke det største fokuset på forebygging av mobbing?

7.0 Litteraturliste

- Aukrust, K. (2006) *Alene men ikke forlatt*. Universitetet i Oslo
- Aven, T., Røed, W., Wienke, H. (2008) *Risikoanalyse*, Universitetsforlaget: Oslo
- Aven, Boyesen, Njå, Olsen og Sandve (2004) *Samfunnssikkerhet*. Universitetsforlaget: Oslo
- Bang, H. (1995) *Organisasjonskultur*. Tano AS: Oslo
- Bang, H. (2011) *Organisasjonskultur*. 4. utgave, Universitetsforlaget: Oslo
- Becker, K. (2013) *Mobbing i skolen. Hvordan kan læreren forebygge dette?* Universitetet i Oslo: Oslo
- Bjerkeland, Ø. (2017) Nå endres mobberegulene. Aftenposten: Oslo
<http://www.rbnett.no/nyheter/2017/07/05/N%C3%A5-endres-mobberegulene-14981437.ece>
Lastet ned 19.07.17
- Blakie, N. (2010) *Designing social research*. Polity Press: Cambridge
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Dewey, J. (1916/1996). Erfaring og tenkning. I: Dale, L.E (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal: Oslo
- Direktoratet for Samfunnssikkerhet og beredskap (2015) Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland – delrapport til Nasjonalt risikobilde 2015
<file:///C:/Users/Eier/Documents/Skole/Teori%20til%20master/Risikoanalyse%20av%20skoleskyting%20i%20Nordland.pdf>
Lastet ned 02.07.17
- Elev og lærlingombudet (2015) *Håndtering av mobbing. Forebyggingavdekking og handling i arbeidet med det psykososiale miljøet i videregående skole*. Rogaland Fylkeskommune: Stavanger
- Engen, O. A., Kruke, B. I., Lindø, P., Olsen, K. H., Olsen, O. E. og Pettersen, K. A. (2016) *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Cappelen Damm; Oslo
- Everytown for Gun Safety Support Fund (2015) Analysis of School Shootings
<http://everytownresearch.org/reports/analysis-of-school-shootings/>
Lastet ned 31.05.17
- Egeberg, K. og Johansen, A. (2009) Elev knivstukket på Lambertseter skole. Dagbladet: Oslo
<http://www.dagbladet.no/nyheter/elev-knivstukket-pa-lambertseter-skole/65223682>

Lastet ned 31.05.17

Folkehelseinstituttet, (2016, 09 februar) *Fakta om mobbing blant barn og unge*
<https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/oppvekst/fakta-om-mobbing-blant-barn-og-unge/>
Lastet ned 22.03.17

Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Basic Books Inc: New York

Granum, M. S (2016) Sammenheng mellom mobbing i skolealder, og selvmord i voksen alder. Universitetet i Oslo: Oslo

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

Guldvik, I. (2002) *Troverdighet på prøve. Om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser*, Tidsskrift for samfunnsforskning, Nr. 1

Gumbel, A. (2009) *The truth about Columbine*. The Guardian

Jacobsen D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser, innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm AS: Oslo

Jacobsen D. I. (2000) *Hvordan gjennomføre undersøkelser, innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget AS: Oslo

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan Organisasjoner Fungerer* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget AS.

Johannessen, M. (2007) Mobbing blant barn gir psykiske problemer som voksen. Norsk Helseinformatikk
<https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/mobbing-gir-psykiske-problemer/>
Lastet ned 02.07.17

Kleppestø, D. O. (2011) *Sikkerhetskultur i forsvaret*. Forsvarets Høgskole

Kunnskapsdepartementet (1998, oppdatert 2017) *Lov og grunnskolen og den videregående opplæringa*.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
Lastet ned 01.07.17

Kunnskapsdepartementet (2017) Pressemelding Nr. 28-17 15.02.2017, *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes*
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nulltoleranse-mot-mobbing/id2539079/>
Lastet ned 20.03.17

Kunnskapsdepartementet (2016) Styringsdokument for arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren
<file:///C:/Users/Eier/Documents/Skole/Teori%20til%20master/Styringsdokument%20for%20arbeid%20med%20samfunnssikkerhet%20og%20beredskap.pdf>

Lastes ned 18.07.17

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget: Bergen

Mikkelsen, M., Åsebø, S. (2014) *Det hjelper ikke si ifra, de gjør ikke noe uansett*. Verdens Gang
<http://www.vg.no/spesial/2014/odin/>
Lastet ned 29.03.17

Nymark, B. L. (2012) *A-standard handlingsmønstre: hva fremmer og hemmer sikkerhet?* Universitetet i Stavanger: Stavanger

Olweus, D (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Universitetsforlaget: Oslo

Norsk Helseinformatikk (2016) *Angsttilstander*.

<https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angsttilstander/angsttilstander/>

Lastet ned 02.08.17

Ogden, T. (2012) *Klasseledelse – teori, praksis og forskning*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Pettersen, T. og Postholm, M. (2003) *Klasseledelse*. Universitetsforlaget: Oslo

Pidgeon, N.F. (1991) *Safety culture and risk management in organisations*, Journal of CrossCultural Psychology, 22(1),129-140

Pittaro, M (2007) *School violence and social control theory: An evaluation of the Colombine Massacre*. Internationat journal of criminal justice science: Pennsylvania

Reason, J. (1997) *Managing the Risks og Organizational Accidents*, Ashgate Publishing Limited: England

Rogaland Fylkeskommune (2015) *Vilje gir vekst – håndtering av mobbing*: Stavanger

Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget: Oslo

- Roland, E og Vaaland, G. (1996): *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet: Oslo
- Rosness R., Nesheim T., & Tinmannsvik R.K. (2013). Kultur og systemer i læring. En kunnskapsoversikt om organisatorisk læring og sikkerhet. Trondheim: SINTEF.
- Sandberg, S., Oksanen, A., Berntsen, L. og Kiilakoski, T. (2014) Critical studies on terrorism. Stories in action: the cultural influence of school shootings on the terrorist attacks in Norway. Routledge: London
- Schein, E. (1994) *Organisationskultur og ledelse*, Forlaget Valmuen: København
- Senge, P.M. (2006) *The fifth discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House. (Første utgave 1990)
- Stakston, L. M. (2014) *Forebygging av mobbing i en klasse*. Høgskolen i Hedmark: Hedmark
- Skole X (2016) *Handlingsplan for krenkende adferd*
- Skole Y (2015) *HMS-håndbok for elever*
- Strand, N. (2013) Utenforskapets pris. Tidsskrift for Norsk psykologforening, [Vol 50, nummer 7](#), 2013, side 688-702
- Sunde, E (2012) *Skolemiljø – arena for læring og samvær*. Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer>
Lastet ned 02.07.17
- Thjøme, S. L. (2017) *Etter vold på skole i Nittedal: - Det er helsejakt i sosiale medier*. Verdens Gang <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/etter-vold-paa-ungdomsskole-i-nittedal-det-er-en-heksejakt-i-sosiale-medier/a/23960329/>
Lastet ned 11.08.17
- Treborg, I. (2014) Psykolog slår full alarm om senskader etter mobbing. TV2 <http://www.tv2.no/a/5330959/>
Lastet ned 02.07.17

- Trygg Læring (2017) *Trygg Læring i skolen*. Sentralen: Oslo
<http://trygglaring.no/skole/>
Lastet ned 22.05.17
- Turner, B. og Pidgeon, N. (1997) *Man-Made Disasters*, Butterwoth Heineman: Oxford
- Turner, B.A., Pidgeon, N.F., Blockley, D.I. and Toft, B. (1989) *Safety culture: its importance in future risk management*. Position paper for Second World Bank Workshop on Safety Control and Risk Management. Karlstad, Sweden.
- Turner, B.A.(1991), *The development of a safety culture*, Chemistry and Industry,1, April 1991, 241-243
- Utdanning og forskningsdepartementet (2005) *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Statens forvaltningstjeneste: Oslo
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
Lastet ned 22.05.17
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Systemrettet arbeid etter opplæringsloven kapittel 9a Udir-4-2014*.
<file:///C:/Users/Eier/Downloads/Udir-4-2014-Systemrettet-arbeid-etter-opplaringsloven-kapittel-9a.pdf>
Lastet ned 01.07.17
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Skape en god læringskultur*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
Lastet ned 10.07.17
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Sørge for struktur og regler*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
Lastet ned 10.07.17
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Støtte elevene Sosialt og faglig*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
Lastet ned 10.07.17
- Utklev, A. E. (2016) *Skoledagens nødvendigheter – om å utvikle gode løsninger på de praktiske utfordringene i skolehverdagen*. Gyldendal Akademisk: Oslo
- Vaaland, G. (2017) *Klasseledelse og mobbing*. Læringsmiljøsentret ved UIS
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/klasseledelse-og-mobbing/>
Lastet ned 10.07.17
- Vestre Viken (2017) *VIP-makkerskap*: Drammen
<https://vestreviken.no/skoleprogrammet-vip/om-skoleprogrammet-vip/vip-makkerskap>
Lastet ned 22.05.17
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., Modzeleski, W. (2004) *The Final Report and*

Findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States, Washington D. C.: United States Secret Service and the United States Department of Education

Westrum, R. (1991) *Cultures with Requisite Imagination*. I J.Wise, P.Stager & J.Hopkins (Eds.) *Verification and Validation in Complex Man-Machine Systems*. Springer, New York

Westrum, R. (2004) *A typologi of organizational cultures*, BMJ Publishing Group: London

Weyer, K., Ukvitne, P. og Login, D. (2015) *Sikkerhetskultur*. Høgskolen Stord/Haugesund

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, O. L. (2007) *Metodebok for mediefag* (3.utg.), Fagbokforlaget: Bergen

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide 1

Hvordan arbeider videregående skoler med forebygging av mobbing for å hindre alvorlige tilsiktede handlinger?

- På hvilken måte arbeider skolene mot mobbing i dag?
 - o Mobbeplan
- Har dere et system hvor en innrapporterer mobbing?
- Hvordan fungerer eventuelt dette systemet?
- Er det skoler som bruker forskjellige programmer for å forhindre mobbing?
 - o Hvilke?
 - o Er dette noe dere anbefaler?
- Hvem har ansvaret for at det arbeides forebyggende med mobbing? (fylket, skolene, lærerne, elevene)
- På hvilken måte arbeider dere sammen med skolene for å forhindre at mobbing oppstår?

• Hvilke krav stilles til skolene i deres arbeid mot mobbing?

- Hvilke formelle krav stiller Kunnskapsdepartementet til fylket?
- Hvilke formelle krav stiller skoleeier til skolene?
- Er det forskjell på de kravene kunnskapsdepartementet har til skoleeier og de kravene skoleeier har til skolene?
- Merker dere en forskjell på skolene og om de stiller strengere krav til seg selv?
 - o De må vel sende inn til beredskapsplan til dere?
 - o Er elevrådet med på planleggingen av beredskapsplanene eller er dette opp til hver enkelt skole?

• Hvilken rolle spiller sikkerhetskulturen på forebyggingen?

- Hvordan vil du beskrive kulturen i skolene generelt?
- Er skolene flinke til å rapportere inn mobbesaker?
 - o Hvem er det som rapporterer inn?

- Må dette gå gjennom lærer og skole eller kan elever rapportere direkte til dere?
- Kan rapportering skje anonymt? For eksempel at noen medelever melder dette inn uten å oppgi egen identitet?
- Er det noen type saker som går igjen?
 - Du snakket om at det var noen lærer-elev saker....
 - Hvordan tenker du det kan være lurt å jobbe for å forhindre disse type sakene?
 - Blir det gjort noe spesifikt i dag for å forhindre dette?
- De nye lovendringene som er foreslått, tror du disse vil ha noe å si for videre forebygging/ endret atferd hos lærere og skolene?
- Tror du skolene er fleksible nok til å endre seg (atferdsendring om nødvendig) ved det nye lovforslaget?

- **Hvordan blir lærere opplært til å forebygge mobbing?**

- Har dere seminarer/ møter eller lignende for å sikre kompetanseoverføring fra andre fylker/kommuner?
- Gir kunnskapsdepartementet noen form for opplæring i hvordan en skal arbeide for å forhindre mobbing?
- Gir fylket noen form for opplæring til skolene og lærerne?
 - På hvilken måte skjer eventuelt dette?
 - Hvis det ikke er opplæring fra fylkets side, synes du det burde vært det og på hvilken måte burde det vært lagt opp?
- Får lærere opplæring i hvordan å danne en god kultur i klasserommet eller er dette opp til hver enkelt skole?

Vedlegg 2

Intervjuguide 2

Hvordan arbeider videregående skoler med forebygging av mobbing for å hindre alvorlige tilsiktede handlinger?

- Er det mobbing ved deres skole?
- Hvilke former for mobbing ser dere og hvem blir mobbingen utført av?
- På hvilken måte arbeider skolen mot mobbing i dag?
- Har dere et system hvor en innrapporterer mobbing?
- Hvordan fungerer eventuelt dette systemet?
- Bruker dere eller har dere vært involvert i forebyggende programmer for å forhindre mobbing?
 - o Hvilke? (trygg læring, vip makkerskap)
 - o Er dette noe dere anbefaler?
 - o Hva får dere ut av dette?
- Hvem har ansvaret for at det arbeides forebyggende med mobbing? (fylket, skolene, lærerne, elevene)
- Hvordan forholder dere, dere til fylket i dette arbeidet?
- Arbeider dere sammen med andre skoler med tanke på kunnskap og forståelse av temaet og forebygging

• Hvilke krav stilles til skolene i deres arbeid mot mobbing?

- Hvilke formelle krav stiller myndighetene til skolene?
- Hvilke formelle krav stiller skolene til skoleeier? (opplæring, forebyggingsprogrammer etc)
- Hvilke krav stiller dere til dere selv?
 - o Har dere en egen handlingsplan mot krenkende atferd?
 - Har du mulighet til å vise meg deres handlingsplan?
 - o Er elevrådet med på planleggingen av beredskapsplanene?

• Hvilken rolle spiller sikkerhetskulturen på forebyggingen?

- Hvordan vil du beskrive kulturen i skolen generelt?
- Er skolen flinke til å rapportere inn mobbesaker?

- Hvem er det som rapporterer inn?
- Må dette gå gjennom lærer og skole eller kan elever rapportere direkte til fylket?
- Kan rapportering skje anonymt? For eksempel at noen medelever melder inn uten å oppgi egen identitet?
- Er det noen type saker som går igjen?
 - Typisk eldre elever mobber yngre eller lærer-elev mobbing....
 - Hvordan tenker du det kan være lurt å jobbe for å forhindre disse type sakene?
 - Blir det gjort noe spesifikt i dag for å forhindre dette?
- Har du sett eller hørt om lærere som ikke behandler elever rettferdig? (på den måten at noen elever blir behandlet annerledes enn resten av elevgruppen?)
- De nye lovendringene som er foreslått, tror du disse vil ha noe å si for videre forebygging/ endret atferd hos lærere og skolene?
- Tror du skolene er fleksible nok til å endre seg (atferdsendring om nødvendig) ved det nye lovforslaget?

- **Hvordan blir lærere opplært til å forebygge mobbing?**

- Har dere seminarer/ møter eller lignende for å sikre kompetansen til lærerne?
- Gir kunnskapsdepartementet noen form for opplæring i hvordan skolene skal arbeide for å forhindre mobbing?
- Gir fylket noen form for opplæring til skolene og lærerne?
 - På hvilken måte skjer eventuelt dette?
 - Hvis det ikke er opplæring fra fylkets side, synes du det burde vært det og på hvilken måte burde det vært lagt opp?
- Får lærere opplæring i hvordan å danne en god kultur i klasserommet eller er dette opp til hver enkelt skole?

- **Klasseledelse**

- Hvordan ønsker dere at lærerne skal opptre i klasserommet for å forhindre mobbing?
- Tror du at lærernes holdninger og væremåte har noen effekt på mobbing?
- Er det noe du har lagt merke til som du kunne tenkt deg var annerledes?
- Arbeider dere med inkludering?

- På hvilken måte?
- Hva gjør dere dersom dere ser at en faller utenfor?
- (lærer) Kjenner du på et ansvar for å tilrettelegge for en god kultur i klasserommet?
 - Hva fokuserer du på for å få en god kultur i klasserommet?
 - Hvilke verdier tar du med deg? (åpenhet, myndighet, tydelig, trygg, ser alle elevene)

Vedlegg 3

Intervjuguide 3

Hvordan arbeider videregående skoler med forebygging av mobbing for å hindre alvorlige tilsiktede handlinger?

- Er det mobbing ved deres skole?
- Hvilke former for mobbing ser dere og hvem blir mobbingen utført av?
- Hvis dere hadde sett at noen ble mobbet, hvordan ville dere reagert?
- Vet dere om skolen gjør noe spesifikt for å forhindre mobbing? (Spesifikke tiltak, blir det pratet om, involveres dere i diskusjoner rundt dette?)

- Dersom det er brukt forebyggende program:
- Bruker dere eller har dere vært involvert i forebyggende programmer for å forhindre mobbing?
 - o Hvilke? (trygg læring)
 - o Er dette noe dere anbefaler?
 - o Hva fikk dere ut av dette?

- **Hvilke krav stilles til skolene i deres arbeid mot mobbing?**
- Hvilke krav stiller dere til dere selv?
 - o Tenker dere over at det er noen som mobbes ved deres skole?
 - o Har dere opplevd, sett eller blitt mobbet selv?
 - o Dersom dere har sett mobbing, gjorde dere noe med det eller tenkte over det?
 - o Vet dere om elevrådet er med på å diskutere temaet?

- **Hvilken rolle spiller sikkerhetskulturen på forebyggingen?**
- Hvordan vil dere beskrive kulturen i skolen generelt?
- Har dere eller kjenner dere til noen som har rapportert inn mobbesaker?
 - o Hvem er det som rapporterer inn?
 - o Må dette gå gjennom lærer og skole eller kan elever rapportere direkte til fylket?

- Kan rapportering skje anonymt? For eksempel at noen medelever melder inn uten å oppgi egen identitet?
- Er det noen type saker som går igjen?
 - Typisk eldre elever mobber yngre eller lærer-elev mobbing. ...
 - Hvordan tenker du det kan være lurt å jobbe for å forhindre disse type sakene?
 - Bli der gjort noe spesifikt i dag for å forhindre dette?
- Har dere sett det nye lovforslaget?
 - Tror dere at dette kan endre noe? F.eks. at det styrker elevenes rettigheter eller at det kommer til å bli rapportert mindre pga skolene kan få straff?
- Hvordan vil dere beskrive en god kultur i klasserommet?
 - Åpenhet
 - Rettferdighet
 - Integrering
- Hvordan kan lærerne være med på å skape en god kultur?
- Hvordan kan dere være med på å skape en god kultur/samhold i klasserommet?

- **Hvordan blir lærere opplært til å forebygge mobbing?**

- Tror dere at lærerne ved denne skolen hadde kunnet dratt nytte av kursing på hvordan de kan forhindre mobbing eller har de kompetanse nok her?
- Hva ville dere ha gjort for å forhindre mobbing dersom dere var lærere?

- **Klasseledelse**

- Synes dere at lærerne er flinke? Ikke faglig sett, men at de er rettferdige, snille, åpne eller er de strenge og kontrollerende?
 - Hvilke typer lærere liker dere best?
 - Hvis dere skal beskrive en god lærer som alle liker hvordan ville dere gjort det?
- Tror dere at lærernes holdninger og væremåte har noen effekt på mobbing?
- Er det noe dere har lagt merke til som dere kunne tenkt dere var annerledes?
- Er dere opptatt av inkludering?
 - På hvilken måte?
- Hva gjør dere dersom dere ser at en faller utenfor?