

LUNA

Marit Landheim Jorkjend

## Masteroppgave

# Hva vektlegger rektor i arbeidet med å forebygge mobbing?

What does the principal emphasise in the preventing work against bullying?

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL MED OPPGAVEN .....	7
1.2 SENTRALE STYRINGSdokUMENTER .....	8
1.3 PROBLEMSTILLING .....	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	10
<b>2. STUDIER OM FOREBYGGING AV MOBBING.....</b>	<b>12</b>
2.1 MOBBING.....	12
2.2 STUDIER OM FOREBYGGING AV MOBBING .....	14
<b>3. TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>18</b>
3.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN.....	18
3.2 LEDELSE .....	20
3.3 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON .....	23
3.4 KOLLEKTIV LÆRING.....	26
3.5 ORGANISASJONSLÆRING.....	28
<b>4. METODE .....</b>	<b>30</b>
4.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	30
4.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	30
4.1.2 <i>Hermeneutikk</i> .....	31
4.2 FORSKNINGSMETODE .....	32
4.2.1 <i>Semistrukturert intervju</i> .....	33
4.2.2 <i>Valg av informanter</i> .....	34

---

4.2.3	<i>Planlegging av forskningsprosessen</i> .....	35
4.2.4	<i>Intervjusituasjonen</i> .....	35
4.2.5	<i>Kategorisering og analyse av data</i> .....	37
4.2.6	<i>Metodologiske krav – reliabilitet og validitet</i> .....	39
4.2.7	<i>Etiske refleksjoner</i> .....	41
<b>5.</b>	<b>FUNN FRA INTERVJUENE</b> .....	<b>43</b>
5.1	REKTORENES OPPFATNING AV HVA MOBBING ER .....	43
5.2	FOREBYGGENDE ARBEID .....	44
5.2.1	<i>Felles visjon</i> .....	45
5.2.2	<i>Friminutt</i> .....	45
5.2.3	<i>Fellesaktiviteter</i> .....	47
5.2.4	<i>Elevens stemme</i> .....	47
5.2.5	<i>Elevundersøkelsen</i> .....	48
5.3	ORGANISATORISK FORANKRING – FELLES FORSTÅELSE .....	49
5.4	LEDELSE.....	52
<b>6.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>55</b>
6.1	REKTORENES OPPFATNING AV HVA MOBBING ER .....	55
6.2	FOREBYGGENDE ARBEID .....	59
6.2.1	<i>Visjon</i> .....	59
6.2.2	<i>Friminutt</i> .....	60
6.2.3	<i>Elevens stemme</i> .....	64
6.3	ORGANISATORISK FORANKRING – FELLES FORSTÅELSE .....	67
6.3.1	<i>Visjonsbygging</i> .....	67
6.3.2	<i>Felles drøftinger og refleksjoner</i> .....	69

---

6.3.3	<i>Skriftlige dokumenter</i> .....	72
6.4	LEDELSE .....	75
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>80</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>83</b>
	<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>88</b>
	<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>89</b>
	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>90</b>
	<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>91</b>

## Forord

Masterforløpet har vært en krevende, men spennende og energigivende prosess. Det er krevende å kombinere studier og jobb, men også spennende og energigivende når man kan studere noe man er interessert i og som man opplever som nyttig i jobben.

Det er mange rundt meg som har bidratt til at jeg nå er klar for å levere oppgaven min, og disse fortjener en stor takk. Først en stor takk til informantene som mer enn gjerne stilte opp til intervju. Dere var positive fra første stund, delte villig informasjon, og uttrykte at dette var et spennende tema å forske på.

Min veileder Ann Cathrin Faldet fortjener en stor takk. Din tilgjengelighet og raske tilbakemeldinger, konstruktive tanker, og ikke minst din trygge og vennlige væremåte har betydd mye for meg i prosessen rundt masteroppgaven.

Min arbeidsgiver, Ringsaker kommune, med min leder Turid Fauske i spissen, er en viktig bidragsyter for at jeg skulle komme i mål. Takk for tilrettelegging med studiedager, og for fleksibilitet og tilrettelegging av arbeidsoppgaver. Uten disse tilpasningene hadde masterforløpet blitt en langt mer krevende prosess enn det den har vært. Takk også til gode kolleger som har vist interesse underveis i masterforløpet.

Sist, men ikke minst, en stor takk til mannen min som tålmodig har stått i denne prosessen sammen med meg. Din positive innstilling til at jeg skulle komme i mål har betydd mye, og ikke minst har det vært viktig at du har gitt tid og rom til at jeg har kunnet sitte med mitt – enten hjemme eller på hytta - så lenge, og så mye jeg ønsket.

Hamar, mai 2018

Marit Landheim Jorkjend

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

I mitt arbeid som pedagogisk- psykologiskrådgiver i PP-tjenesten kommer jeg til stadighet i befatning med elever som opplever å bli mobbet i skolen. Jeg opplever også at det er ulikt hvordan disse elevene blir møtt av skolen, og i hvor stor grad skolene tar elevene på alvor. Jeg registrerer også at det ved enkelte skoler er personavhengig hvordan den enkelte lærermøter disse elevene. Dette gjør meg nysgjerrig på hvordan arbeidet på skolen er rettet inn mot arbeidet med mobbing. Er mobbing et tema rektorene vektlegger, og på hvilken måte vektlegges det?

Mobbing er et stort samfunnsproblem og nådeløst for de som utsettes for det. Dette gjør at jeg vil finne ut mer om hva skolene faktisk gjør for å skape et trygt skolemiljø for elevene. I et slikt prosjekt kan man velge ulikt utgangspunkt, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i hva rektor som leder av skolen vektlegger i arbeidet med å skape en felles forståelse blant de ansatte med den hensikt å forebygge at elever opplever å bli mobbet. Bakgrunnen for at jeg har valgt å fokusere på rektor, er at forskning viser til at rektor er av stor betydning i kampen mot mobbing samt at man i nasjonale styringsdokumenter finne krav til skolens ledelse i arbeidet mot mobbing. Jeg har valgt å intervju tre rektorer som arbeider ved skoler hvor elevene i Elevundersøkelsene de senere år har rapportert om lite mobbing. Ved å få innblikk i rektorenes fortelling om hva de vektlegger, for så å se det i sammenheng med relevant teori og empiri, håper jeg at det vil kunne gi en oversikt over hva som kan være nyttig å vektlegge i det forebyggende arbeidet. Denne kunnskapen håper jeg å kunne benytte meg av i mitt veiledningsarbeid mot skoler, og jeg håper også at mitt arbeid vil kunne gi nyttige innspill knyttet til forebygging av mobbing.

## 1.2 Sentrale styringsdokumenter

Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har i dag gjennom § 9A i opplæringsloven lovfestet rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998).

Opplæringsloven § 9a-3 er tydelig på at skolen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme ett godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998). Skolens personale framstår med andre ord som sentrale aktører i dette arbeidet.

I Kunnskapsløftets overordnet del står det: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Videre kan man lese at elevene skal føle seg trygge, og trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne. De ansatte på skolen har sammen med foresatte og elever, ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser.

I Djupedalsutvalget (2015) ligger det forslag om endringer om nytt kapittel i 9a i opplæringsloven, med mål om et mer effektivt regelverk mot mobbing og bedre håndheving. Forslagene ble vedtatt, og endringene trådte i kraft høsten 2017. Loven er nå tydelig på at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, og det er lovfestet nulltoleranse mot mobbing. Endringen omfatter også en tydeligere aktivitetsplikt som erstatter den tidligere vedtaksplikten og handlingsplikten, bedre håndhevingsordning som erstatter dagens klageordning, samt tvangsmulkt som pressmiddel mot skoleeiere (Opplæringsloven, 1998, Kap. 9A).

Manifest mot mobbing ble lansert av Bondevikregjeringen i 2002, og var en kampanje som skulle bidra positivt i arbeidet mot mobbing blant barn og unge. Manifestet er et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst og læringsmiljø, og siden manifestarbeidet startet i 2002, har regjeringen og sentrale nasjonale parter sammen forpliktet seg til å bidra til økt oppmerksomhet om mobbing. Med det nye manifestet mot mobbing 2011-2014 fornyes den nasjonale innsatsen mot mobbing, noe som gir forpliktelser for fire nye år. Målet er at alle barn og unge skal ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2011).



---

Til tross for nasjonal satsing med hensyn til fokus og tiltak, viser Elevundersøkelsen at forekomsten av elever som opplever seg mobbet to til tre ganger i måneden eller mer, har en økning på 0,4, fra 4,6 prosent i 2016 til 5 prosent i 2017 (Wendelborg, 2018). Det store nasjonale trykket på at elever skal ha en trygg og mobbefri skolehverdag, har ikke gitt det ønskede resultatet. Siden man fortsatt gjennom undersøkelser og oppslag i media kan registrere at mobbing er et problem, er det betimelig å undre seg over hva grunnen til det kan være. Rigby og Smith (2011) ser på studier som er foretatt i flere land i ulike tidspunkt mellom 1990 og 2009, med mål om å finne ut om forekomst av mobbing har økt. De finner at bortsett fra i Norge, så har alle disse landene hatt en generell nedgang i forekomst av mobbing. I Norge så man en nedgang i mobbing mellom 2001 og 2004, men etter det har tendensen vært noe økende igjen.

I Opplæringslovens § 9 A stilles det store krav til skolens ledelse om å arbeide aktivt og systematisk for å fremme et mobbefritt skolemiljø, og skoleleders ansvar er brakt mer tydelig frem i endringene i Kapittel 9A i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). De samme krav stilles i «Manifest mot mobbing», hvor man kan lese at det er skoleleders ansvar dersom elever over tid ikke har det godt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette kan man også finne igjen i «Kultur for læring» hvor det understrekes at det stilles store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Også i «Kvalitet i skolen» blir god og tydelig ledelse vist til som en forutsetning for utvikling av kvaliteten i norsk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Sentrale føringer legger med andre ord stor vekt på skoleledelsens ansvar for å sikre at elevene får et godt læringsmiljø uten mobbing.

### 1.3 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om hva rektorer ved skoler med liten forekomst av mobbing vektlegger i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Det er mye teori og empiri rundt temaet mobbing, og jeg ønsker å finne ut om det rektorene vektlegger i det forebyggende arbeidet mot mobbing, er sammenfallende med empiri. Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

**Hva vektlegger rektor i arbeidet med å forebygge mobbing?**

«Mobbing» er et sentralt begrep i oppgaven, og vil bli redegjort for på en grundig måte i kapittel 2.1.

Begrepet «forebygging» som brukes i problemstillingen, velger jeg å ikke gå inn på å definere, da begrepet er direkte knyttet til forebygging av mobbing, og det er det oppgaven omhandler.

I arbeidet med å bekjempe mobbing trekkes forhold som god klasseledelse og foreldresamarbeid fram som viktige faktorer. Jeg har valgt å ikke vektlegge dette i oppgaven, da det er rektors rolle som er oppgavens hovedfokus.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av sju kapitler. Kapittel 1 er oppgavens innledning, og tar for seg bakgrunn og formål med oppgaven, sentrale styringsdokumenter og problemstilling.

I kapittel 2 vil begrepet mobbing bli definert, før relevante studier om mobbing blir presentert.

Kapittel 3 omhandler oppgavens teoretiske forankring, og er delt inn i fem underkapitler. Her vil jeg starte med å presenteres sosiokulturelt læringsyn, for så å si noe om aktuell teori rundt ledelse. Deretter følger en beskrivelse av skolen som lærende organisasjon, og videre presenteres hvordan det kan arbeides for å skape kollektiv læring. Neste underkapittel omhandler organisatorisk læring.

Kapittel 4 er metodekapittelet. Her vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk perspektiv som grunnlag for valg av metode og for å besvare problemstillingen. Videre vil valg av metode bli presentert, for så å vise til mitt valg av informanter, planlegging av intervju situasjonen og selve intervju situasjonen. Videre følger en beskrivelse av datainnsamling og behandling av data. Avslutningsvis vil jeg diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, før jeg sier noe om etiske betraktninger knyttet til denne forskningen.

I kapittel 5 vil funn fra intervjuene bli presentert under kategorier.

I kapittel 6 blir funnene diskutert opp mot teori og empiri fra kapittel 2.

Kapittel 6 vil omfatte en kort oppsummering av funnene sett opp mot problemstillingen.

For å skape noe variasjon i språket gjennom oppgaven vil rektor også bli omtalt som informant. Begrepene mobbing og krenkelser vil også bli brukt noe om hverandre, og det samme gjelder begrepene lærer, ansatte og skolens personale. Begrepene funn, intervjuene, data og datamaterialet brukes ved presentasjon av innhold fra undersøkelsen.

## 2. Studier om forebygging av mobbing

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for begrepet mobbing. Videre vil det bli vist til tidligere studier som omhandler viktige tiltak for å forebygge mobbing i skolen.

### 2.1 Mobbing

Det har opp gjennom årene oppstått flere definisjoner på mobbing, og det de ulike definisjonene stort sett har felles, er at mobbing er gjentatte negative handlinger, utført med vilje av en person eller en gruppe med intensjon om å skade en annen person, og det er ubalansen i maktforholdet mellom plageren og offeret (Roland, 2014; Sandsleth, 2007). Olweus (1992, s. 17) presiserer at «negative handlinger» er når noen, enkeltpersoner eller gruppe, med hensikt påfører eller prøver å påføre en annen person skade eller ubehag, og handlingene utføres gjentatte ganger og over en viss tid. Handlingene kan være verbale eller fysiske. Olweus (1992, s. 18) er tydelig på at for å kalle det mobbing må det være et styrkeforhold mellom partene, og at det ikke er snakk om mobbing dersom to fysisk eller psykisk like sterke personer er i konflikt, krangler eller slåss. Dette kan man også finne igjen hos Roland (2014, s. 24) som sier at det betegnes ikke som mobbing når det er en konflikt eller aggressive handlinger mellom personer med noenlunde samme fysiske og mentale styrke.

Det er hensiktsmessig å skille mellom direkte mobbing (åpne angrep på offeret) og indirekte mobbing (sosial isolering og utestenging). Indirekte mobbing er mer usynlig, og kan være vanskelig å oppdage dersom man ikke er bevisst på at denne form for mobbing kan forekomme (Olweus, 1992). Den hyppigste formen for mobbing blant gutter og jenter er i følge Roland (2014, s. 24) verbale virkemidler som erting og ord som karakteriserer mobbeofferet på en negativ måte. Ellers nevnes utfrysing, fysisk mobbing ved slag, spark, dytting eller annen fysisk tvang. I tillegg kommer nett- og mobilmobbing.

I Elevundersøkelsen 2017 er begrepet mobbing tillagt følgende betydning:

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

---

eller holde fast. (Wendelborg, 2018, s.5 )

I opplæringslovens § 9a-3 andre ledd brukes «krenkelse» som et overordnet begrep som rommer både mobbing, diskriminering, vold og rasisme. Alberti-Espenes (2012, s. 19) sier at mobbebegrepet er synonymt med krenkelse som gjentas, og som ikke stanses av den eller de som er ansvarlig for arenaen hvor krenkelsene foregår. Krenkende handlinger er et begrep som benyttes mye i Sverige, og begrepet omfatter flere forhold enn det som ligger innenfor de vanlige mobbedefinisjonene (Sandsleth, 2007, s. 35).

Dan Olweus og Stein Gorseth ytrer i en kronikk i Bergens Tidene at det er en rekke problem med begrepet krenkelse (Gorseth & Olweus, 2015). De mener det er et generelt begrep uten klar tilknytning til bestemte kriterier, at det har en meget uklar betydning, og at man står i fare for å fange opp en mengde relativt uskyldige, vanligere krenkelser, noe som kan medføre at lærere risikere å måtte bruke en masse tid på diskusjoner med sine elever om forhold som ikke har med elevenes trygghet eller læring å gjøre i det hele tatt.

Hein (2014, s. 64) viser til en undersøkelse hvor hun fant at skoler kunne bruke en avgrenset definisjon av mobbing for å avvise at bekymring som ble meldt handlet om mobbing. Med henvisning til mobbedefinisjonen kunne rektor og lærere avvise at det var snakk om mobbing, og slik sett ble definisjonen et sorteringsverktøy. Sett ut fra et forebyggende perspektiv kan man tenke seg at det Gorseth og Olweus betegner som «masse tid på diskusjoner», heller vil kunne virke i positiv retning med tanke på å fange opp og forebygge mobbing og krenkende hendelser i skolen.

Når barn er sammen vil det naturlig foregå en god del erting, noe som i de fleste tilfeller ikke vil blitt definert som mobbing. Men dersom ertingen er preget av gjentakelse og er stressende for den ene parten, kan det betegnes som mobbing. Høiby (2002, s. 15) viser til at det er en stor gråsoner mellom erting og mobbing, og at det er hvordan den som blir ertet opplever det, som vil være avgjørende for om man skal gripe inn. Det vil være viktig å snakke med eleven, for slik å finne ut om det er nødvendig å gjøre noe med det. Erfaring viser at mobbing gjerne starter med erting, så det er viktig at de voksne er oppmerksomme (Høiby, 2002, s. 15). I skolesammenheng er det viktig at alle har den samme forståelsen av hva som er mobbing, og det kreves oppmerksomme voksne for å kunne klare å se dette skillet, og når det trækkes over skillet. I arbeidet med å forebygge mobbing vil det derfor

være viktig å ha en klar definisjon av mobbing, og dersom man ikke har det, vil det være vanskelig å vite hva man ser etter (Tinnesand, s.a., s. 5).

Alberti-Espenes (2012, s. 186) mener at nulltoleranse overfor krenkelser ser bra ut på papiret, men at det skygger for de faktiske forhold, da det alltid vil finnes arenaer for krenkelser. Han sier videre at det kontinuerlig må arbeides for å forebygge krenkelser og samtidig håndtere krenkelser på en ikke-krenkende måte. Elevene skal føle seg trygge. Derimot hevder han at skoler uten mobbing er et ledelsesansvar gjennom lærer som leder i klassen og rektor som leder av skolen. «Der krenkelse ikke forebygges og håndteres, vil mobbing forekomme, som naturlig resultat av at krenkelse gjentas og gjentas. Nulltoleranse mot mobbing blir således nulltoleranse mot lovbrudd begått av rektor og lærerne» (Alberti-Espenes, 2012, s. 187). Alberti-Espenes (2012) hevder at ved å bruke begrepet «krenkelse» som forståelsesramme kan man tilbakelegge krenkelsen, og partene kommer seg videre. Ved å bruke «mobbing» som begrep og forståelsesramme, hevder han at to eller flere personer vil bli stigmatisert i lang tid.

Sandsleth (2007, s. 81) viser til at dersom mobbing skal tas på alvor, må det erkjennes på et nasjonalt nivå at mobbing er et stort samfunnsproblem, og det skolen skal gjøre må formaliseres i læreplaner og i lovverk. I Sverige ble det uttrykt i den svenske læreplanen i 1994 at ingen barn skal utsettes for mobbing, og at trakassering skal aktivt bekjempes. I Norge kom det først i 2003 et tillegg i opplæringslovens kapittel 9a (Sandsleth, 2007).

## 2.2 Studier om forebygging av mobbing

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i samarbeid gjennomført en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen med det mål å utforske virksomme strategier og utfordringer i grunnskolors arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene. Studien er utført av Ingunn Marie Eriksen (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI). Forskerne har undersøkt 20 barne- og ungdomsskoler på Østlandet som har opplevd en bedring i skolemiljøet etter å ha satt inn mobbetiltak.

Funn fra undersøkelsen viser at økt omfang og økt kvalitet på inspeksjon i friminuttene er gjennomgående ved skolene. Omfang ved høyere voksenteitet og økt kvalitet gjennom at inspektørene er tydelig tilsted og tilgjengelige, er forhold som har redusert mobbing ved skolene. Inspektørene observerer aktivt og benytter anledningen til relasjonsbygging med

---

elever (Eriksen & Lyng, 2015, s. 66). De viser også til at inspektørene har lav terskel både for å undersøke og gripe inn når de ser noe som kan være bekymringsfullt. Ved noen skoler var også rektor tilgjengelig og hadde aktiv kontakt med elevene. At det å ha høyere voksenteitet for å redusere antall områder uten tilsyn og samtidig prioritere «risikoområder», kan man finne igjen hos professor Lisbeth Gravdal Kvarme som har forsket på sosialt sårbare skolebarn og mobbing. Gravadahl Kvarme trekker fram at tilsyn i friminuttet som ett av de mest effektive tiltakene mot mobbing (Ertzeid, 2017). Hun viser videre til at det er viktig at det er noen som bryr seg, og som er tilstede der barn oppholder seg i friminuttene.

Tilsyn i friminutt som et forebyggende tiltak kan man finne igjen hos flere som skriver og forsker på mobbing (Olweus (1992); Roland (2014). Olweus (1992, s. 31) viser til at tilsyn i friminutt er et viktig forebyggende tiltak. Han mener at jo flere lærere skolen har ute i friminuttene, desto mindre mobbing. Han sier videre at de voksne må være villige til å gripe inn dersom de observerer noen mobbesituasjoner. Olweus understreker også viktigheten av at elevene har muligheter til positiv aktivitet. Det er viktig å unngå at elever blir gående rundt i skolegården å kjede seg, da kjedsomhet kan føre til uønsket aktivitet som mobbing (Olweus, 1992).

Systematiske observasjoner er noe Sandsleth (2007, s. 90) trekker fram som en svært effektiv metode for å forebygge og avdekke mobbing. Gjennom at de voksne foretar observasjoner under tilsyn i friminutt, kan man få oversikt over hvordan elever har det, og mange situasjoner kan fanges opp. Slik sett kan tiltak settes inn, og de store mobbesakene forebygges.

Roland (2014, s. 121) sier at skolens uteområde må være en forutsigbar arena for eleven, også nå de kommer til skolen, og at skoleporten er et strategisk punkt for de voksne å stå. Utover det må de som har inspeksjon vandre rundt i skolegården. Dette gjelder på morgenen og ellers i andre pauser. Roland (2014, s.121) peker på at de som har inspeksjon bør gå med gule vester, og at det er viktig med tanke på å være synlige for både elever og andre voksne. Det at rektor også er synlig i skolegården, mener Roland (2014) er viktig med tanke på å forebygge mobbing.

Kampen mot mobbing starter egentlig i det små før noen blir mobbet (Ertzeid, 2017). Arbeidet mot mobbing er ikke bare er å slå ned på mobbing, men like viktig er det å bygge opp under gode verdier, ro og orden og ha et klart skolereglement. Videre er det viktig med

nulltoleranse mot mobbing (Ertzeid, 2017). Lærerne må reagere når de ser at elever blir plaget, og det å reagere er en avgjørende faktor for å forebygge, og her er tilsyn av lærere i friminutt ett av de mest effektive tiltak mot mobbing (Ertzeid, 2017, s. 3). Videre er det viktig at elevene har aktiviteter de kan holde på med i friminuttene, og at elever og lærere er tolerante overfor hverandre - en inkluderende holdning der ingen holdes utenfor fellesskapet er avgjørende.

Eriksen og Lyng (2015) fant også at skolene vektla sosiale aktiviteter med formål om å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold mellom elevene på skolen. Dette var aktiviteter som introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminutt, større prosjekter og tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner. Høiby (2002, s. 96) trekker fram at gode fellesopplevelser og at elevene har det gøy sammen, betyr mye for samholdet, og sånn sett er viktig i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Felles positive aktiviteter er noe Olweus (1992, s. 77) også ser som viktig knyttet til å skape en «vi-følelse» mellom elevene. Olweus peker på at dette er aktiviteter som de voksne må styre slik at alle elevene er med i fellesskapet. Eriksen og Lyng (2015) understreker at det er viktig at skoler tenker bevisst gjennom hva man ønsker å oppnå gjennom slike aktiviteter, slik at aktivitetene tilrettelegges på en slik måte at de virker inkluderende og fellesskapsbyggende.

Sandsleth (2007, s.148) peker på viktigheten av en handlingsplan som gir oversikt over skolens forebyggende arbeid mot mobbing samt hva som skal gjøres dersom man avdekker mobbing. Det at skolene har en konkret handlingsplan mot mobbing er også noe Høiby (2002, s. 36) ser på som viktig. Hun sier at planen må beskrive hvordan man forebygger mobbing, og at den må være kjent for skolens ansatte, slik at alle vet hva man skal gjøre. Som vist til tidligere i oppgaven vil det være lettere å bekjempe mobbing når skolens ansatte opptrer kollektivt og det er felles standarder på skolen. Dette krever, slik Høiby (2002) viser til, at skolens ansatte er samordnet med hensyn til felles konkrete forebyggende tiltak gjennom å kjenne til handlingsplanen.

Jensen og Ulleberg (2011, s. 261) viser til at anerkjennelse betegner en likeverdig relasjon hvor man bestreber seg på å forstå en annens perspektiv, og den andres oppfatning av virkeligheten blir sett på som gyldig. I følge (Bae, 1988, s. 214) handler anerkjennelse om å la den andre få være «ekspert på sin egen opplevelse». I denne sammenheng handler anerkjennelse om at læreren har respekt for det elevene forteller, deres virkelighetsoppfatning, og inkluderer den i sin faglige forståelse.



---

Høiby (2002, s. 36) trekker fram viktigheten av at læreren evner å inkludere alle elevene. Den profesjonelle voksne må være bevisste på sin relasjon til hver enkelt elev, og akseptere eleven for den han er. Elevene er raske til å fange opp, og det er viktig at elevene føler seg sett, møtt, forstått, akseptert og anerkjent av læreren. Klarer læreren dette overfor elevene, vil det smitte over på hele klassen. Høiby (2002, s. 37) sier at «respekt er en vaksinasjon mot mobbing».

Det å lytte til elevene, få tak i deres «stemme», er viktig i det forebyggende arbeidet, og Sandsleth (2007) sier at samtaler med den enkelte elev er en måte å få innsikt i hvordan eleven har det på skole. Dette er også noe man kan finne igjen hos Roland (2014) og Olweus (1992) som viser til elevsamtalen som en arena hvor elevene kan få formidlet hvordan trivselen er. Også Høiby (2002, s. 93) viser til samtaler med hver enkelt elev som et viktig tiltak for å forebygge mobbing. Gjennom disse samtalene har læreren mulighet til å fange opp situasjoner som på et senere tidspunkt kan utvikle seg til mobbing.

Det å få tak i elevenes stemme blir av flere trukket fram som et viktig virkemiddel knyttet til å forebygge mobbing, og Sandsleth (2007, s. 92) viser til at velkonstruerte spørreskjema er gode verktøy for å avdekke elevs trivsel i skolen og evt. mobbing. Han sier videre at skolen må kunne bearbeide og analysere svarene, og at de må ha en klar beredskapsplan dersom undersøkelsen avdekker mobbing. Bruk av samtalskjema som en metode for å få tak i hvordan elever har det på skolen blir av Høiby (2002, s. 48) vist til som et forebyggende tiltak mot mobbing. Hun trekker også fram bruk av sosiogram som en mulighet til å få oversikt over om det er elever som ikke blir valgt av noen, og disse barna er det spesielt viktig å følge med på.

Høiby (2002, s. 95) sier at klassemøter er en av grunnsteinene i det forebyggende arbeidet mot mobbing, og hun hevder, ut fra egen erfaring, at hun ikke har støtt på mobbing i klasser som holder ukentlige klassemøter - erting kan forekomme, men det utvikler seg ikke til mobbing. Roland (2014, s. 117) mener at temaer knyttet til trivsel jevnlig bør løftes opp i klassen, og at klassens time, som er timeplanfestet, kan brukes. Han løfter imidlertid opp at temaer om trivsel også bør være et tema som regelmessig kommer opp som en naturlig del av skolehverdagen.

### 3. Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres oppgavens teoretiske bakgrunn. Dette vil bli gjort gjennom først å belyse sosiokulturelt læringsyn som ligger til grunn for oppgaven. Videre presenteres teori knyttet til ledelse, skolen som organisasjon, kollektiv læring og organisatorisk læring.

#### 3.1 Sosiokulturelt læringsyn

Sentralt i denne oppgaven er hvordan rektor som leder, vektlegger å skape felles forståelse og praksis i skolens arbeid mot mobbing. For å få til dette kreves det at det legges til rette for samhandling og dialog mellom ansatte og mellom ansatte og leder. Som utgangspunkt for å belyse betydningen av hvor mye det sosiale samspillet betyr for å skape læring og mening, har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt for oppgaven.

Olga Dysthe (2003) definerer det sosiokulturelle perspektivet på følgende måte:

Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet (s. 42).

Det var den russiske teoretikeren Lev Vygotsky (1896-1934) som la grunnlaget for det sosiokulturelle læringsynet, og han var en av de første psykologene som vektla mennesket som kulturvesen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 61). Vygotsky regnes i dag for den viktigste teoretikeren for enhver som ønsker å forstå utviklingen av språk og bevissthet (Kozulin, 2001).

Vygotsky mente at for å forstå utviklingen av språk og bevissthet må man ikke kun se på individet, men hvordan individet samspiller med andre mennesker, samfunnet og kulturens mange verktøy. De kulturelle redskapene defineres som fysiske og språklige verktøy som for eksempel ord, utsagn eller fortellinger, og brukes i prosessen med å skape mening. Grunnleggende i et sosiokulturelt perspektiv er at fysiske og språklige redskaper formidler virkeligheten til mennesker i konkrete virksomheter (Säljö, 2010).

Vygotsky hevdet at sosial meningsfylt virksomhet spiller en stor rolle med hensyn til å frambringe bevissthet, og at individuell bevissthet bygges utenfra gjennom relasjon med

---

andre (Kozulin, 2001, s. 231). Bevisstheten og høyere mentale funksjoner hos mennesker ses som resultat av formidlet virksomhet hvor psykologiske verktøy og midler for mellommenneskelig kommunikasjon spiller rollen som formidler. Psykologiske verktøy styrer naturlige former for individuell atferd og erkjennelse, og er rettet innover og omdanner menneskets naturlige evner og ferdigheter til høyere mentale funksjoner (Kozulin, 2001, s. 232).

Sentralt hos Vygotsky var språket i forhold til tenkning. Han forfektet at psykisk utvikling er en dynamisk prosess mellom tenkning og språk (Kozulin, 2001). Kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i et sosialt samspill. I et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer det at læring har sitt utgangspunkt i det sosiale, og at kognitive strukturer er et resultat av språklig samhandling mellom mennesker (Lyngsnes & Rismark, 2007). Ved å delta i ulike grupperinger blir samværsformene og redskap som f.eks. språket, en del av tenkningen til individet. Læring må da forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen individet deltar og lærer i, og kan ikke studeres som et løsrevet fenomen (Säljö, 2010). Ved aktiv deltakelse i et praksisfellesskap på arbeidsplassen, vil mening og forståelse skapes. Dette gir også mening til hvordan rektorene jobber med personalet på sine skoler for å forebygge mobbing.

I følge Kozulin (2001) var Vygotsky opptatt av at utvikling er en sosiokulturell prosess, og ikke en indre, biologisk modningsprosess. I sosiokulturelle perspektiver på læring vektlegges hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter (Säljö, 2010). Gjennom bruken av kulturens redskaper utvikles høyere mentale funksjoner, og det er i kontakt med kulturen vi blir menneskelige. Med dette mener Vygotsky at våre ferdigheter først er sosiokulturelle, for deretter å internaliseres (Kozulin, 2001).

I interaksjon med andre, utvikler mennesker kunnskaper, ideer, holdninger og verdier. Et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer et perspektiv med fokus på aktivitet der mennesket samhandler gjennom språket og utvikler seg i samhandling med andre mennesker (Engen, 2007). Et sosiokulturelt læringsyn fokuserer med andre ord på hvordan mennesker konstruerer meninger, posisjoner og regler gjennom interaksjon og sosial samhandling. Samhandlingen kan knyttes til hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser, og samspillet mellom individ og gruppe er sentralt (Säljö, 2010). Gjennom deltagelse vil mestringsteknikker og graden av forståelse bli forbedret.

Myhre (2009, s. 25) viser til at i samhandlingen mellom mennesker konstruerer intersubjektive forståelser av fenomener. Intersubjektiv forståelse ses på som at all kunnskap er subjektiv, men at gjennom interaksjon mellom aktørene rundt et fenomen, dannes det en felles forståelse for fenomenet. Gjennom å være deltager i en gruppe er man en del i en sosial praksis, og man lærer seg å ta del i den innsikt og de kulturelle redskapene som er tilgjengelige innenfor gruppen (Wenger, 1998). Kunnskap blir da noe som er sosialt distribuert, og ikke noe som enkeltpersoner bærer med seg, men noe felles man bruker når man handler i hverdagen (Säljö, 2010). Denne ressursen tas i bruk når problemer skal løses, og ved håndtering av kommunikative og praktiske situasjoner i hverdagen.

Det sosiokulturelle perspektiv er relevant for oppgavens fokus og problemstilling; Hva vektlegger rektor i arbeidet med å forebygge mobbing? Kunnskap og læring konstrueres gjennom at mennesker samhandler, og i en organisasjon foregår da læring og utvikling mellom medarbeidere (Dyste, 2003). Gjennom interaksjonen med andre mennesker, forandres man som individer både med hensyn til intellektuelle og kommunikative repertoar (Säljö, 2010). Knyttet til oppgavens problemstilling, vil det være sentralt hvordan rektor legger til rette for samhandling som fører til læring og utvikling hos medarbeidere.

## 3.2 Ledelse

Hovedfokus i denne oppgaven er rektor sin rolle i å forebygge mobbing, og det er da hensiktsmessig å ha med et kapittel som omhandler ledelse.

At rektor som leder er viktig i arbeidet med å forebygge mobbing i skolen, kan man finne igjen i ulike studier. Roland (2014, s. 65) viser til at omfang av mobbing ikke er avhengig av urbaniseringsnivå, skolestørrelse eller klassestørrelse. Det er imidlertid sterke holdepunkter for at sosiale forhold i skolen og i klassen spiller en rolle, og at det sosiale mønstret mellom de ansatte kan ha betydning for omfanget av mobbing mellom elevene. I en studie av 15 barnetrinnskoler i Norge, ble det funnet en markant forskjell mellom to skoler knyttet til andelen av mobbing. Funnene viste en betydelig forskjell knyttet til kvaliteten på skoleledelsen. Skolen med mye mobbing skåret klart dårligere enn gjennomsnittet på skoleledelse, og skolen med lite mobbing klart bedre enn gjennomsnittet (Roland, 2014 s. 65). Studien peker i retning av at kvaliteten på ledelse, enighet i kollegiet og samarbeidet i kollegiet er av betydning. Sigrun Ertesvåg og Erling Roland ved Læringsmiljøsentret (Universitetet i Stavanger) har i etterkant gjennomført en bredere studie som ser på forholdet

---

mellom aspekter ved skolens profesjonelle kultur og grad av mobbing. Studien omfatter 85 norske skoler med høy og lav forekomst av mobbing (Ertesvåg & Roland, 2014). Skolenes resultater fra elevundersøkelsen viste store variasjoner mellom skolene vedrørende utbredelse av mobbing. Noen av skolene kunne vise til at 3 prosent av elevene blir mobbet hver uke eller oftere, mens på andre skoler ble opptil 20 prosent av elevene mobbet. Ved de skolene som hadde mest mobbing var forekomsten av mobbing 2-3 ganger i måneden opp mot 40 prosent. Forskerne fant funn som viste at lærerne på de skolene med mest mobbing, rapporterte om svak ledelse, dårlig samarbeid og mindre autoritet. I følge Ertesvåg og Roland (2014) vil disse skolene ha dårlige forutsetninger for å lykkes med å redusere mobbingen, da de mest effektive tiltakene mot mobbing omfatter hele skolen. Dette krever at skolen som organisasjon er godt utviklet med hensyn til sterk ledelse, autoritet og godt samarbeid mellom personalet. Studiene har med andre ord funnet at rektor som skolens leder er viktig for å forebygge og håndtere mobbing gjennom å være en tydelig leder. Videre vil det være lettere å bekjempe mobbing når skolens ansatte opptrer kollektivt og det er felles standarder på skolen, noe som krever en samordnet innsats fra lærerne og en sterk ledelse.

Flere som har forsket på læring i organisasjoner peker på at leder er av avgjørende betydning (Lillejord, 2003; Marzano & Simms, 2013; Fullan, 2014). Dufour og Marzano (2011, s 48) viser til en stor studie i USA hvor det konkluderte med at kraftfullt lederskap fra rektor har en positiv effekt på hva elevene presterer. De viser også til at rektor har en indirekte påvirkning, da det er leder som påvirker lærerne, og det igjen er lærer som påvirker elevenes læring. Som leder er man avhengig av et godt samarbeid med medarbeidere for å nå sine mål. «Effective leaders recognize that they cannot accomplish great things alone» (Dufour & Marzano, 2011, s. 2).

Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder at det ikke er noen tvil om at ledelse er en sentral faktor for å forklare at noen organisasjoner lykkes, og andre gjør det dårlig. Det finnes mange definisjoner på ledelse, og det er etter hvert stor enighet om at «ledelse er en spesiell atferd som mennesker utvises i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 416). Møller (2004, s. 49) trekker fram at ledelse omhandler to viktige funksjoner; gi retning og utøve innflytelse. Det å arbeide for et skolemiljø preget av lite mobbing, krever en leder som driver prosessen. Rektors oppgave er å få sine medarbeidere til å handle på en spesiell måte, og må dermed benytte ulike metoder for å få dem til å gjøre det.

Hans Christian «Tian» Sørhaug har forsket på endring i organisasjoner og ledelse, og sier følgende; «Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende prosess av makt og tillit som ledelsen blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra» (Sørhaug, 1996, s. 45). Ledelse forstås her som noe som skjer i samspill og relasjon med andre, og i denne oppgaven er samspillet og relasjonen mellom rektor og medarbeidere sentralt. Rektor må søke å finne balansen mellom den makt han har som leder, og i tilliten som må gis og vises til sine medarbeidere. Gjennom å skape en god relasjon til sine medarbeidere kan rektor påvirke sine medarbeideres væremåte i arbeidet med å arbeide målrettet mot felles standarder ved skolen; felles mål, holdninger, definisjoner, reaksjoner m.m. Det er den enkelte lærer som skal praktisere de felles standarder skolen arbeider mot i møte med enkeltelever, grupper og klasser, både inne klasserommet og utenfor klasserommet. Knyttet til min problemstilling, vil det være av betydning hvordan rektor som leder av skolen lykkes i å bygge opp en skolekultur med felles standarder i arbeidet med å forebygge mobbing.

Legitimitet blant de ansatte kan opparbeides gjennom at man får aksept og tillit hos de man skal lede, og legitimitet kan man oppnå ved å bygge opp gode relasjoner i organisasjonen (Møller 2004 s.170). Drugli (2012, s. 31) viser til at på de skoler hvor lærerne opplever rektor som støttende og involverende, vil kvaliteten på relasjonen mellom aktørene i skolen være mer positiv. Sandsleth (2007, s. 118) peker på rektor som et naturlig forbilde for lærere og elever, og at det rektor gjør vil påvirke væremåten til lærerne og elevene. Sånn sett er rektor en rollemodell for ansatte og elever.

En av utfordringene til rektorer kan være å motivere lærerne til å samarbeide og å få dem til å se verdien av å samarbeide, men samtidig også ivareta individualiteten til de enkelte lærerne (Hargreaves, 1996). Det kan i personalgruppa være lærere som ikke ser nytten av det formelle samarbeidet, men heller vil ha de mer uformelle samtalene i gangen eller pauser. Irgens (2010) løfter opp og drøfter forholdet mellom individuell og kollektiv praksis i skoler, altså spenningsforholdet mellom løpende oppgaver som skolene må utføre og arbeidet med utviklingsoppgaver. Han viser til at det er et gjennomgående trekk at utviklingsoppgavene blir skjøvet til side til fordel for de kortsiktige oppgavene. Dette handlet i følge Irgens (2010) om motstand i personalet mot å arbeide med utviklingsoppgavene i mange tilfeller kan føre til ettergivenhet hos lederne. Han viser til at selv om det er motstand, må rektor ha mot, vilje og kompetanse til å initiere utviklingsarbeid. I skolesammenheng vil det være slik at mange

---

oppgaver kan løses kortsiktig, men det er også nødvendig med en felles, kollektiv forståelse av oppgaver som gjelder alle i organisasjonen, og et eksempel kan være elevers trivsel og mobbing. Det er derfor viktig at rektor legger opp til at det er en balanse mellom kortsiktige driftsoppgaver og det langsiktige utviklingsperspektivet.

### 3.3 Skolen som lærende organisasjon

I arbeidet med å forebygge mobbing i skolen vil det være av vesentlig betydning at skolen som organisasjon er slik at den lærer gjennom felles handling. Dette er viktig for å skape felles forståelse i organisasjonen. I denne studien vil det være av betydning hvordan rektor legger til rette for å skape en felles forståelse slik at de ansatte i skolen er samstemte i det forebyggende arbeidet knyttet til mobbing.

Det finnes ikke en allment akseptert definisjon av lærende organisasjoner, men det er noen fellestrekk hos de fleste teoretikere som har skrevet om lærende organisasjoner (Lillejord, 2003). Fellestrekke er at organisasjonen er preget av helhetstenkning og at endringer er en metodisk, systematisk og vedvarende prosess. Et sentralt element i en lærende organisasjon er i følge Lillejord (2003) kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer, og refleksjon mellom medlemmene med en hensikt å forbedre egen praksis.

Dette kan man også finne igjen hos Hargreaves (2003, s. 38) som sier at kjennetegn ved en lærende organisasjon, er at medarbeiderne arbeider i team hvor medarbeiderne enkelt kan kommunisere med hverandre, hente inn ny informasjon og kunnskap og spille på hverandres tanker og ideer. Hvis en organisasjon kan beskrives som lærende, må rektor være en læringsstøtte (Madsen, 2008). Med andre ord vedtas ikke en lærende organisasjon - den skapes gjennom handling.

Johannessen og Olsen (2008, s. 161) viser til den lærende skole, og hvordan rektor kan bidra til at den blir det. De definerer den lærende skole på følgende måte: «Skolens muligheter til kontinuerlig å forbedre og endre kritiske aktiviteter og prosesser, samt skape sin framtid, i den hensikt å oppnå etablerte mål, eller endre målene» (s. 161). Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 13) sier at en organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål. Mennesker skaper organisasjonen gjennom relasjoner og samhandling med hverandre, og gjennom denne samhandlingen konstrueres bevisst formaliserte retningslinjer og mål, som videre blir nedskrevet i dokumenter som omhandler

reglementer, arbeidsoppgaver m.m. Organisasjonen må lære å løse spesifikke oppgaver for å kunne realisere målene som er fastsatt og for å kunne holde følge med markedet (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Johannessen og Olsen (2008, s. 366) viser til «bounded vision» og «fremtidsforankrede visjoner». Bounded vision er preget av at visjoner i stor grad bestemmes av eksisterende kompetanse og aktiviteter, Slike visjoner reproducerer det eksisterende, noe som kan føre til at man ender opp det Johannessen og Olsen (2008) viser til som historieførankrede visjoner og drømmer. Fremtidsforankrede visjoner er en alternativ tilnærming til visjoner, og denne tilnærmingen vil være preget av et felles bilde på en ønsket fremtid. Fremtidsforankrede visjoner er ment å skulle skape et fokus, og er rettet mot et konkret resultat, hvor en viktig funksjon er å generere samhandling og engasjement blant de ansatte. Dette samsvarer med Senge (1999) som også viser til at en visjon skal være relatert til framtiden, og hvordan man ønsker at framtiden skal se ut. En viktig funksjon med en visjon er å generere engasjement og vilje til samhandling blant aktørene i skolen, og den skal gi mening til det daglige arbeid (Johannessen & Olsen, 2008, s. 366). En forutsetning for engasjement og samhandling er at aktørene identifiserer seg med visjonen, og dersom de ikke gjør det kan visjonen skape frustrasjon. I utformingen av visjonen er det derfor vesentlig at de ansatte er med i prosessen med å utforme visjonen, at den skapes i fellesskap, slik at de får et eierforhold til.

Peter Senge (1999) framstiller den lærende organisasjonen som fem ulike personlige fagområder; Personlig mestring, Mentale modeller, Felles visjon, Gruppelæring og Systemtenking. Hvert av fagområdene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, drømmer, samhandler og lærer av hverandre. Senge (1999) kaller disse fagområdene for disipliner (s.11). Disiplinene utvikles separat, og hver av dem er en vital dimensjon i å utvikle en organisasjon som virkelig kan lære, men for å lykkes må man være i stand til å kombinere alle fem disipliner. For å få til det, er det nødvendig med en leder som tenker helhetlig, eller systemisk; en systemisk tenkende leder vil kunne gjøre helheten i organisasjonen mer effektiv ved å se hendelser i lys av prosesser, og arbeide bevisst med at personalet trenes til å se summen av alle dens enkelte deler (Senge, 1999).

Begrepet «personlig mestring» omfatter i følge Senge mer enn kompetanse og mestring. Det omfatter også en kontinuerlig kartlegging av hva som er viktig for oss og en kontinuerlig læring om hvordan vi klarere skal se vår nåværende situasjon (Senge 1999, s. 147). Vesentlig ved personlig mestring er å lære hvordan man kan skape og opprettholde kreativ



---

spenning i livet. I personlig mestring ligger at en både har kunnskaper og kan utøve bestemte ferdigheter. Denne disiplinen omfatter også kontinuerlig utvikling av personlige visjoner, mål og kunnskaper. Det er en kontinuerlig prosess hvor man klarlegger og utdyper personlige visjoner og målretter sin energi og oppfattelse av virkeligheten på en objektiv måte. Man er kreativ heller enn reaktiv. Mennesker med en høy grad av personlig mestring kjennetegnes ved at de lever i en kontinuerlig lærende tilstand, og de vil regelmessig videreutvikle sin evne til å oppnå ønskede resultater, og de er i en prosess av livslang læring (Senge 1999, s 150). Senge hevder at en organisasjon kun lærer ved at mennesker lærer, og uten individuell læring blir det heller ingen organisasjonsmessig læring (Senge 1999, s 145).

«Mentale modeller» dreier seg inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder som påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler (Senge, 1999, s. 14). Mentale modeller kan være et hinder for å ta i bruk ny innsikt da den ikke er i samsvar med kjente måter å tenke og handle på. Denne disiplinen handler om å styre mentale modeller for slik å justere indre bilder av verden, noe som vil kunne føre til et gjennombrudd i arbeidet med å skape lærende organisasjoner (Senge, 1999, s 178). Senge (1999, 178) viser til Chris Argyris som hevder at: «Selv om mennesker ikke alltid opptrer i samsvar med sine erklærte teorier (dvs. hva de sier), opptrer de i samsvar med sine teorier-i-bruk (dvs. sine mentale modeller)».

Mentale modeller er med andre ord aktive ved at de former den måten vi handler på. Det vil være viktig at de mentale modellene kommer opp til overflaten, slik at de ikke blir til hinder for konstruktiv utvikling og læring. Dette krever refleksjon rundt mentale modeller.

«Felles visjon» favner langt videre enn en idé - en visjon er noe håndgripelig, og er klar og tydelig (Senge, 1999, s. 212). Felles visjoner omfatter de felles mål og verdier - de felles bildene av fremtiden som alle i organisasjonen bærer med seg, og som fremmer innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet. For en lærende organisasjon er felles visjon avgjørende da den gir læringen fokusering og energi. Ved å ha en felles visjon, mener Senge (1999, s.214) at menneskers forhold til organisasjonen endres da de får en «vi-følelse» - vår bedrift. Visjon skaper et overordnet mål, og man kan ikke ha en lærende organisasjon uten en felles visjon som styrer i riktig retning når stressituasjoner oppstår (Senge, 1999, s. 215). Ifølge Senge (1999) finnes ingen felles visjon før den er knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen. Visjonen blir bare en levende kraft når folk virkelig tror de kan skape sin egen framtid.

Senge (1999, s. 15) forfekter at når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmer i gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Sentralt i Senges teori om gruppelæring, er dialog. Han hevder at gruppelæring som disiplin begynner med dialog, og grupped medlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side, og engasjere seg i å tenke i fellesskap (Senge 1999, s. 16). Gjennom gruppelæring kan utvikling av medlemmene i en organisasjon skape de resultater som ønskes i organisasjonen, basert på tanken om felles visjon og på personlig mestring. Gruppelæring er en kollektiv disiplin, men omfatter også individuelle ferdigheter og forståelse (Senge, 1999, s. 239).

«Systemtenkning» er Senges femte disiplin. Systemtenkning er disiplinen som integrerer disiplinene sammen og smelter de sammen til en enhet av teori og praksis. Uten systemtenkning er det vanskelig å se hvordan disiplinene henger sammen, hvordan de griper inn i hverandre, og hvordan hver enkelt disiplin påvirker helheten. Det er derfor avgjørende for en organisasjon at de fem disiplinene utvikles parallelt (Senge 1999, s. 18).

### 3.4 Kollektiv læring

For å skape felles forståelse og praksis i skolen, må det legges til rette for samarbeid og kollektiv læring. Hargreaves og Fullan (2014, s. 24) relaterer «kapital» til ens egen eller en gruppes verdier knyttet til ressurser som kan anvendes for å oppnå ønskede mål. Deres fokus er kapital investert i mennesker for å få avkastning. I denne sammenheng er investeringen fundamentert i lærerens daglige profesjonsutøvelse. Hargreaves og Fullan (2014, s. 25) bruker begrepet «profesjonell kapital» når det gjelder kollektiv læring i personalet, og det de betegner som profesjonell kapital er knyttet til læreres daglige arbeid. Profesjonell kapital bygger på interaksjonen mellom tre dimensjoner; «humankapital», «sosial kapital» og «beslutningskapital».

Med humankapital forstås enkeltindividets faglige og fagdidaktiske kompetanse, og blir gjerne definert som individuelt talent. Humankapitalen kan ikke i tilstrekkelig grad utvikles isolert; den må knyttes til et profesjonsfellesskap for å oppnå optimal utvikling. Det er derfor nødvendig at humankapital suppleres med sosial kapital.

Sosial kapital bygges i relasjoner mellom mennesker, hvor samarbeid og fellesskap må besitte kvaliteter som gir deltakerne den nødvendige tryggheten for å dele sin praksis og

---

stille kritiske spørsmål. Profesjonsfelleskapet gir utøveren tilgang til hverandres humankapital, og videre mulighet til at deltakerne vil kunne verdsette og nyttiggjøre seg hverandres kvaliteter i en kollektiv prosess. Slik vil de to kapitalene, stimulere hverandre gjensidig (Hargreaves & Fullan, 2014, s.110). Graden av den sosiale kapitalen i fellesskapet er den avgjørende variabelen – stor sosial kapital vil generere økt humankapital. Strategier for utvikling av sosial kapital blir derfor en hjørnestein for å generere endringer i profesjonsutøvingen.

Den tredje dimensjonen, beslutningskapital, handler om evnen til å ta gode beslutninger. Det vil si å kunne justere kurs, og hvordan man kan bli bedre ved å prøve ut nye måter å jobbe på og justere egen praksis. Beslutningskapitalen utvikles gjennom erfaring, praksis og refleksjon, og gjennom interaksjon med kolleger (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 118).

Profesjonell kapital handler om at lærerne blir dyktigere dersom de arbeider, planlegger og ta beslutninger sammen, i stedet for å måtte finne opp alt selv og dermed også bære alle byrdene selv. Beslutningskapitalen skjerpes også når den styres gjennom interaksjon med kolleger, altså sosial kapital (Hargreaves & Fullan 2014, s. 116).

De tre kapitalene er naturlig nok sammenfiltret, og samarbeidende kulturer oppstår ikke av seg selv, det må settes av tid til utviklingen av dette samarbeidet, og tillit og gode relasjoner er grunnleggende for å få til gode samarbeidsbaserte kulturer.

Filosofen Donald Alan Schön (1920-1997) beskriver med utgangspunkt i studier av profesjonelle yrkesutøvere hvordan kunnskap og viten kommer til syne i handling, og hvordan utøverne reflekterer i handling og over handling (Schön, 2001). Han viste til at man ofte vet mer enn det man klarer å gjøre rede for, og for å være profesjonell, må man være i stand til å utøve det han kalte «reflekterende praksis» (Schön, 2001). Han hevdet at reflekterende praksis består av to aspekter; å reflektere mens man handler og å reflektere over handling. Schön mente at en yrkesutøver som har erfart samme situasjon flere ganger er en spesialist, og at profesjonell spesialisering kan ha negative sider da det kan føre til en praksis basert på rutiner, gjentakelser og bedrevitenhet. Dette mente han at kan motvirkes ved at man reflekterer over handlinger og egen praksis (Schön, 2001). Dette medfører at reflekterende praksis må settes i system, slik at den integreres i skolens praksis og gjøres til en del av det daglige arbeidet. Emstad (2014) viser til viktigheten av at det settes av tid blant de ansatte til refleksjon og drøfting, både i team, på tvers av team og for enkeltlærere.

Hargreaves (1996) viser til to ulike sider ved en skolekultur. Kulturens form som omfatter samarbeidsmønstre og sosiale strukturer, og kulturens innhold som omfatter verdier, holdninger, vaner, antagelser og språk. Gjennom å endre kulturens form kan man arbeide for å endre kulturens innhold, og dette kan i følge Hargreaves (1996) gjøres gjennom å være bevisst på hvordan man setter sammen grupper som gir gode refleksjoner.

### 3.5 Organisasjonslæring

Organisatorisk læring kan forstås som er en interaktiv prosess mellom erfaringsbasert læring og konseptuell læring (Johannessen & Olsen, 2008, s. 163). De ser på erfaringsbasert læring som læring gjennom praksis, og konseptuell læring som læring gjennom teorier og modeller. Johannessen og Olsen (2008, s. 164) viser også til enkel- og dobbeltkretslæring. Enkelkretslæring er basert på erfaring og spesialisering av en bestemt atferd, og ses på som en mekanisk form for læring. Mål, verdier og normer står fast, blir ikke endret. I skolesammenheng vil enkeltkretslæring være at en korrigerer for en hendelse slik at man fortsetter å gjøre det som alltid er blitt gjort. På den måten er læring rettet mot å opprettholde den nåværende situasjon. Dobbeltkretslæring er knyttet til endring av mål, verdier og normer ut fra den konteksten man står i. Man tar hensyn til konteksten, noe som gjør at samme stimulus vil gi ulikt svar.

Organisasjonslæring baserer seg på ulike vitenskapsteoretiske syn, men felles er at de dreier seg om læring som nedfeller seg i en organisasjon, slik at den får betydning for hvordan organisasjonen handler i etterkant av at læringen har funnet sted (Emstad 2014, s. 44). Emstad hevder videre at det er noen aspekter som går igjen på tvers av de ulike teoriene; «kollektive læringsprosesser», «undersøkelser og feedback», «tolke og respondere» og «dypere læring». Jeg vil nedenfor gå nærmere inn på disse aspektene.

Argyris og Schön (1978) viser til begrepet kollektive læringsprosesser, og sier at organisasjonslæring skjer når medlemmer i organisasjonen skaper og deler kunnskap. De er ikke opptatt av rutiner, strukturer og prosedyrer, men individuelle og gruppebaserte prosesser. Etter deres syn må organisasjonslæring i skolen handle om reorganisering av mentale strukturer hos lærere gjennom systematisk refleksjon.

Organisasjonslæring dreier seg også om hvordan læringen blir en del av organisasjonen ved at det lagres i organisasjonens hukommelse, minne eller mentale kart, slik at det kan brukes

---

senere. Dette betegnes som en «kollektiv hukommelse» som består av skriftlige dokumenter, manualer, prosedyrer, sosiale relasjoner og en kultur som gir uttrykk for hvordan ting blir gjort i organisasjonen (Emstad 2014, s. 45). Organisasjonslæring krever at individet lærer og påvirker organisasjonen gjennom at individets mentale modeller gjøres eksplisitte, noe som igjen påvirker organisasjonens kollektive mentale modeller. Emstad (2014) sier at kollektive mentale modeller er en del av organisasjonshukommelsen, og når en kan påvise de kollektive mentale modellene i endret praksis i organisasjonen, kan man kalle den en del av organisasjonens bruksteorier. Organisasjonslæring handler om å oppdage og korrigere feil i organisasjonens bruksteorier, for så å bygge inn resultater av undersøkelser i det felles kart for organisasjonen (Emstad, 2014, s. 45). Læring skjer i interaksjon med omgivelsene, og den forbedres over tid gjennom å balansere mellom å bevare den eksisterende kunnskapen og å undersøke nye muligheter for handlinger. En viktig aspekt er å få feedback, innhente informasjon og gjøre undersøkelser, for så å tolke og respondere. Emstad (2014, s. 46) hevder at innenfor ulike definisjoner av organisasjonslæring, er forbedring av handlinger gjennom økt kunnskap og forståelse sentralt. Dette kan skje gjennom å reflektere over informasjon og feedback, og gi den mening gjennom å betrakte den i lys av tidligere erfaringer. Dypere læring kan forklares gjennom at læring kan skje på ulike måter og på ulike nivåer, og Irgens (2007, s. 121) viser til enkelt- og dobbeltekretslæring, og at dobbeltekretslæring være avgjørende for effektiviteten i en organisasjon.

For at en organisasjon skal lære, kan refleksjon være den bærende kraft (Emstad, 2004, s. 47). Lillejord (2003) viser til at erfaringer og teori må sees i sammenheng. For at det skal skje læring i organisasjonen må det legges til rette for refleksjon i lærerfellesskapet. I denne sammenheng handler organisasjonslæring om endringer i skolen gjennom samarbeidet mellom lærere og ledere. Irgens (2010) sier at den viktigste faktoren i organisasjonslæring er den individuelle. Han hevder at det ikke vil skje noen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, men samtidig som individuell læring er nødvendig, vil det ikke være tilstrekkelig betingelse. Den individuelle læringen må være slik at den fører til kunnskapsutvikling og videre til utvidede valgmuligheter i å anvende kunnskapen.

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk perspektiv for valg av metode.

Dette vil bli gjort gjennom først å si noe om fenomenologi og hermeneutikk. Videre vil jeg begrunne mitt valg av forskningsmetode, deretter vil planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen bli presentert, samt beskrivelse av analyseprosessen. Avslutningsvis vil det redegjøres for metodologiske krav og etiske refleksjoner.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskap handler om å skaffe til veie kunnskap om verden, og vitenskapsteori handle om å reflektere over de framgangsmåter som brukes for å tilegne seg kunnskapen om verden (Kvarv, 2010, s. 14). Vitenskapsteori gir med andre ord retning knyttet til å planlegge, gjennomføre og få fram kunnskap. Gjennom kontroll prøver man å sikre at kunnskapen vi skaffer til veie representerer sann kunnskap (Alvesson & Skjöldberg, 2008).

Innenfor forskning gjøres bruk av bestemte strategier og metoder, og når forskning defineres er det gjerne disse metodene vi viser til. Altså hvilke prosedyrer som er fulgt for å nå en bestemt målsetting. Det er vanlig å skille på kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, og med bakgrunn i problemstilling og oppgavens formål, har jeg valgt kvalitativ metode. Kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse skapes i sosial interaksjon, og anses dermed som et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 23).

#### 4.1.1 Fenomenologi

I min undersøkelse er fenomenologi en tilnærming for å få fange opp skolelederens beskrivelse av hvordan de arbeider for å forbygge og håndtere mobbing. Ved fenomenologisk orienterte studier er det viktig å søke nøyaktige beskrivelser av hvordan informanten opplever et fenomen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20), og i dette studiet er det å gi presise beskrivelser av rektorenes informasjon, og legge min egen forforståelse til side, av vesentlig betydning.

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk retning eller forståelsesmåte, og fenomenologi betyr læren om det som viser seg (Kvarv, 2010, s. 87). En fenomenologisk studie beskriver

---

meningen intervjuobjektet legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Når mennesker blir intervjuet, gjøres det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted, og et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livshendelse ved at det er åpent for intervjupersonens livsverden (Kvale, 2001, s. 40).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som en fenomenologisk vitenskap med utgangspunkt i den primære opplevelsen av verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Forskere som er opptatt av opplevelsesorientert paradigmer som fenomenologi, fokuserer på intervjuet som et medium som kan uttrykke menneskelige erfaringer fra episoder utenfor intervjuinteraksjonen. Forskningen fokuserer på individet, og målet er å gripe enkeltmenneskers opplevelse, samtidig som forskeren bestreber seg på å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010, s. 41). Brinkmann og Tanggaard (2012) viser til at en fenomenologisk forsker er opptatt av hvordan informantene erfarer et fenomen og hvordan det tolkes.

#### **4.1.2 Hermeneutikk**

I dette studiet har hermeneutisk tenkning gitt viktige impulser til tolkning og analysearbeidet. Et hovedtema for hermeneutikken har helt fra begynnelsen vært at meningen hos en del kun kan forstås dersom den settes i sammenheng med helhet (Alvesson & Skjöldberg, 2008). I nyere tid har hermeneutikken utviklet seg fra en lære om tekstfortolkning til en allmenn teori om fortolkning og forståelse (Thomassen, 2006).

En hermeneutisk tilnærming innebærer at forskeren gjennom å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver, bestreber seg på å oppdage og legge fram meningsperspektivet til de som blir studert, og både muntlig og skriftlig språk blir oppfattet som en tekst (Postholm, 2010, s. 19). Innenfor hermeneutikken er den vekslende prosessen mellom del og helhet sentralt, og for å forstå noe som har mening må vi alltid i fortolkningen av enkeltdelene gå ut fra en viss forhåndsforståelse av helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelse vi oppnår av delene, virker tilbake på forståelsen av helheten. Denne vekslende prosessen mellom del og helhet blir ofte kalt den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Man er ikke primært opptatt av å avdekke årsakssammenhenger slik som man er innenfor naturvitenskapelig forskning, men heller det å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjon som lå til grunn.

Hovedhensikten med hermeneutikken som metode, er å gjøre ting tilgjengelig for oss, en metode som skal gi oss økt forståelse gjennom tolkning og forståelse (Kvarv, 2010). Postholm (2010) viser til at man innenfor faget pedagogikk ofte benytter en hermeneutisk tilnærming for å søke innsikt i hva som ligger bak de menneskelige handlinger, og formålet med denne metoden å gi forskeren et verktøy til å tolke og forstå det datamaterialet som er samlet inn. Kvale (2001) viser til at en hermeneutisk tilnærming medfører at forskeren må innta en tolkende lytting til alle betydningene som ligger i intervjupersonenes uttalelser, og forskeren må være bevisst på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. I denne studien søker jeg å få innsikt i rektorenes perspektiv og opplevelse av hva de vektlegger i det forebyggende arbeidet mot mobbing, og det er av vesentlig betydning hvordan jeg tolker og forstår det informantene forteller.

Sentralt innenfor hermeneutikken er forforståelse. Hermeneutikken er åpen for ulike måter å forstå verden på, noe som i følge (Kvarv, 2010) er både en styrke og en svakhet. Som forsker kan man ikke stille seg utenfor seg selv når man studerer et fenomen – det er umulig å operere med en forutsetningsløs tolkning (Kvarv, 2010, s. 85). Dette betyr at forskeren alltid har med seg en forståelse av det som tolkes. Dette medfører at det er viktig å være bevisst på forskerens forutantakelser knyttet til de svar intervjupersonene gir og forutantakelsene som ligger bak de spørsmål intervjuere stiller.

## 4.2 Forskningsmetode

Kvalitativ forskning har som utgangspunkt å få fram informantens perspektiv (Alvesson & Skjoldberg, 2008), og det sentrale i min datainnsamling er å få fram rektorenes perspektiv på hvordan de arbeider for å forebygge mobbing.

Kvalitativ forskning innebærer ofte at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). En kvalitativ forsker er ofte opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskningsarbeidets retning er ut fra teorier på ulike nivå, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer vil påvirke forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Forskningsarbeidets retning er ut fra teorier på ulike nivå, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer vil påvirke forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitativ forskning på praksis krever et nært



---

samarbeidsforhold mellom forsker og informant, hvor målet er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til en bestemt problemstilling (Postholm, 2010, s. 22).

Denzin og Lincoln (2011) definerer kvalitativ forskning som ”a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world” (s. 3). Kvalitativ forskning er en prosess som inneholder teori, metode og analyse, og i tillegg står forskerens personlige biografi. (Denzin & Lincoln, 2011).

Denzin og Lincoln (2011) beskriver den kvalitative forsker som en bricoleur; «the interpretive bricoleur understands that research is an interactive process shaped by one`s personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity and those of the people in the setting» (s. 4).

Forskeren må forstå at forskning er en sammenheng mellom ulike biter og representasjoner, som må settes sammen og tolkes som en helhet. Videre må forskeren være bevisst og reflektert, og være klar over betydningen av sin egen involvering. Forskeren ansees med andre ord som et viktig metodisk verktøy som tolker og forstår det informanten formidler ut fra egen forforståelse.

#### **4.2.1 Semistrukturert intervju**

Utgangspunktet for denne studien er å få innblikk i hvordan rektor arbeider med å forebygge mobbing. Studien bygger på kvalitativ metode, og jeg har gjennomført intervjuer av tre rektorer som arbeider i barneskoler. Hensikten med intervjuer er å få innblikk i informantenes erfarings- og meningsverden (Thornqvist, 2006, s. 201), og intervju som metode gir mulighet til å få tilgang til hvordan personer opplever sin livsverden, noe som kan videre vil kunne utgjøre begynnelsen på en modellkonstruksjon og teoriutvikling (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). I denne oppgaven mener jeg at intervju som metode egner seg godt for å få innblikk i rektorenes opplevelser fra deres ståsted, og jeg har brukt semistrukturert intervju. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 26) viser til at semistrukturert intervju den formen for intervju som oftest brukes i moderne intervjuforskning. Intervjuet forløper som en interaksjon mellom spørsmålene forskeren har nedskrevet i en intervjuguide på forhånd, og intervjupersonens svar. Dersom det er hensiktsmessig kan man i et semistrukturert intervju avvike fra de planlagte spørsmålene underveis i intervjuet. Postholm (2010) beskriver denne formen for intervju som en dialog, hvor forskeren har anledning til å

stille oppfølgingsspørsmål når det vurderes at det er hensiktsmessig. Oppfølgingsspørsmål vil i mange tilfeller være nødvendig for å få tak i informantens beskrivelse av det fenomenet forskes på. Gjennom å lage intervjuguiden samt at jeg gikk igjennom den flere ganger før intervjuene, hadde jeg god oversikt over spørsmålene. Dette gjorde at jeg kunne løsrive meg noe fra intervjuguiden, og heller rette oppmerksomheten mot informantene. Det ga meg også mulighet til å vurdere når det var hensiktsmessig å stille oppfølgingsspørsmål.

#### **4.2.2 Valg av informanter**

Postholm (2010, s. 43) viser til at et krav til forskningsdeltagerne i en fenomenologisk studie, er at de har opplevd erfaringen som studien søker svar. Mitt utvalg av informanter er valgt ut fra det Ringdal (2001, s. 187) benevner som stratifisert utvelging. Stratifisert utvelging er i følge Ringdal en god oppskrift for å skape et representativt utvalg, og utvalget avviker fra populasjonen kun på grunn av tilfeldigheter. Min studie retter blikket mot hva rektorene vektlegger i arbeidet mot mobbing, og det var derfor naturlig å intervju rektorer da det er de som har det overordnede ansvaret for de forebyggende tiltakene mot mobbing. Jeg valgte også ut rektorer som kunne vise til lite mobbing på elevundersøkelsen de siste årene. Forhold som alder og kjønn tok jeg ikke hensyn til, da jeg anså det som lite relevant i min studie.

Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at ved å gjøre for mange intervjuer, kan risikere å få så mye data at det virker negativt inn på muligheten til å gjøre gode analyser og fortolkninger av materialet. Det er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse. Postholm (2010) mener at for å kunne se et mønster gjennom intervju, er tre informanter nok. Jeg har valgt tre informanter, og mener at jeg gjennom informasjonen jeg får fra disse tre informantene, kan finne et mønster som vil kunne gi svar på min problemstilling. En annen begrunnelse for størrelsen på utvalget kan knyttes til oppgavens omfang og min mulighet til å gjennomføre en grundig analyse og drøfting/diskusjon av funnene.

Gjennom å intervju tre rektorer mener jeg å kunne få fram deres fortelling av hva de vektlegger i arbeidet med å forebygge mobbing, og videre om det er et mønster som kan gi svar på min problemstilling.

---

### 4.2.3 Planlegging av forskningsprosessen

Etter å ha sett på resultater fra elevundersøkelsen i noen kommuner på Østlandet, valgte jeg ut noen skoler jeg ville ta kontakt med. Jeg tok kontakt med rektorene ved de tre skolene, og alle var svært imøtekommende, og sa seg villige til å stille til intervju. De fikk pr telefon informasjon om prosjektet, og vi avtalte når og hvor intervjuene skulle gjennomføres. Informantene arbeider ved skoler på Østlandet, og to av de i samme kommune. En av skolene kan plasseres innenfor en stor skole med ca. 350 elever, mens to av rektorene arbeider ved skoler med ca. 150 elever.

Kvale (2001, s. 76) viser til at intervjuguiden til semistrukturert intervju, vil inneholde en grov skisse over emner, og forslag til spørsmål. Jeg hadde utformet en intervjuguide som inneholdt de emnene jeg skulle ta opp, med spørsmål som tok utgangspunkt i teori og forskerens erfaring (Postholm, 2010 s, 78). Ringdal (2001, s.218) viser til at man ved intervju kan velge mellom å registrere informasjon ved å ta sikre notater av svar eller ta lyd- eller videoopptak. Jeg valgte å ta opp intervjuene på diktafon, og før det første intervjuet foretok jeg et prøveintervju. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg trening i å intervju, og det ga meg også nyttig informasjon om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige og om de dekket de områder jeg søkte svar på. Prøveintervjuet ga meg også nyttig erfaring i å bruke diktafon. Jeg ble også oppmerksom på min rolle som intervjuer, og viktigheten av å la informanten få nødvendig tid til å tenke seg om.

### 4.2.4 Intervjusituasjonen

Rektorene fikk velge tid og sted for intervjuet, og intervjuene ble gjennomført på rektorenes kontor i trygge og rolige omgivelser. Som vist til ovenfor ble informantene informert om studiet over telefon før intervjuene, og før intervjuene startet fikk de lese igjennom informasjonsskriv, og de ble igjen gjort oppmerksomme på at intervjuene ble tatt opp og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Det ble også presisert at dataene ville bli anonymisert, og at verken navn, skole og sted ikke vil kunne bli gjenkjent av andre. Alle data er med andre ord anonymisert, og inneholder ikke opplysninger som kan knyttes direkte eller indirekte til en enkeltperson.

Forskningsintervjuet kan beskrives som en samtale mellom to personer, en mellommenneskelig situasjon, om et tema av felles interesse hvor kunnskap fremkommer gjennom dialog (Kvale, 2001, s. 73). I følge Brinkmann og Kvale (2009) kan

intervjuprosessen betraktes som et håndverk hvor den som intervjuer må inneha en rekke ferdigheter.

Kvale (2001) viser til Spradley (1979) som uttrykker den åpne, fenomenologiske måten å tilnærme seg intervjuet på slik:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det? (s. 34).

En intervjusituasjon er et asymmetrisk forhold, og det er intervjueren som definerer situasjonen, presenterer emnene det skal samtales om, og som styrer framdrift når det gjelder hva det skal snakkes om (Kvale, 2001). Brinkmann og Kvale (2009) viser til at det er viktig at forskeren evner å skape et tillitsforhold til informanten. Det er med andre ord opp til intervjueren å skape en atmosfære hvor den som blir intervjuet føler seg trygg nok til å fortelle om egne opplevelser og følelser. Intervjueren må mestre balansegangen mellom kunnskapsinnhenting og samtidig ivareta informanten. Jeg var i intervjusituasjonene spesielt bevisst på dette asymmetriske forholdet, og bestrebet meg på å skape en atmosfære som ivaretok informanten. Min tolkning er at atmosfæren var god under intervjuene, informantene opplevdes som trygge, og kunnskapsinnhentingene gikk som planlagt.

Postholm (2010) sier at det kan være hensiktsmessig å ha en notatbok hvor oppfølgingsspørsmål kan skrives ned når de dukker opp. Jeg valgte å ikke ha noe å notere på, da jeg var redd for at det ville ta fokuset mitt bort fra informanten og det den sa.

Det kan for forskeren være fristende å stille ledende spørsmål for slik å få fram eget perspektiv. Det å stille ledende spørsmål er i følge Postholm (2010) i strid med intensjonen i kvalitativ forskning, da fokuset er å få tak på informantens perspektiv. Det man kan gjøre er imidlertid å stille oppfølgingsspørsmål. Dette var noe jeg var oppmerksom på under intervjuene, og jeg mener selv at jeg kun stilte oppfølgingsspørsmål som kunne lede samtalen i en retning for å få relevant informasjon knyttet til min problemstilling.

I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, og tolker disse betingelsene i ulike situasjoner ut fra egne erfaringer, opplevelser og teorier (Postholm, 2010, s. 26). Alvesson og Skjöldberg (2008) viser til at den kunnskap vi tar til

---

oss, vil være påvirket av kontekst og verdier. Gjennom mitt arbeid som rådgiver i PP-tjenesten er jeg hyppig i kontakt med elever, foreldre og skoler, og gjennom det får jeg med meg erfaringer og opplevelser som vil påvirke min forståelse og tolkning av informantenes svar. Det å være bevisst min egen forforståelse er noe jeg bestrebet meg å ta hensyn til både under intervjuene og under hele forskningsprosessen. Jeg var også bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, men la informantene snakke fritt.

#### **4.2.5 Kategorisering og analyse av data**

Postholm (2010, s. 136) viser til at kvaliteten på fenomenologiske studier er en direkte følge av hvordan forskeren evner å behandle og tolke data, og slik sett blir forskeren det viktigste instrumentet for å sikre studiets kvalitet. Brinkmann og Kvale (2009) viser til at vi forstår verden ut fra vår forforståelse. Min egen forforståelse og bakgrunn er det viktig å være klar over, både når det gjelder intervjusituasjonen og analysefasen.

Forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og vil tolke intervjuet på grunnlag av dette perspektivet (Kvale, 2001, s. 133). Gjennom dette perspektivet forsøker forskeren å forstå og skape mening i det innsamlede datamaterialet. Dette innebærer at den gjennomførte studien er verdiladet, og at den aldri kan være verdifri eller objektiv. I min forskningsprosess innser jeg at min forforståelse vil kunne være med på å påvirke studien. Gjennom selv å ha arbeidet i skolen i ti år, og i PP-tjenesten tilsvarende lenge, vil det være en del av mine forkunnskaper. I tillegg har jeg opp gjennom årene møtt på elever som har blitt mobbet, og jeg har lest mye teori og empiri rundt temaet. Dette er forhold som vil være med på å påvirke forskningsprosessen, men jeg har bestrebet meg på å være bevisst min egen forforståelse underveis i prosessen.

I følge Kvale (2001, s. 47) er transkribering å klargjøre intervjumaterialet for analyse ved å transkribere fra muntlig til skriftlig tekst. Å transkribere handler om transformere – skifte fra en form til en annen (Brinkmann & Kvale, 2009 s. 205). Ved å transkribere rett i etterkant av et intervju er sjansen større for å gjenoppleve intervjusituasjonen (Postholm, 2010).

Det første intervjuet transkriberte jeg rett etter gjennomføringen, mens de to andre ble transkribert noen dager senere. Det at jeg transkriberte det første intervjuet rett i etterkant, og før de andre intervjuene, mener jeg hadde en fordel ved at jeg ble oppmerksom på meg selv som intervjuer, noe som ga mulighet til å justere hvordan jeg stilte spørsmål og be om at informantene utdype dersom det var nødvendig.

Jeg opplevde transkriberingen som en tidkrevende og anstrengende prosess. Intervjuene tok ca. 45 minutter hver, mens jeg brukte i snitt fem timer pr transkribering. Hver setning som ble sagt, ble kjørt opp igjen flere ganger for å sikre at det ble riktig sitert. Jeg valgte å skrive ordrett ned det informantene sa, for så å renskrive i etterkant. Pauser, latter, ufullstendige setninger ble registrert. Helt til slutt ble det transkriberte materialet sammenlignet med lydopptakene. Totalt ble det transkriberte materialet på ca. 30 sider. Ved å gå så grundig til verks med transkriberingen, mener jeg å ha et godt grunnlag knyttet til en valid tolkning av intervjudataene, og for den videre analysen av funnene.

Analyseprosessen handler om å analysere ved å bryte ned og syntetisere ved å bygge opp. Målet er å få oversikt over materialet slik at en blir i stand til å se nye sammenhenger som ikke var åpenbar fra begynnelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37). Hermeneutikken ses på som en metode for å tolke tekst, og i denne sammenheng er de transkriberte intervjuene teksten. Tolkningen av intervjutekstene kan i følge Thagaard (2012) ses på som en dialog mellom forsker og tekst, og analyse arbeidet anses som hermeneutisk sirkel.

Innenfor fenomenologiske studier søker ofte forskeren å integrere enkeltdeler i materialet i større helheter, og selve analysearbeidet startet ved at jeg leste nøye og flere ganger igjennom transkriberingene. Gjennom å ha lest igjennom transkriberingene og fått en oversikt, leste jeg på nytt igjennom teorikapittelet, for så å lage meningskategoriene. Etter det laget jeg enn tabell med alle sitater. Denne prosessen opplevde jeg som meget vanskelig og tidkrevende. En utfordring var å forene funnene med meningskategoriene, da funnene kunne plasseres innenfor flere kategorier. Jeg opplevde at jeg hadde mye tekst å forholde meg til, noe som til tider følte kaotisk. Jeg valgte derfor å gå tilbake til det transkriberte materialet, gjennomgikk materialet på nytt, og endte opp med å bruke fargekoder med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden. En støtte i prosessen var å ha problemstillingen foran meg, noe som underveis gjorde det enklere å få oversikt over dataene og holde fokus. Under analyse av dataene foregår en vekselvirkning mellom tolkningen som er gjort av de transkriberte intervjuene, teori og empiri som er valgt for oppgaven, samt min forforståelse. Underveis i analyseprosessen prøvde jeg å være bevisst min egen forforståelse. Kategoriene jeg har kategorisert intervjufunnene ut fra, er de samme som jeg har brukt i kapittelet hvor funnene blir drøftet opp mot relevant teori og empiri.

Hver enkelt forskningsdeltaker intervjues en gang, noe som medfører at forskeren ikke får utviklet sin forståelse av forskningsdeltakernes opplevelse av et fenomen. Forskeren kan kun

---

forholde seg til forskningsdeltakernes uttalelser, oppfatninger og forestillinger, og har dermed ikke mulighet til å kontrollere om informasjonen stemmer med det som faktisk skjer (Postholm, 2010, s. 84).

#### 4.2.6 Metodologiske krav – reliabilitet og validitet

Som en del av analysen og tolkningen av resultatene i et forskningsprosjekt vurderes validitet og reliabilitet.

*Reliabilitet* referer vanligvis til resultatenes pålitelighet (Postholm, 2010, s. 169). Normale kriterier for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette er en umulighet å få til når man har foretatt kvalitative intervjuer, da det ikke er mulig å gjenta et intervju identisk på grunn av at informanten ikke vil være i stand til å repetere det som ble sagt tidligere da den ikke kan huske hva som ble sagt, men også på grunn av den økte innsikten informanten fikk ved første intervjuet (Postholm 2010, s. 169). Postholm (2010) viser til at noen fenomenologiske forskere erstatter begrepet reliabilitet med *pålitelighet*. I det ligger hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder (Postholm, 2010). Kvale (2001, s. 134) viser til at et forskningsprosjekts reliabilitet bestemmes av hvordan målingene i analysen er utført med hensyn til nøyaktighet, pålitelighet og gyldighet. I kvalitativ forskning vil målet være å nå fram til en autentisk forståelse av informantenes erfaringer (Postholm, 2010, s. 170). I følge Postholm (2010) kan påliteligheten i fenomenologiske studier trues ved at informantene ikke vil snakke om emner de opplever som vanskelige, eller at de kan ha behov for en positiv selvrepresentasjon. En annen faktor som kan true påliteligheten er at språk og begreper brukes og forstås forskjellig av informanten og intervjuer.

I min studie vil påliteligheten blant annet være hvordan jeg har møtt informantene, og i hvor stor grad jeg har klart å skille på hva informantene har formidlet og hva som er min tolkning. Lydopptakene jeg gjorde under intervjuene er med på å sikret at svarene fra informantene ble riktig gjengitt. Gjennom å vise til direkte sitater fra informantene har jeg dokumentere det informanten formidlet, noe som vil være med på å styrke påliteligheten. Jeg var bevisst på å bruke et språk som jeg antok var kjent for informantene. En faktor som kan svekke påliteligheten i studien, er at informantene ga de svar de antok jeg var ute etter – en positiv selvrepresentasjon.

*Validitet* sier noe om et studies gyldighet, om metoden undersøker det dens intensjon er å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). Ringdal (2001) viser til at det er vanskeligere å vurdere validitet i kvalitative studier enn i kvantitative, på grunn av at det handler om tolkninger som gjøres. I tillegg til at de ulike operasjoner under innsamlingen og behandlingen av data må være nøyaktig utført, må også svaret fortelle forskeren noe om den egenskapen ved respondentene som han hadde til hensikt å måle. Ved vurdering av validitet arbeides det både på teori- og empiriplanet (Kvarv, 2010, s. 134). Ved formulering av problemstilling og tolkning av resultatene av studien, befinner forskeren seg på teoriplanet, mens arbeidet med å samle inn og behandle data foregår på empiriplanet. Kvarv (2010, s. 134) påpeker at det må være samsvar mellom disse to planene. Dette medfører at jeg underveis i forskningen, har måtte vurdere om jeg svarer på problemstillingen og om mitt valg av teori dekker problemstillingen. Intervjuguiden med spørsmål til informantene må også vurderes i forhold til om det er dekkende for det som er hensikten å undersøke.

Thagaard (2009) knytter begrepet validitet opp mot tolkningen av innsamlet data, og hun løfter opp gyldigheten ved forskerens tolkninger. I denne oppgaven gjøres validitetsarbeidet i stor grad gjennom intervjuprosessen, ved at jeg la vekt på om jeg forsto informantens svar riktig. Dette ble gjort gjennom at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Jeg la vekt på at informantene skulle oppleve å være komfortable og ivaretatt, samt at det ble gitt nødvendig rom for at de kunne avgi svar. Min forståelse av informantens svar, er utgangspunktet ved tolkningen i analysearbeidet. Tolkningene knyttes opp mot teori, for så å analysere videre.

Brinkmann og Kvale (2009) viser til at hvor valide resultatene av intervjuet er, avhenger av på hvilke måte den muntlige informasjonen blir skriftliggjort. Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuene, og under transkriberingen noterte jeg ned ordrett ned det både informantene og jeg sa. Ved å gjøre dette, ble situasjonen gjengitt så identisk som mulig, noe som gir grunnlag for å tro at transkriberingen gjengir den faktiske intervjusituasjonen. På grunnlag av dette er det også grunn til å tro at mine tolkninger av informantens informasjon er logiske. For å sikre validiteten/gyldigheten gikk jeg gjennom intervjuene og det transkriberte materialet flere ganger. Jeg brukte også lang tid og arbeidet grundig med å kategorisere informasjonsmengden slik at utsagn ble koblet opp mott teori.

Postholm (2010) viser til at validitet også handler om innholdet i informantens utsagn – om de er sanne eller ikke, og om forskeren ser på resultatene som troverdige. Det er ingen



---

garanti for at informantene svarte ærlig i intervjuene, men som forsker kan jeg prøve å gjøre dem trygge i situasjonen, og med det håpe på ærlige svar.

Postholm (2010, s. 131) viser til at kunnskap som skapes i en kvalitativ studie, er kontekstuell kunnskap da den er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Hun mener at denne kunnskapen allikevel kan være til nytte og være overførbart til andre lignende situasjoner. Dette kaller Postholm (2010, s. 131) for «naturalistisk generalisering». Gjennom å lese en forskningstekst fra et praksisfelt kan det frambringes nye måter å se og tolke praksisfeltet på. Knyttet til denne studien, mener jeg å ha vært bevisst på at studien skal være pålitelig og at den måler det som den er tenkt å skulle måle, og at den dermed kan være nyttig for praksisfeltet.

#### **4.2.7 Ethiske refleksjoner**

I følge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, skal alle forskningsprosjekter som innebærer personopplysninger meldes til personvernombudet for forskning. I dette prosjektet er det brukt lydopptak av intervju, men intervjuguiden er utformet slik at det ikke framkommer personopplysninger i opptaket. Informantenes stemme kan heller ikke kobles til utvalgs-kriterier eller bakgrunnsopplysninger, slik at informantene kan identifiseres. Alle data er med andre ord anonymisert, og inneholder ikke opplysninger som kan knyttes direkte eller indirekte til en enkeltperson. Ut fra dette er prosjektet ikke meldepliktig, men for å være på den sikre siden, ble det gjennomført en meldeplikttest. Denne viste at prosjektet ikke er meldepliktig, og at det ikke var nødvendig å sende inn meldeskjema til NSD.

Postholm (2010) viser til at det er viktig å følge etiske retningslinjer før forskningen tar til og gjennom hele forskningsforløpet. Informantene må få grundig informasjon om hensikten med forskningen og hvordan den er tenkt gjennomført. Informantene i denne studien ble kontaktet via telefon, hvor det ble informert om studiens formål, hvordan informasjonsinnhenting skulle gjennomføres, at det skulle brukes lydopptaker, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. De ble også informert om at lydfilene ville bli slettet rett etter transkriberingen. I tillegg ble de informert om at intervjuene ville bli anonymisert, og at opplysningene skulle behandles konfidensielt. Den samme informasjon fikk de skriftlig før intervjuene startet. Grunnet anonymitet, vil ikke skolens visjon bli gjengitt i studien, men jeg vil sitere utsagn fra rektorene som forteller noe om hva den enkelte skoles visjon betyr for dem.

I løpet av forskningsarbeidet skal forskeren samle inn data og bearbeide disse dataene for slik å få bedre forståelse av forskningsfeltet og for å kunne besvare problemstillingen. I tillegg må forskeren også ivareta informantene ved å ta hensyn til deres verdier og interesser (Postholm, 2010, s. 147). Jeg var bevisst på å ivareta og lytte til informantene under intervjuene. Det at de skulle få tid til å tenke seg om og få nok tid til å avgi svar, var noe jeg var bevisst på. Jeg bestrebet meg også på å ikke legge ord i munnen på informantene, men dersom det var noe jeg syntes var uklart stilte jeg utdypende spørsmål.

I analysen og tolkningen av funn kan informantene involveres (Postholm, 2010). En svakhet ved studien kan være at jeg ikke har involvert andre i transkriberingen og kategoriseringen, noe som kan ha medført at jeg ikke har tolket informantenes utsagn korrekt, og at det er sammenhenger jeg ikke har fanget opp. Jeg mener i midlertid at jeg har hatt problemstillingen med i hele forskningsforløpet, og at viktige funn fra intervjuene er tatt med.

Hermeneutikken er åpen for ulike måter å forstå verden på, og som forsker kan man ikke stille seg utenfor seg selv når man studerer et fenomen – det er umulig å operere med en forutsetningsløs tolkning (Kvarv, 2010, s. 85). Dette betyr at forskeren alltid har med seg en forståelse av det som tolkes. Dette medfører at det er viktig å være bevisst på forskerens forutantakelser knyttet til de svar intervjupersonene gir og forutantakelsene som ligger bak de spørsmål intervjuere stiller.

Min forforståelse gjennom den kunnskap og erfaring jeg har til skoler vil kunne påvirke studien, da man som forsker ikke kan stille seg utenfor seg selv når man studerer et fenomen. Min forståelse av det som tolkes vil være farget av min forforståelse. I følge (Kvarv, 2010) er forforståelse både en styrke og en svakhet. En styrke kan være at min erfaring fra jobben i PP-tjenesten og treffpunkt med mange skoler, også mobbeproblematikk, kan ha bidratt til at jeg har fått relevante og gode data. Forforståelse trenger med andre ord ikke være negativt, men man må være bevisst på det. Jeg har vært bevisst på min forforståelse gjennom å unngå å ikke stille ledende spørsmål, la informantene snakke fritt, og heller stille oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg ønsket å vite mer om. Et gode med forforståelse kan være at intervjuer også kjenner til fagfeltet som studeres.

---

## 5. Funn fra intervjuene

I denne delen vil jeg gjøre rede for funnene fra intervjuene. For å presisere og tydeliggjøre informantenes svar, vil jeg benytte meg av noen direkte sitat fra intervjuene.

### 5.1 Rektorenes oppfatning av hva mobbing er

Mitt fokus i denne oppgaven er å få tak i den enkelte rektors fortelling av hvordan det arbeides med å forebygge og avdekke mobbing, og da mener jeg det er viktig å få fram hva de legger i begrepet mobbing. Alle informantene var opptatt av at for en skole skal kunne jobbe forebyggende og avdekke mobbing må de som er tilknyttet organisasjonen ha en felles forståelse for hva man skal se etter.

På spørsmål til rektorene om hva de legger i begrepet mobbing var de samstemte i forholdene de viste til, og funn fra intervjuene viser disse utsagnene; «krenkende handlinger», «går over tid», «er gjentakende», «den samme person som utsettes», «av samme person/personer», «skjevhet i styrkeforhold».

I tillegg til å vise til disse faktorene viste samtlige rektorer til begrepet krenkelse, og at de i stedet for begrepet mobbing, er mer komfortable med å benytte begrepet krenkelse når det er snakk om elever som ikke har det greit på skolen. En rektor mente at begrepet mobbing er et vanskelig og snevert begrep.

En av informantene sa det slik:

Jeg synes mobbing er et vanskelig begrep for jeg tenker at det blir feil brukt. Så det som jeg mere leter etter det er krenkelser. Når et barn føler seg krenket da tenker jeg at da skal skolen ta tak.

En annen informant sa:

Mobbing er et snevert begrep, for det er en del av krenkende atferd og mobbebegrepet er et litt ut begrep. Det er så lett å si at man blir mobbet, og så er det kanskje det vi tidligere har lagt i erting. Så jeg tenker at det å bli mobba, da er det noe som har foregått over tid – det er viktig. Altså at vi ser at noe barn blir utsatt for krenkende atferd da, over tid, det ser vi som mobbing her hos oss.

Funn viser også at rektorene var opptatt av skillet mellom hva som er erting og hva som er mobbing. En av rektorene sa:

Barn ertes jo hverandre, og det kan være en del av leken, men hvis man gjør dette gjentagende ganger og det skjer flere ganger mot den samme person, det er da barnet kan oppleve seg krenket, og det er det vi tenker at vi må være åvervåkne.

## 5.2 Forebyggende arbeid

Informantene forteller at de vektlegger forebyggende tiltak for å hindre at elever skal oppleve å bli mobbet og krenket på skolen, og de forfekter at det er det forebyggende arbeidet som er det viktigste. En av de tre informantene beskrev at det viktigste var å skape et miljø som forebygger mobbing og krenkende handlinger.

En informant sa det slik:

Vi har ikke noe antimobbeprogram eller noe sånt, for jeg tenker at det er ikke det vi skal ha fokus på. Vi skal ha fokus på hvordan vi skal være mot hverandre. Vi skal behandle hverandre respektfullt, vi skal være rause, vi skal være greie, alle skal få lov til å være med, og ja, det er verdiene våres, og det er det vi jobber etter.

En annen informant vektla et positivt elevsyn:

Det positive elevsynet er noe som jeg har veldig stor tro på, og det tror jeg skinner igjennom. Så hvis noen utenfra skal se på vekta vi har fokus på for å forebygge og ha det godt, opp mot det å tenke kvalitet på læring, så tror jeg at hvis den vektskåla skulle tippe den ene eller den andre veien da tror jeg at den trivselsbiten er desto viktigere.

Informantene formidlet at deres fokus i kampen mot mobbing er på det forebyggende, og de framstår som samstemte i at det er viktig at eleven trives og har det godt på skolen.

På spørsmål om hva det omfatter å arbeide forebyggende med hensyn til mobbing og krenkelser, sa informantene at de har en handlingsplan hvor man kan finne definisjon på mobbing, og hvor det er tydeliggjort hva som skal gjøre dersom det er mistanke om eller dersom det er elever eller foreldre som melder om hendelser hvor eleven har opplevd å bli krenket/mobbet. De forteller videre at handlingsplanen er et dokument som er godt kjent i

---

organisasjonen, og som det har vært spesielt fokus på i forbindelse med lovendring i opplæringsloven § 9a. Planen skal sikre at alle handler likt ved mistanke om eller dersom det blir meldt om krenkelser.

### 5.2.1 Felles visjon

Det at skolen har en visjon, noe felles å arbeide mot, ser rektorene på som viktig. De ble spurt om å si noe om skolens visjon, og de viste til at visjonen er noe som trekkes med og påvirker det daglige arbeidet. De var også inne på at trivsel og læring går hånd i hånd, og at de har et høyt fokus på trivsel. Som en informant sa:

Det handler om det vi gjør i hverdagen, i de små tinga, og ønsket mitt da, er at det skal være et godt sted å være for alle, og at det å modellere ved at vi er rause mot hverandre, vi oppmuntrer, vi stiller opp for hverandre, at vi har fokus på det, så har elevene ved skolen fått med seg en litt ekstra balast i livet som vil virke positivt, tror jeg, kontra andre skoler.

En av rektorene sa: «skolens visjon er noe som jeg drar med meg inn i det daglige».

Slik rektorene omtaler sin visjon, kan det se ut til at de er opptatt av at visjonen har et forebyggende perspektiv med fokus på trivsel og at skolen skal være et godt sted å være. Rektorene formidlet at visjonen er et viktig mål å arbeide mot for skolen, og de ser viktigheten av at den betyr noe for skolens personale. Dette kom også tydelig fram når de fortalte om hvordan det er blitt arbeidet med å lage visjonen, noe som vil bli presentert senere i studien.

### 5.2.2 Friminutt

Rektorene viste til at tilsyn i friminutt er viktig i arbeidet med å fange opp og forebygge mobbing og krenkelser. Alle informantene fortalte om viktigheten av inspeksjon, og viste til inspeksjon som en «veilednings- og observasjonsøkt». De fortalte hvordan inspeksjon er en ypperlig anledning til å fange opp dersom det er elever som ikke er med eller som blir utsatt for krenkelser.

En rektor sa:

Inspeksjon er veldig vesentlig tid for læreren. Fordi det er absolutt ei veiledningsøkt, ei observasjonsøkt. Du skal gå inn og veilede elever som trenger det hvis de ikke vet helt hvordan de skal være overfor andre. Også skal du følge med og observere hva er det som skjer hvis vi har mistanke om at det er noen som ikke har det bra.

En annen rektor sa det slik:

Vi har jo noen regler for hvordan vi skal drive tilsyn ute og inne, og det handler om det å være i sirkulasjon og bevegelse, og bruke blikket over større områder. Så det å være raskt bortom noen som en er litt usikker på, og spørre er dette lek, eller få dem over i annen lek hvis en tenker at de ikke har evnen til å bestemme det for seg selv. Det er viktig å være der det er mange unger samlet, og det er viktig å se etter de som er alene.

Informantene fortalte også at de selv foretar inspeksjoner dersom de ser det som nødvendig. Funn fra intervjuene viser også at de voksne bruker gule vester under inspeksjon.

En av informantene fortalte at de har trivselsledere ute hver dag ute i storefri. Trivselsledere er et ledd i trivselslederprogrammet. Trivselslederne er elever fra 4. -7. trinn, og de legger til rette for aktiviteter ute hver dag i skolefri. De har også en trivselspatrulje blant trivselslederne, og disse går rundt og fanger opp om det er barn som ikke har noen å leke med, og spør om de skal vise dem noen nye leker og ta dem med. Rektor fortalte at dette gjør at elevene er i aktivitet, i stedet for at mange går rundt og lur på om de skal finne på noe. Hun påpekte at gjennom å ha trivselsledere kan de voksne som har inspeksjon være mer en observatør og fange opp dersom det er noe spesielt som skjer mellom elevene, og veilede de i konkrete situasjoner.

En informant fortalte at de har ansatt en sosiallærer med den hensikt å forebygge mobbing og krenkelser. Informanten påpekte at det er midler de har prioritert å bruke fra egen ramme, og at det ikke er noe som ligger i ressurstildelingen fra kommunen. Sosiallæreren møter elevene ved skoleporten hver morgen. Rektoren sa at sosiallæreren har en positiv effekt på å forebygge mobbing/krenkelser, og at den er en støtte for lærere når det har oppstått situasjoner som må tas tak i umiddelbart.

---

En av informantene viste til viktigheten av tilsyn i friminuttene, og at det er noe det snakkes mye om i personalet, og at det ligger i skoleorganisasjonen. En annen informant fortalte at de har rutiner ved inspeksjon nedskrevet i en tilsynsplan. Informantene overlater ikke til den enkelte lærer å ha sin praksis for hvordan tilsyn skal gjennomføres.

Funnene tyder på at rektorene ser på tilsyn i friminuttene som en viktig arena for å fange opp og forebygge mobbing/krenkelser.

### **5.2.3 Fellesaktiviteter**

Fellesaktiviteter ble av to informanter løftet fram som et viktig tiltak for å styrke samholdet mellom elevene. De pekte også på at det var viktig å ha fellesaktiviteter slik at elevene kunne bli kjent med og trygge på hverandre. En informant sa det slik; «Og ikke bare nok med fagene så skal skolen som sådan også ha dette gode sosiale fellesskapet. Vi trygges ved at vi vet om hverandre, her kjenner, tror jeg, alle kjenner alle».

En av rektorene fortalte om faste fellessamlinger i gymsalen hvor alle elevene møtes og presenterer ting for hverandre. I tillegg til disse faste samlingene legges det også opp til fellesaktiviteter for skolen gjennom året.

En annen rektor sa at de har trivselsledere i friminutt som har ansvar, sammen med en voksen, for å legge til rette for fellesaktiviteter ute. Gjennom disse fellesaktivitetene møtes elevene på tvers av trinn, noe som er positivt med tanke på å bli kjent med hverandre.

### **5.2.4 Elevens stemme**

Rektorene viste til elevsamtaler som et viktig treffpunkt med elevene hvor man kan få innblikk i hvordan elevene har det på skolen. En rektor fortalte at hun selv gjennomførte elevsamtaler med samtlige elever dersom det er utfordringer på et trinn. Hun viste til at hun snakker med hver elev om trivsel i forhold til både elever og lærere, samt om hva som er bra og hva som kan bli bedre.

En rektor trakk fram bruk av selvrapportskjema og sosiogram som en mulighet til å få innblikk i hvordan elevene har det på skolen, og hun sa det slik:

Vi kjører sosiogram på alle trinn. Men kanskje i ulik grad da. Også brukes det gjerne på trinn der det trengs å arbeide litt mer med det psykososiale. Vi bruker noe som

heter elevens selvrappport der vi tenker at det er elever som nødvendigvis ikke er så flinke til å si hvordan de har det. For det er en sånn måte å kunne si noe uten å måtte si det. For der putter man svarene sine i bokser også kan en lage profil ut fra det.

En rektor sa: «Også har vi elevsamtaler og utviklingssamtaler hvor det kan være aktuelt at sånne ting kommer på bordet. Og alt som kommer fram i sånne formelle møtepunkter skal rapporteres videre til meg».

En rektor viste også til klassemøter hvor temaer knyttet til elevenes trivsel blir løftet opp.

En av rektorene fortalte at de en dag i uken har noe de kaller vurderingstime, og at en fra ledelsen er med ett trinn hver uke. Temaet er blant annet elevers trivsel, hvordan ligger det an på trinnet, er det noen elever som føler seg utenfor.

Ut fra det rektorene formidlet i intervjuene tyder det på at de er opptatt av å få tak på hvordan elevene har det på skolen - altså elevenes stemme. Funnene viser også at de hadde prosedyrer på hvordan de skulle gå fram dersom det kom fram at en elev formidlet at han ikke hadde det bra. Rektorene var da tydelige på at de skulle involveres og at det var nødvendig å sjekke ut videre hva det kunne handle om.

### **5.2.5 Elevundersøkelsen**

Informantene ble i intervjuet spurt om hva de gjør når de får resultatene fra Elevundersøkelsen. Informanter fortalte at det ved skolen er faste prosedyrer på hva de skal gjøre når resultatene foreligger.

En rektor formidlet:

Det med å forvalte de resultatene som våre resultater. Litt sånn med likhet med nasjonale prøver, det er våre elever. Det å analysere hvert enkelt punkt i elevundersøkelsen gjør vi da i fellesskap, men går mer i dybden på de vi mener at vi skårer dårlig på. Og det med trivsel, mobbing, den biten der, det er selvsagt det som er det viktigste punktet. Men vi arbeider da med det for å se om det er opprettholdende faktorer for de trinn det finnes mobbing på, og vi tror vi kan klare å kartlegge hvilke elever det gjelder, og hva vi må gjøre ut fra det. Men vi har lave tall.



---

En annen rektor sa:

De trinnene som får de nedslagene de følger vi opp og trinnet ser på hvem det kan være hos oss, hvem er det vi ikke har fanget opp, eller er det noe vi ikke ser, så det jobber vi med.

En av informantene sa at de ikke kartlegger bare for å gjøre det, men at de gjennomgår resultatene for å se hva de kan gjøre med det. Sammenfallende for informantene er at dersom det er elever som rapporterer at de opplever å bli mobbet, så jobber de for å kartlegge hvem det kan være og hva som må gjøres videre. To informanter trakk fram bruk av pedagogisk analyse for å kartlegge faktorer som kan være med på å opprettholde at elever melder at de blir krenket eller mobbet på skolen. Informantene fortalte at de selv er deltagende i analysen og drøftingen av resultatene fra undersøkelsen og i eventuelle tiltak som skal settes inn.

Ut fra svarene til informantene, skjer gjennomgangen både på klassenivå og i personalgruppa. Dette, som en av informantene påpekte, er for at skolen er en «Vi-skole», og alle elevene er våre elever, og det er viktig at alle ved skolen er kjent med resultatene fra undersøkelsen og de tiltak som eventuelt settes inn.

En rektor uttrykte det slik:

Med en gang det foreligger et resultat fra trinnet sitt, skal teamet sette seg sammen, og reflektere over resultatene, hvorfor er det blitt slik det er blitt, på individ og systemnivå. Og så skal de når denne refleksjonsøkten er gjort, benytte pedagogisk analyse. Og så gjør teamet forslag til tiltak, og så skal de invitere spes.ped.lærer og rektor til møte og legge det fram slik de ser det, og det drøftes med oss, og så settes veien videre.

### 5.3 Organisatorisk forankring – felles forståelse

Informantene beskrev at de har rutiner knyttet til felles treffpunkt og dokumenter for å skape en felles forståelse og praksis knyttet til å arbeide forebyggende og fange opp mobbing og krenkelser.

Felles for skolene er at de har en visjon, og at visjonen er laget i fellesskap, med pedagoger og assistenter, og at visjonen jevnlig blir evaluert og løftet opp i personalgruppa. På

spørsmål om hvordan de har arbeidet for å skape en felles visjon, fortalte to av informantene at det har vært en lang prosess. En informant fortalte at skolens tidligere visjon ble endret gjennom at det i fellestid var fokus på hvordan man på skolen skal være mot hverandre, og at det i denne prosessen vokste det fram et behov for å utarbeide en ny visjon. I utarbeidelsen av den nye visjonen deltok i tillegg til pedagoger og assistenter, også renholdere og vaktmester, samt elever og foreldre.

En annen informant fortalte at skolens visjon er den samme som når hun kom til skolen, men at de med jevne mellomrom vurderer visjonen vedrørende hva sier den oss, og er det behov for å lage en ny. Hun fortalte at denne drøftingen tas i hele personalgruppa.

Funnene viser at to av skolene har hatt med pedagoger og assistenter i utarbeidelsen av visjonen, mens en av skolene har gått bredere ut og involvert elever, foreldre, renholdere og vaktmester.

Informantene ble spurt om hvordan temaet mobbing løftes opp i personalgruppa for å sikre felles forståelse. Informantene fortalte at de har temaet mobbing og tilhørende planer oppe i fellestid på planleggingsdager. De fortalte også at temaet er oppe til jevnlig drøftinger i personalgruppa, enten i fellesskap eller i mindre grupper. To informanter viste til at de er såpass få ansatte, og de har små team og at de dermed blir nære, slik at terskelen for å løfte opp og snakke om temaet blir lav.

En informant sa:

Vi har vurderingstime på mandager. Hver uke er vi i ledelsen med et trinn hvor vi snakker om elever, snakker om det sosiale, snakker om læringsmiljøet. Og i sånne situasjoner får vi også opp at lærerne forteller oss, hvordan ligger det an på trinnet, er det noen elever som føler seg utenfor.

En av informantene fortalte at mobbing er et jevnlig tema i møtene deres, og at det er det satt opp en plan på. En annen fortalte at det ikke noe som er nedfelt noe sted, men det er en vanlig del av hverdagen.

Drøftinger og refleksjoner er noe informantene forteller at de jevnlig har i personalgruppen, og temaet mobbing blir løftet opp i fellestid og i mindre grupper som team og klassenivå. En av rektorene sa: «Dette snakker vi mye om i kollegiet og i fellesskap».

---

Informantene viser til at det er mange temaer som skal løftes opp i fellestid, og at de må prioritere hva som skal vektlegges, men felles for informantene er at de har tidfestet når temaet mobbing og trivsel står på planen i fellestid. Utover det er det ulikt i hvor stor grad de har nedskrevne rutiner for når temaet skal opp, men informantene sa at temaet hyppig er oppe til drøfting og refleksjon – enten i hele personalgruppa, på team eller i andre sammenhenger. Spesielt etter lovendringen i § 9a blir temaet jevnlig tatt opp til drøftinger.

Informantene ble spurt om rutiner knyttet til temaet mobbing er nedfelt i skriftlige dokumenter, og funnene viser at informantene knytter skolens visjon opp mot noe som er skriftliggjort og som skal være styrende og synlig i skolens praksis. Informanter fortalte at de har handlingsplaner knyttet til temaet mobbing, og at denne planen er blitt endret i forbindelse med lovendring i § 9a. Skoleeier i de kommunene informantene tilhører, har bestemt at alle skolene skal ha en felles handlingsplan. En av informantene fortalte at de i tillegg til handlingsplanen, også har et trivselsreglement tuftet på skolens visjon og at i det trivselsreglementet også står nedskrevet rutiner vedr inspeksjon. En annen informant fortalte at de har litt å gå på når det gjelder skriftliggjøring av rutiner, og at det er noe de må ta tak i.

På spørsmål om lovendringen i § 9a har ført til endring i skolens praksis og dokumenter, svarte informantene at de har gjort endringer i skolens dokumenter på grunn av at kommunens skoler skal ha en felles tiltaksplan. Utover det mener de at det har ført få praktiske endringer da de hadde rutiner for å forebygge og avdekke fra før.

En av informantene sa:

Kanskje ikke noen sånne synlige praktiske endringer. Kanskje mer at vi har valgt å sette det fast inn på en plan i vår utviklingstid. Mer enn før kanskje, så sånne store endringer har vi kanskje ikke hatt etterpå.

En av de andre rektorene bekreftet dette: «For oss bør det ikke være noen endring. Jeg tenker hvis den endrer seg med den nye aktivitetsplikten, så er det mye å gå på».

Rektorene ble spurt om er det er andre styrende dokumenter de vil vise til som har innvirkning på hvordan de arbeider for å forebygge mobbing. Svarene viser at en rektor viser til den generelle delen av kunnskapsløftet, mens en annen rektor sa at overordnede delen av opplæringsloven er styrende. En rektor sa at de i regi av fylket er i et prosjekt som heter Kultur for læring. Rektoren presiserte at det ikke er et nasjonalt styringsdokument, men at

det er basert på annen forskning som er gjort tidligere, og at de formuleringene og spørsmålene der er viktige føringer for skolen nå.

## 5.4 Ledelse

Informantene fortalte at de har høye forventninger til seg selv som leder og til sine ansatte. En av informantene sa det slik; «De har alltid uttrykt at jeg har høye forventninger til de – det er klart det. Altså de er lærere, jeg har tro på de. Samtidig er jeg opptatt av å se den enkelte».

To av informantene trakk fram at det å være tydelig og direkte i kommunikasjonen er viktig og noe de er bevisste på. En annen informant sa: «Det handler om å snakke sammen – jeg tror det meste kan løses jeg dersom man snakker sammen».

Et annet forhold som de tre informantene løftet fram var viktigheten av å arbeide kunnskapsbasert, og at var noe de la vekt på som ledere. Rektorene sa at det er viktig å vise til empiri og teori for å begrunne, og spesielt dersom det er motstand i personalgruppen. En av informantene sa at det kan være positivt med motstand, at det kan føre til at man får belyst en sak på flere måter, noe som kan føre til ny innsikt og endring.

En annen rektor sa det slik:

Som lærer så legger du så mye av deg selv i det at det profesjonelle det noen ganger forsvinner litt. Og det er i det personlige den motstanden finnes. At man kan se at det finnes forskjellige løsninger på ting dersom man tar på seg den profesjonelle hatten da.

Informantene var tydelige på sin egen deltakelse når det er mistanke om eller det blir rapportert fra elever eller foreldre om at en elev ikke har det bra. De forventer, og skal ha, rask beskjed, og de skal kobles på umiddelbart.

En informant sa:

Også vil jeg bare si at i slike saker er jeg veldig på, og jeg er veldig aktiv, og jeg sikrer at dersom, det som jeg gjerne gjentar også overfor lærerne, det er at bekymrede foreldre, det skal vi ta på alvor. Og hvis foreldrene melder en bekymring, da skal jeg ha beskjed med en gang, og vi skal ha et møte, og det møtet skal jeg lede.

---

Informantene viste til at de er bevisste på å være gode rollemodeller for elevene og for sine ansatte. De kom med utsagn som at man ikke kan være forebyggende i forhold til mobbing hvis man som rektor ikke griper inn sjøl, eller bryr seg om ungene eller de voksne. Begrepet «modellere» er et begrep de tre informantene brukte. Og eksempler de gir på det er at de møter elever og voksne på en positiv måte, er tydelige på sine forventninger og er tilstede og kommuniserer positivt. En av informantene uttrykker «at vi voksne er modeller for elevene og at det vi gjør det tar de etter».

En rektor sa:

Jeg er mye ute i gangene, jeg er veldig mye ute i bygget og treffer unger og de ansatte. Jeg føler at jeg har en god relasjon til alle elevene for å si det sånn. Og de synes det er hyggelig. Og det tenker jeg er viktig for det handler igjen om å modellere, det å se hverandre, og ta vare på hverandre og være litt sånn forbyggende.

En annen informant bekreftet dette:

Det er en viktig rolle å ha det å være leder et sted. Både i kraft av å være den som driver skolen framover, og utviklingen vår den kan ikke stoppe opp med meg. Men på det mellommenneskelige og relasjonsplanet, så tenker jeg at jeg må gjøre det jeg sier at andre skal gjøre da. Eh... så når vi sier at vi er en VI skole, så innebærer jo det noe for meg som leder også. Å inkludere og ta del i det som er virksomheten vår. Gi oppmerksomhet, ha ei åpen dør, kunne navnet på alle barna, og selvsagt alle de ansatte opp i dette også.

Informantene uttrykte at de er opptatt av å ha kontakt med og ha en god relasjon til elevene. To av informantene fortalte at skolen er så pass liten at de kjenner alle ungene med navn, og at de kjenner familiene deres. Informantene beskrev at de jevnlig er ute i friminutt og deltar inne i klassen når det er anledning til det. En informant fortalte videre: «Hver uke er vi i ledelsen med et trinn hvor vi snakker om elever, snakker om det sosiale, snakker om læringsmiljøet».

Informantene mente at det var viktig å få dialog med foresatte. Det å ta foreldre på alvor ble fortalt slik av en informant:

Tidligere gikk jeg i skyttergraven og begynte å forsvare. Og nå legger jeg med flat tvert, og sier, men slik kan det ikke være. Dette går jo ikke an, slik kan det ikke være,

her må vi undersøke nærmere. Og det er å anerkjenne, og det gjentar jeg overfor lærerne - de må anerkjenne at foreldrene. Det er det kjæreste de har, og hvis de får høre gjennom barna... det er klart de blir bekymra. Det er jobben deres det å bli bekymret. Det er jobben deres å melde fra at de er bekymret – det skal vi anerkjenne.

En annen rektor sa det slik:

Jeg tror på det med modellering og det å speile situasjoner, og det er å tenke hva hvis dette hadde vært mitt barn. At det å ta foreldreperspektivet, ja, sånne ting, det tror jeg er kjempeviktig. Og jeg prøver å si noe om det.

Ved spørsmål om delegering av ansvar, svarer informantene at det er en nødvendighet, spesielt på en større skole. Samtidig kommer det fram fra to informanter at de har en jobb å gjøre vedrørende delegering.

På spørsmål om troen på en mobbefri skole, svarte informantene følgende:

«Besnærende drøm, men jeg tenker sånn om min egen skole også, når du leser de store overskriftene, også fra egen kommune, så tror jeg alle ledere tenker, ja kunne dette ha vært ved min skole. Ja, jeg kan ikke si nei til det. Kan aldri si nei til det. For menneskene er ganske uutgrunnelige. Men jeg tenker at vi kan sette en god kultur for å forebygge og skape et konstruktivt og varmt miljø for menneskene både sosialt og faglig. Det er jeg helt overbevist om at vi kan».

«Absolutt, definitivt. Absolutt vi har ingen mobbesaker her nå i dag, vi har ikke det. Ikke hadde vi det i fjor heller. Vi har noen saker vi jobber med for at noen elever skal ha det litt tryggere, men det er ingen her som mobber pr i dag. Jeg har absolutt tro på en mobbefri skole».

«Jeg kan ikke si at jeg ikke har tro på en mobbefri skole. Men samtidig så handler det om knallhard arbeid og en slags forebyggingsmetodikk og et veldig fokus på det, hele skolen da. Som er gjennomgripende. Jeg har tro på at unger som opplever at de blir mobbet kan få hjelp, og at de etter hvert kan si at jeg blir ikke mobbet mer. Det har jeg tro på – så sånn sett kan jeg kanskje si at ja, jeg har tro på en mobbefri skole».

---

## 6. Drøfting

I det følgende vil jeg sammenfatte og drøfte funnene fra intervjuene opp mot empiri og teorier det er vist til i kapittel 2 og 3. Dette vil bli gjort ved å besvare problemstillingen.

### 6.1 Rektorenes oppfatning av hva mobbing er

Rektors oppfatning av hva mobbing er, vil innvirke på hvordan det arbeides med å forebygge mobbing, og uten en klar definisjon vil det være vanskelig å vite hvordan man skal forebygge og hva man skal se etter (Roland, 2014).

Funn viste at ord som blir brukt av informantene når de ble spurt om hva de la i begrepet mobbing var: «handlinger som er krenkende», «skjevhet i styrkeforhold», «gjentakelser over tid», «ubalanse», «samme person som utsettes av samme person eller personer».

Det finnes mange definisjoner på hva mobbing er, og ut fra det rektorene viser til som viktige forhold, kan man se at deres forståelse samsvarer med Roland (2014, s.25) og Olweus (1992, s.17) sin forståelse. Definisjonene til Roland og Olweus har en noe ulik ordlyd, men de har noen fellesnevnerne: «skjevhet i styrkeforhold mellom aktørene og negative handlinger utført gjentatte ganger over tid».

Olweus (1992) er tydelig på at for å kalle et forhold mobbing må det være ubalanse i styrkeforhold mellom partene, og at det ikke er snakk om mobbing dersom to fysisk eller psykisk like sterke personer er i konflikt, krangler eller slåss.

En rektor sa:

Mobbing er et snevert begrep, for det er en del av krenkende atferd og mobbebegrepet er et litt ut begrep. Det er så lett å si at man blir mobba, og så er det kanskje det vi tidligere har lagt i erting. Så jeg tenker at det å bli mobba, da er det noe som har foregått over tid – det er viktig.

En annen rektor sa det slik:

Barn ertes jo hverandre, det kan være en del av leken, men hvis man på en måte gjør dette gjentagende ganger og det skjer flere ganger mot den samme person, det er da barnet kan oppleve seg krenket og det er der vi tenker at vi må være overvåkne.

Det kan være vanskelig å bedømme styrkeforholdet mellom elevene, og som en rektor sa, er det viktig hvordan man fanger opp og vurderer fra situasjon til situasjon. Dette er i tråd med Høiby (2002) som sier at det er en stor gråsoner mellom erting og mobbing, og avgjørende for om man skal gripe inn, er hvordan den som blir ertet opplever det. Dette krever voksne som er tilstede og fanger opp, og som kan ta en samtale med eleven for å få dens syn på situasjonen.

Funn tyder på at rektorene er kjent med hva som kjennetegner mobbing, og de viste til de samme begreper som benyttes i de mest sentrale definisjoner av mobbing. Dette er funn som er positivt med tanke på viktigheten av å ha en klar definisjon av mobbing med tanke på å vite hva man skal forebygge og se etter (Tinnesand, s.a.).

Rektorene var imidlertid samstemte i at de ikke liker å bruke ordet mobbing, men at de var komfortable med begrepet «krenkelse». En rektor sa: «Jeg synes mobbing er et vanskelig begrep for jeg tenker at det blir feil brukt. Så det som jeg mere leter etter det er krenkelser». En annen rektor sa: «Jeg tenker at mobbing er et snevert begrep, for det er en del av krenkende atferd og mobbebegrepet er et litt ut begrep». Et annet sitat fra rektor: «Det er ikke nødvendigvis et kortfattet svar, da. Men i følge den nye ordlyden i § 9a så handler det om krenkende atferd og handlinger».

Alberti-Espenes (2012) viser til begrepet krenkelse, og at det er et mer hensiktsmessig begrep for å forstå konflikter i skolen. Han sier at mobbing kan ses på som gjentagende krenkelser. Krenkende handlinger er et begrep som benyttes mye i Sverige, og begrepet omfatter flere forhold enn det som ligger innenfor de vanlige mobbedefinisjonene, og er en definisjon av mer generell karakter (Sandsleth, 2007). I Opplæringslovens § 9a-3 andre ledd brukes krenkelse som et overordnet begrep som rommer både mobbing, diskriminering, vold og rasisme (Opplæringsloven, 1998).



---

Funn knyttet til hva rektorene legger i begrepet mobbing tyder på at de er kjent med det som står i opplæringsloven, og begrepet krenkelse som benyttes der, men samtidig at de har en klar betydning av hva som kjennetegner begrepet mobbing.

Wendelborg (2018) viser til at Elevundersøkelsen anvender den internasjonale standarden for å definere mobbing; «negative handlinger som gjentas mot en som ikke kan forsvare seg», og at begrepet mobbing er tillagt følgende betydning:

Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast. (s. 3).

I denne definisjonen av mobbing er det eksempler på hva mobbing kan være. Definisjonen kan således ses som mer beskrivende i forhold til hva mobbing kan dreie seg om, noe som kan være nyttig når det gjelder å vite mer konkret hva man skal forebygge og se etter. Hva som oppleves som krenkende kan variere, og et utsagn kan av en elev oppleves som krenkende, mens andre elever ikke opplever det på samme måte. Ut fra det rektorenes formidlet kan det tyde på at de har en utvidet forståelse av hva mobbing er. Dette kan bety at ved at de er oppmerksomme på å se etter krenkende handlinger, kan det være med på at terskelen for å fange opp blir lavere, at de griper raskere inn, noe som kan være med på å forebygge de store mobbesakene.

Hein (2014) viser til en undersøkelse hvor hun fant at skoler brukte en avgrenset definisjon av mobbing som et sorteringsverktøy. Med henvisning til mobbedefinisjonen kunne rektor og lærere avgjøre hvem som kunne gjenkjennes og anerkjennes som «riktige» ofre for mobbing. Problemene som ble meldt ble forstått og forklart som personlighetstrekk ved eleven eller som at «såpass må man tåle», «slik er gutter» (Hein, 2014). Ut fra det rektorene fortalte, tyder det på at de ikke har en avgrenset definisjon av mobbing. Uttalelser peker i retning, av at de tar elever og foreldre på alvor dersom det meldes om at det er noen som ikke har det bra på skolen. En av rektorene sa det slik:

Jeg tror på det med modellering og det å speile situasjoner, og det er å tenke hva hvis dette hadde vært mitt barn. At det å ta foreldreperspektivet, ja, sånne ting, det tror jeg er kjempeviktig. Og jeg prøver å si noe om det.

En annen rektor sa:

Og det er å anerkjenne, og det gjentar jeg overfor lærerne - de må anerkjenne at foreldrene. Det er det kjæreste de har, og hvis de får høre gjennom barna... det er klart de blir bekymra. Det er jobben deres det å bli bekymret. Det er jobben deres å melde fra at de er bekymret – det skal vi anerkjenne.

Ved at rektorene har en mer utvidet definisjon på mobbing, og er opptatt av krenkende handlinger, kan man anta at det fører til at de er mer «på», og dermed raskere fanger opp situasjoner. Funnene peker også i retning av at de er bevisste på å forstå og anerkjenne elevenes og foreldrenes perspektiv, og at de tar det på alvor. Dette samsvarer med Jensen og Ulleberg (2011) som sier at anerkjennelse handler om hvordan man bestreber seg på å se og forstå andres oppfatning av virkeligheten som gyldig. Dette handler i følge Bae (1998) om å la andre få være ekspert på sin egen opplevelse. En rektor sa at hun mente at når foreldrene opplevde at skolen tar de på alvor og har fokus på å finne ut av situasjonen, så virker det forebyggende i forhold til de store mobbesakene. De empiriske data kan tyde på at rektors fokus på å anerkjenne elevenes og foreldrenes opplevelse, er viktig i det forebyggende arbeidet mot mobbing og krenkelser.

Rektorene var tydelige på at de snakket mye i personalgruppen om hva som kjennetegner mobbing og krenkelser, og at det skal tas på alvor, og ikke avvises dersom elever eller foreldre melder i fra om hendelser. I følge Irgens (2007) er det med felles forståelse viktig for at skolen skal kunne arbeide i en felles hensikt og i samme retning.

Opplæringsloven stiller krav til skolene om å ivareta elevenes trygghet, helse og trivsel, og det er rektor som har ansvar for å forebygge, avdekke og gripe inn for å hindre at elevene skal oppleve mobbing og krenkelser (Opplæringsloven, 1998). Betydningen av forebyggende arbeid i kampen mot mobbing, blir vist til som vesentlig (Eriksen & Lyng, 2015; Høiby, 2002). Funn viste at rektorene var samstemte i at det som ble gjort i hverdagen, i møtet med elevene, var av vesentlig betydning i det forebyggende arbeidet mot mobbing. De viste til flere forhold, og disse vil bli drøftet videre i oppgaven.

---

## 6.2 Forebyggende arbeid

De empiriske dataene viste at rektorene ser på det forebyggende arbeidet som det viktigst i å skape et skolemiljø uten mobbing. Rektorene var tydelige på at i arbeidet mot en mobbefri skole, var det skolens fokus på det forebyggende arbeidet som er det vesentlige.

En rektor sa:

Det handler om det vi gjør i hverdagen, i de små tingene, og ønsket mitt da, er at det skal være et godt sted å være for alle, og at det å modellere ved at vi er rause mot hverandre, vi oppmuntrer, vi stiller opp for hverandre, at vi har fokus på det, så har elevene ved skolen fått med seg en litt ekstra balast i livet som vil virke positivt.

En annen rektor sa det slik:

Det positive elevsynet er noe som jeg har veldig stor tro på, og det tror jeg skinner igjennom. Så hvis noen utenfra skal se på vekta vi har fokus på for å forebygge og ha det godt, opp mot det å tenke kvalitet på læring, så tror jeg at hvis den vektskåla skulle tippe den ene eller den andre veien da tror jeg at den trivselsbiten er desto viktigere.

Nedenfor vil det vises til konkrete tiltak rektorene fortalte at de vektla i det forebyggende arbeidet.

### 6.2.1 Visjon

Det at en organisasjon har en visjon som gir føringer for hvordan man ønsker at organisasjonen skal være, blir i teorier om endringsledelse og lærende organisasjoner trukket fram som et viktig fundament. Johannessen og Olsen (2008) viser til «fremtidsforankrede visjoner», og at de er ment å skulle skape et fokus og er rettet mot et konkret resultat. En viktig funksjon er å generere samhandling og engasjement blant de ansatte for slik å skape et felles bilde på en ønsket fremtid (Johannessen & Olsen, 2008). Senge (1999) viser til at en visjon handler om felles mål og verdier som er håndgripelige, at de er relatert til framtiden, og hvordan man ønsker at framtiden skal se ut.

Intervjuene viste at rektorene ser viktigheten av at skolens ansatte har noe felles å arbeide mot, og at visjonen er noe som de har med seg og som påvirker det daglige arbeidet.

En rektor sa:

Hva betyr denne visjonen for oss? Vi tenker at trivsel og læring går veldig hånd i hånd, og det at vi skal ha et veldig høyt fokus på trivsel for å gi gode læringsmuligheter, det er noe vi kan kalle skolens varemerke på en måte.

En annen rektor sa det slik: «Vi skal behandle hverandre respektfullt, vi skal være rause, vi skal være greie, alle skal få lov til å være med, og, ja det er verdiene våre, og det er det vi jobber etter».

Sitat fra en annen rektor: «Den visjonen for meg, dette er noe som jeg drar med meg inn i det daglige. For det viktigste for meg det er å skape et miljø som forebygger mobbing».

Ved å ha en felles visjon, mener Senge (1999) at menneskers forhold til organisasjonen endres da de får en «vi-følelse». Slik rektorene omtalte sin visjon, kan det se ut til at de er opptatt av at visjonen har et forebyggende perspektiv med fokus på trivsel og at skolen skal være et godt sted å være. Informantene formidlet at visjonen er et viktig mål å arbeide mot for skolen, og de ser viktigheten av at den betyr noe for skolens personale. Dette kom også tydelig fram når de fortalte om hvordan det er blitt arbeidet med å lage visjonen, noe som vil bli presentert i kapittel 6.3.1

## **6.2.2 Friminutt**

Alberti-Espenes (2012) viser til at mobbing og krenkelser skjer på en arena, og at den eller de som er ansvarlige for arenaen, ikke stanser mobbingen eller krenkelsen. I denne sammenheng kan en se på skolegården som arenaen, og rektor og dens medarbeidere er ansvarlige for arenaen. Dette kan man også finne igjen hos Roland (2014) som viser til at mesteparten av mobbingen skjer i skolegården, og han trekker fram inspeksjon som en viktig faktor for å trygge elever mot mobbing. Olweus (1992) viser til at over halvparten av all mobbing foregår i skolegården. Han peker også på friminuttene som en sentral arena for forebyggende arbeid, og trekker fram faktorer som lærertetthet og rutiner for inspeksjon. Olweus sine anbefalinger om økt lærertetthet og gode inspeksjonsrutiner støttes av nyere studier. Eriksen og Lyng (2015) har i sin studie funnet at tilsyn av lærere i friminutt er et av de mest effektive tiltak mot mobbing. Dette samsvarer med forskning gjennomført av Gravdal Kvarme, som peker på at tilstedeværelse i friminutt av voksne som bryr seg og griper inn dersom nødvendig, er viktig med tanke på å forebygge mobbing (Ertzeid, 2017).

---

Intervjuene viste at rektorene var oppmerksomme på at friminuttene var en arena hvor mobbing og krenkelser kunne finne sted. Dette kan man finne igjen i uttalelser knyttet til rutiner og omfang rundt inspeksjon i friminuttene. Rektorene var tydelige på at tiltak i friminuttene er forebyggende for mobbing og krenkelser gjennom at de voksne er til stede, er gode rollemodeller, observer og veileder elevene. Rektorene fortalte at de har nedskrevne rutiner for hvordan inspeksjon skal gjennomføres. En rektor sa: «Vi har et trivselsreglement ved skolen som er tuftet på skolens visjon, og i det trivselsreglementet står nedskrevet rutiner vedr inspeksjon».

De empiriske dataene peker i retning av at rektorene ikke overlater til den enkelte lærer å ha sin egen praksis for hvordan inspeksjonen skal gjennomføres, og de er opptatt av kvaliteten på inspeksjonen.

En av rektorene sa:

Det handler om det å være i sirkulasjon og bevegelse, og bruke blikket over større områder. Det er viktig å være der det er mange unger samlet, og det er viktig å se etter de som er alene. Så den biten med å hele tiden vandre rundt hver og en som det går an å komme til, men samtidig være tydelig på at man er der for å drive tilsyn.

En annen rektor sa det slik:

Samtidig så er inspeksjon veldig vesentlig tid for læreren. Fordi det er jo absolutt ei veiledningsøkt og ei observasjonsøkt. Du skal gå inn og veilede elever som trenger det hvis de ikke vet helt hvordan de skal være overfor andre. Også skal du følge med og observere hva er det som skjer hvis vi har mistanke om at det er noen som ikke har det bra.

Uttalelsene fra rektorene er i tråd med Eriksen og Lyng (2015) som viser til viktigheten av at alle lærere har ansvar for å observere og involvere seg i alle elevene ute i friminuttene, og at dersom noe er bekymringsfullt skal det gripes inn. Systematiske observasjoner trekkes også fram av Olweus (1992) og Sandsleth (2007) som en svært effektiv metode i arbeidet med å forebygge mobbing.

En rektor fortalte: «Vi har godt inspeksjonsbelegg, og når den midttimen ble til tre kvarter, så opprettholder vi mengden av inspeksjon». Dette sier noe om at rektor ser på inspeksjon i

friminutt som viktig, og det er et interessant funn med tanke på prioritering av tiltak for å forebygge og avdekke mobbing og krenkelser.

En annen rektor sa: «Vi har trivselsledere ute hver dag i storefri for å ha ulike aktiviteter. Det gjør at mange er i aktivitet, enn at mange går rundt og lur på om de skal finne på noe».

Denne rektoren framhevet at det å ha trivselsledere ikke fritar lærerne fra å drive tilsyn, men heller gir de en ekstra mulighet til å observere og veilede ved behov.

Ved en av skolene har de ansatt en sosiallærer med den hensikt å forebygge mobbing og krenkelser. Rektoren påpekte at det er midler de har prioritert å bruke fra egen ramme, og at det ikke er noe som ligger i ressurstildelingen fra kommunen. Rektoren fortalte at sosiallæreren har en positiv effekt på å forebygge mobbing og krenkelser, og at den er en støtte for lærere når det har oppstått situasjoner som må tas tak i umiddelbart. Sosiallæreren møter elevene ved skoleporten hver morgen. Roland (2014) viser til skoleporten som et viktig sted å ha en voksen til stede når elevene kommer til skolen. Dette på grunn av at skoleporten symboliserer overgangen til skolen, og for utrygge elever vil denne overgangen føles tryggere med en voksen tilgjengelig. Funn viste også at de voksne bruker gule vester ved inspeksjon for å være synlige for elevene. Roland (2014) og Eriksen og Lyng (2015) viser til at gule vester under inspeksjon er positivt med tanke på å trygge elevene.

En annen faktor som Roland (2014) også løfter fram er at rektor er synlig i skolegården. Dette var også noe som kom fram i intervjuene. Rektorene var opptatt av å kjenne elevene og være tilstede der hvor elevene var. Rektorene ved de to minste skolene fortalte at de var ute i skolegården og hadde inspeksjon, og at det var noe de så på som svært viktig, spesielt med tanke på å være rollemodell, men også for å kunne fange opp eventuell mobbing og krenkelser. Rektor ved den største skolen fortalte at hun var mye rundt i gangene og møte elevene, men at det var en utfordring å få til å være så mye til stede ute i skolegården som ønskelig. Rektoren viste imidlertid til at de hadde organisert det slik at assisterende rektor var mer tilstede i friminutt, og at de slik sett tenkte at en fra ledelsen var synlig i skolegården. Dette er funn som gir et bilde av at rektorene er bevisste på, og ser viktigheten av at enten de selv eller assisterende rektor er synlige for elever og voksne, med tanke på leder som rollemodell, men også for å få oversikt over hva som skjer i skolegården, og for å bli kjent med elevene.

---

En rektor sa at rutiner ved inspeksjon er noe det snakkes mye om i personalet, både i hel personalgruppe, men også i mer uformelle sammenhenger. Det at det er rom for å løfte opp ulike temaer i både formelle og uformelle situasjoner, viste rektor til at er noe som ligger i skoleorganisasjonen. Også de to andre informantene viste til at rutiner rundt inspeksjon i friminutt ble løftet opp i fellestid og mer uformelle settinger. Dette kan sees i sammenheng med Hargreaves og Fullan (2014) som sier at det å løfte opp temaer og reflektere sammen er noe som må gjøres til en naturlig del av det daglige arbeidet, og som en naturlig del av praksisen på skolen.

Ut fra det rektorene fortalte om tilsyn i friminuttene gjennom vektlegging av omfang og kvalitet, samt rutiner kan man anta at dette er noe de er bevisste på for å kunne forebygge og fange opp mobbing og krenkelser. Fokuset rektorene viste til med å løfte opp temaer i fellesskap for å skape felles forståelse og handling, sammenfaller med et sosiokulturelt perspektiv på læring, som vektlegger at kunnskap blir konstruert i samhandling mellom mennesker (Kozulin, 2001). Gjennom felles drøftinger i både formelle og mer uformelle treffpunkt, blir ikke kunnskap noe som enkeltpersoner bærer med seg, men noe felles man bruker når man handler i hverdagen (Säljö, 2010).

Fellesaktiviteter blir av Eriksen og Lyng (2015) og Høyby (2002) vist til som en viktig strategi i det forebyggende arbeidet mot mobbing da det er en anledning til at elevene blir kjent med hverandre. Gode fellesopplevelser trekkes også fram av Høyby (2002) og Olweus (1992) som viktig for å skape et godt miljø mellom elevene.

Funn viste at fellesaktiviteter er noe rektorene så som et viktig tiltak for å styrke samholdet mellom elevene, og at det ga mulighet for elevene til å bli bedre kjent med hverandre, ikke bare i klassen, men også skolen som helhet. En av rektorene sa: «Og ikke bare nok med fagene, så skal skolen som sådan også ha dette gode sosiale fellesskapet. Vi trygges ved at vi vet om hverandre. Her kjenner, tror jeg, alle kjenner alle».

Eriksen og Lyng (2015) sier at miljøbygging handler om aktiviteter styrt av de voksne, og tiltakene kan være alt fra aktiviteter i friminutt til større prosjekter som klasseseturer og teateroppsetninger. Målet med tiltakene er å fremme tilhørighet, fellesskap og samhold blant elevene.

En rektor fortalte at hele skolen møtes i gymsalen en gang i måneden, og målet er at elevene skal bli kjent med hverandre på tvers av trinn. Hun fortalte også at lærerne har forberedt elevene godt slik at de er trygge på det de skal presentere.

Det å legge til rette for aktiviteter ute i friminutt kan man finne igjen hos Roland (2014) som et effektivt tiltak for å hindre mobbing. Organiserte aktivitetstilbud er også noe Eriksen og Lyng (2015) viser til som en viktig faktor i arbeidet mot en mobbefri skole. En av rektorene fortalte at de har trivselsledere ute i friminutt, og hun sa:

Trivselslederprogrammet er et program som mange skoler bruker, men det handler om at det er elever fra 4. til 7. trinn som legger til rette for aktiviteter ute. De har på seg gule vester og det er en lærer som har ansvaret for å koordinere det, og de går på lekekurs, og det er veldig ordentlig da. Og det gjør at mange er i aktivitet, enn at mange går rundt og lurere på om de skal finne på noe.

Gode fellesopplevelser betyr mye for samholdet, og er viktig i det forebyggende arbeidet mot mobbing (Høiby, 2002). Olweus (1992) sier at fellesaktiviteter elevene opplever som positive, er viktig med tanke på å skape en «vi-følelse» mellom elevene. Aktivitetene må i følge Eriksen og Lyng (2015) tilrettelegges på en slik måte at de virker inkluderende og fellesskapsbyggende, noe som krever at skolen må ha klare tanker og mål for hva man ønsker å oppnå gjennom slike aktiviteter. Uttalelser fra informantene kan tyde på at de har en bevisst holdning til at fellesaktiviteter er et viktig tiltak for å skape samhold og trygghet mellom elevene.

### **6.2.3 Elevens stemme**

Ved å ha samtaler med den enkelte elev kan en å få innsikt i hvordan eleven har det på skolen (Sandsleth, 2007). Dette kan man også finne igjen hos Roland (2014) og Olweus (1992) som sier at gjennom å snakke med eleven kan man få tak på hvordan eleven trives og har det på skolen. Gjennom å samtale med elevene kan man søke å forstå elevens perspektiv og anerkjenne at det elevene forteller er deres opplevelse (Jensen og Ulleberg, 2011). Anerkjennelse handler i følge Bae (1988) om å la den andre få være «ekspert på sin egen opplevelse».

Rektorene viste til elevsamtalen som viktig for å få innblikk i hvordan elevene trives på skolen, og en rektor fortalte at dersom det var utfordringer på et trinn, gjennomførte rektor



---

selv elevsamtaler med samtlige elever på trinnet. Rektorene viste til at gjennom disse samtalene kan man identifisere om det er elever som ikke har det bra, og ut fra det kan sette inn nødvendige tiltak.

En rektor fortalte:

Vi bruker noe som heter elevens selvrappport der vi tenker at det er elever som nødvendigvis ikke er så flinke til å si hvordan de har det. For det er en sånn måte å kunne si noe uten å måtte si det, for der putter man svarene sine i bokser også kan en lage profil ut fra det.

Dette kan sees i sammenheng med det Roland (2014) viser til som et spørreskjema utover Elevundersøkelsen til Udir. Sandslet (2007) sier at velkonstruerte spørreskjema kan benyttes for å få tak på elevens stemme om hvordan de trives på skolen. Bruk av samtalskjema er også noe (Høiby, 2002) viser til som et forebyggende tiltak mot mobbing.

Roland (2014) viser til klassens time som en arena for å snakke om trivsel og for å skape samhold. Klassemøter er også noe som en rektor trekker fram: «Blant annet så skal jo da lærerne ha klassemøter jevnlig med klassene sine, og da med veldig ulike temaer. Men det handler om relasjoner og trivsel». Dette kan sees i sammenheng med Roland (2014) sier at temaer knyttet til trivsel jevnlig bør løftes opp i klassen, og at klassens time, som er timeplanfestet, kan brukes. Han løfter imidlertid opp at temaer om trivsel også bør være et tema som regelmessig kommer opp som en naturlig del av skolehverdagen, og ikke kun som et fast tema f.eks. en gang i måneden. Rektorene formidlet at temaer rundt trivsel også løftes opp med elevene og blant de voksne når det er naturlig og nødvendig.

Bruk av sosiogram blir av Høiby (2002) vist til som et forebyggende tiltak knyttet til mobbing. Hun viser til at sosiogram kan gi en oversikt over om det er elever som peker seg ut ved at det ikke er noen som velger å være sammen med de. En rektor fortalte: «Vi kjører sosiogram på alle trinn. Men kanskje i ulik grad da. Også brukes det gjerne på trinn der det trengs å arbeide litt mer med det psykososiale». Denne rektoren framhevet sosiogram som et tiltak knyttet til å kunne fange opp og sette inn tiltak rundt elever som kunne se ut til å ikke ha så mange å være sammen med.

Velkonstruerte spørreskjema er gode verktøy for å avdekke elevs trivsel i skolen og evt. mobbing, men for at de skal ha en hensikt må skolen kunne bearbeide og analysere svarene, og de må ha en klar beredskapsplan dersom undersøkelsen avdekker mobbing og at elever

ikke trives (Sandsleth, 2007). Med hensyn til Elevundersøkelsen fortalte rektorene at de har faste rutiner på hva de skal gjøre når resultatene fra Elevundersøkelsen foreligger.

En rektor sa:

Det å analysere hvert enkelt punkt i elevundersøkelsen gjør vi da i fellesskap, men går mer i dybden på de vi mener at vi skårer dårlig på. Og det med trivsel, mobbing, den biten der, det er selvsagt det som er det viktigste punktet. Men vi arbeider da med det for å se om det er opprettholdende faktorer for de trinn det finnes mobbing på, og vi tror vi kan klare å kartlegge hvilke elever det gjelder, og hva vi må gjøre ut fra det. Men vi har lave tall.

En annen rektor sa:

De trinnene som får de nedslagene de følger vi opp og trinnet ser på hvem det kan være hos oss, hvem er det vi ikke har fanget opp, eller er det noe vi ikke ser, så det jobber vi med.

Rektorene var tydelige på at dersom det er funn i undersøkelsen som viser at elever opplever å bli mobbet, blir det arbeidet for å kartlegge hvem det kan være, hvem det er de ikke har fanget opp, og hva som må gjøres videre. Funnene viste at rektorene legger opp til at resultatene fra undersøkelsen løftes opp på klassenivå og i hele personalgruppen. Rektorene formidlet at det var viktig at hele skolen måtte være kjent med resultatene fra undersøkelsen og de tiltak som eventuelt ble satt inn. Som en av rektorene sa: «...skal alle ved skole kjenne til resultatene fra undersøkelsen og om det er elever som ikke har det bra på skolen. Dette er viktig da elevene er alles ansvar, ikke bare kontaktlærers».

Intervjuene viste at rektorene tar Elevundersøkelsen og det elevene rapporterer på alvor. Rektorene beskriver at svarene bearbeides og analyseres, og dersom det avdekkes at det er elever som ikke trives og blir mobbet, har de en plan på hvordan de skal håndtere det. Dette er i tråd med Sandsleth (2007) som sier at når spørreskjema brukes, må skolen være i stand til å bearbeide og analysere svarene, og dersom undersøkelsen avdekker mobbing, må skolen ha en plan for hvordan dette skal håndteres. Knyttet til Elevundersøkelsen viste rektorene til at elevene gjennomgående de siste årene har rapportert at de trives på skolen, og at det er lave tall knyttet til mobbing, og at det sånn sett ikke er de store overraskelser fra år til år.

---

Dette kan tyde på at det rektorene vektlegger i arbeidet med å forebygge mobbing får effekt i form av at elevene rapporterer om lav forekomst av mobbing.

Funn tyder på at rektorene vektlegger å få fram elevenes perspektiv gjennom den kommunikasjon og samhandling det legges opp til gjennom å få tak på elevenes stemme. Gjennom denne samhandlingen mellom lærerne og elevene vil graden av forståelse for elevenes perspektiv blir forbedret. Dette er funn som samsvarer med et sosiokulturelt perspektiv hvor det er fokus på aktivitet der mennesker samhandler gjennom språket (Engen, 2007), og gjennom deltagelse og samhandling økes graden av forståelse (Säljö, 2010).

## 6.3 Organisatorisk forankring – felles forståelse

Emstad (2014) viser til kollektive læringsprosesser som handler om prosesser knyttet til læring i en organisasjon. Felles forståelse blant de ansatte er viktig for at skolen skal kunne arbeide i en felles hensikt og i samme retning (Irgens, 2007). I denne oppgaven omfatter det prosesser hvor medarbeidere i skolen skaper og deler kunnskap i det henseende å skape felles forståelse i arbeidet med å forebygge mobbing og krenkelsler.

### 6.3.1 Visjonsbygging

Senge (1999) viser til at en visjon må være håndgripelig, klar og tydelig, og at den omfatter de felles mål og verdier - de felles bildene av fremtiden som alle i organisasjonen bærer med seg. Ertesvåg og Roland (2012) sier at dersom man skal man bygge «en skole for alle» er man avhengig av å binde alle involverte sammen og skape en felles identitet og et skjebnefellesskap, noe som også er tilfelle når man skal skape en felles visjon. En visjon kan føre til en «vi-følelse», men i følge Senge (1999) fordrer det at visjonen er knyttet til personlige visjoner hos de som arbeider i organisasjonen, og for at visjonen skal kunne knyttes til personlige visjoner, må de som arbeider i organisasjonen være med på å skape visjonen.

Rektorene fortalte at skolens visjon er utarbeidet i fellesskap i personalgruppa, og at visjonen jevnlig blir evaluert og løftet opp i fellestid på skolen. En rektor fortalte at skolen hadde hatt samme visjon i mange år, men at den til stadighet var opp til vurdering i personalgruppa med tanke på om det var behov for å endre den.

En rektor sa:

Ja, det har vi gjort i fellesskap. Det var egentlig en voldsom prosess. Det var da vi ble skole i prosjektet kunnskapsløftet Fra ord til handling. Så i den, rundt den, i de to årene, så var det at denne visjonen vokste fram.

En annen rektor fortalte:

...og i det arbeidet, mens vi jobba med det, så kom det også fram, at lærerne sa vi må ha en ny visjon, for vi trenger noe nytt, vi trenger noe å jobbe sammen mot. For den visjonen vi har den sier oss ikke noe lenger, så vi må lage en ny visjon. I den prosessen, så var hele personalgruppe med, ansatte med assistenter, renholdere, vaktmester, pedagoger, og man lager ikke den visjonen med en gang. Hva handler det om, hva er viktig for deg, hvorfor går du på jobb hver dag – hvordan vil vi ha det sammen. Og så brakte vi det videre til elevrådet, og elevrådet jobba veldig aktivt med det.

Utsagn fra rektorene tyder på at det har vært en lang prosess å utarbeide skolens visjon. I selve utarbeidelsen er det ulikt hvem som har deltatt av skolens personale. Ved en av skolene er visjonen utarbeidet i et samarbeid mellom pedagoger, assistenter, elever, renholdere, vaktmester og foresatte, mens ved de to andre skolene var det pedagogiske personalet involvert. Funnene viser at det er noe ulikt hvilke medarbeider som har deltatt i å skape visjonen, noe som i følge Senge (1999) kan være uheldig med tanke på at de som arbeider i organisasjonen skal få et eierforhold til visjonen.

Jacobsen og Thorsvik (2013) viser også til viktigheten av at de ansatte er delaktige i utformingen av visjonen slik at de kan identifisere seg med den. Dersom de ikke har et eierforhold til visjonen, kan visjonen skape frustrasjon. Rektorene påpekte imidlertid at visjonen jevnlig blir løftet opp i personalgruppa, noe som man kan anta vil virke positivt med hensyn til å binde alle involverte sammen og skape en felles identitet (Ertesvåg & Roland, 2014). Det å jevnlig løfte opp visjonen i personalgruppa er også positivt med tanke på nye medarbeidere som naturlig kommer til skolen.

For å ivareta anonymitet blir ikke skolens visjon gjengitt i oppgaven, men ut fra det rektorene refererte til som skolens visjon, kan det tyde på at skolene har visjoner som sammenfaller med det Johannessen og Olsen (2008) benevner som «fremtidsforankrede visjoner». Fremtidsforankrede visjoner er ment å skulle skape et fokus, og er rettet mot et

---

konkret resultat, og en viktig funksjon er å generere samhandling og engasjement blant de ansatte.

For at en visjon skal vises i praksis, er det nødvendig at det legges opp til treffpunkt hvor de ansatte reflekterer sammen om hvordan de forstår visjonen, og hvordan det ser ut i praksis (Johannessen & Olsen, 2008). Basert på tanken om felles visjon og på personlig mestring, sier Senge (1999) at ansatte i en organisasjon kan skape de resultater som ønskes gjennom gruppelæring. Gruppelæring som disiplin begynner med dialog, og de ansattes evne til å engasjere seg i å tenke i fellesskap er vesentlig (Senge 1999).

Rektorene fortalte at de vektla at skolens visjon jevnlig ble løfte opp som tema i personalgruppa. En av rektorene sa at skolens visjon er noe hun har med seg i det daglige arbeidet, og at hvordan hun er i møte med både elever og voksne gjenspeiler skolens visjon.

Vygotsky mente at sosialt samspill mellom individer spiller en stor rolle for å skape bevissthet, og at det enkelte individs bevissthet bygges utenfra gjennom samhandling med andre (Kozulin, 2001). Gjennom den samhandling rektorene viste til at de har hatt under utarbeidelsen av visjon, og hvordan visjonen med jevne mellomrom blir løftet opp og reflektert over i personalgruppa, samsvarer det med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Gjennom denne samhandlingen legges det til rette for å skape en felles forståelse, noe man kan tenke at virker positivt inn på å skape et trygt skolemiljø for elevene.

Oppsummert kan uttalelser fra rektorene tyde på at de er bevisste på at skolens visjon er viktig med tanke på at skolen arbeider mot et felles mål, at de har et felles bilde av at skolen skal være et trygt og godt sted å være for elevene.

### **6.3.2 Felles drøftinger og refleksjoner**

Hargreaves og Fullan (2014) viser til at kollektiv læring i personalet fører til profesjonell kapital. Profesjonell kapital handler om at lærerne blir dyktigere til å ta gode beslutninger og endre sin praksis gjennom interaksjon med kolleger. Interaksjonen omhandler å arbeide, planlegge og ta beslutninger sammen, i stedet for å måtte finne opp alt selv. Hargreaves og Fullan (2014) viser til at samarbeidende kulturer ikke oppstår av seg selv, men at det må settes av tid til utviklingen av dette samarbeidet. Argyris og Schön (1978) viser til organisasjonslæring skjer når medlemmer i organisasjonen skaper og deler kunnskap, og de er primært opptatt av individuelle og gruppebaserte prosesser. Gjennom systematisk

refleksjon hevder de at ansatte vil reorganisere sine mentale strukturer, noe som vil føre til organisasjonslæring.

De empiriske data viste at rektorene vektlegger at temaer knyttet til elevers trivsel og mobbing er fast oppe på planleggingsdager hvor både pedagoger og assistenter er tilstede. Dette er tidspunkt som er tidfestet i skriftlige dokument. Rektorene sa også at mobbing er tema i fellesmøter utover planleggingsdagene, og at det er det satt opp en plan på når temaet skal løftes opp. I tillegg løftes temaet opp utover disse timeplanfestede tidspunkt. En av rektorene sa: «Dette snakker vi mye om i kollegiet og i fellesskap». I det la rektor at det også i de mer uformelle, ikke planfestede tidspunkt, er mye drøftinger rundt elevenes trivsel. Dette var også noe som kom fram under intervjuene med de to andre rektorene som viste til at det å løfte opp temaet til drøfting og reflektere sammen i personalgruppa er en vanlig del av hverdagen.

Argyris og Schön (1978) viser til at systematisk refleksjon mellom ansatte i en organisasjon er vesentlig med tanke på å skape og dele kunnskap. Schön (2001) hevder at for å være profesjonell, må man være i stand til å utøve reflekterende praksis. Han beskriver hvordan kunnskap og viten kommer til syne i handling, og hvordan utøverne reflekterer i handling og over handling, og at man ofte vet mer enn det man klarer å gjøre rede for (Schön, 2001). Yrkesutøver som har erfart samme situasjon flere ganger er en spesialist, og at profesjonell spesialisering kan ha negative sider da det kan føre til en praksis basert på rutiner, gjentakelser og bedrevitenhet. Dette mente han at kan motvirkes ved at man reflekterer over handlinger og egen praksis (Schön, 2001). I følge Hargreaves og Fullan (2014) må reflekterende praksis integreres i folks praksis og gjøres til en del av det daglige arbeidet.

Rektors innstilling knyttet til viktigheten av å løfte opp temaet har mye å si for at dette blir gjort, og dette kan man finne igjen hos Emstad (2014), som sier at leder er den som må sette av tid til refleksjon både i hele personalgruppa, i team, på tvers av team og for enkeltlærere. Det er mange oppgaver og temaer det skal arbeides med i skolen, og Irgens (2010) løfter opp spenningsfeltet mellom løpende/kortsiktige oppgaver og utviklingsoppgaver, og at det i skolen ikke er uvanlig å skyve utviklingsoppgaver til side for de mer kortsiktige driftsoppgavene. Det at mange temaer skal inn i skolens fellestid, ble løftet fram i intervjuene, og rektorene formidlet at det var snakk om å prioritere hva som skulle vektlegges. Felles for rektorene var at de formidlet at temaer knyttet til mobbing og elevenes trivsel var noe de prioriterte å sette av tid til da de anså temaet som særs viktig.

---

En rektor sa:

Vi løfter det opp i personalgruppa. Men det blir alltid sånn hva vi velger å gjøre, og hvordan vi velger å sette fokus, det har alltid en sammenheng med den sammenhengen vi står i. For vi har aldri tid til å bare å holde ett fokus og bare det. Vi har mange fokus det er avkrevd at vi holder til enhver tid.

Møller (2004) viser til viktigheten av at rektor som leder av skolen legger til rette for gode diskusjoner og refleksjoner for å utvikle et lærende og profesjonelt fellesskap. Funnene viser at rektorene selv er med i refleksjoner på klassenivå og i teammøter. Dette gir et bilde av at rektorene har en bevissthet rundt, og ser på temaer rundt mobbing som viktig, og det er noe de prioriterer. En av rektorene sa: «Dette snakker vi mye om i kollegiet og i fellesskap».

En annen rektor sa det slik:

Men det er en del av en naturlig ting å snakke om det som er bra. Hvordan skal vi få de til å trives, hvorfor ser vi at noen ikke trives. Så det er ikke noe som er nedfelt noe sted, men det er en vanlig del av hverdagen vår.

Funn peker i retning av at rektorene legger til rette for å løfte opp temaer knyttet til trivsel og mobbing både i fastlagte møtetidspunkt og i mer uformelle møter i løpet av skoledagen dersom det er behov for det. Dette er funn som er viktige med tanke på å skape en felles forståelse rundt temaet mobbing i personalgruppa.

Dysthe (2003) viser til at et sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruivistisk syn på læring, hvor kunnskap konstrueres gjennom interaksjon og samhandling. Ut fra det rektorene fortalte om vektleggingen av felles drøftinger og refleksjoner rundt temaet mobbing, samsvarer det med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Gjennom interaksjon mellom aktører rundt et fenomen, dannes det en felles forståelse for fenomenet (Wenger, 1998). I dette tilfellet er det en felles forståelse knyttet til fenomenet mobbing som er det vesentlige.

Hargreaves (1996) viser til to ulike sider ved en skolekultur. Kulturens form som omfatter samarbeidsmønstre og sosiale strukturer, og kulturens innhold som omfatter verdier, holdninger, vaner, antagelser og språk. Gjennom å endre kulturens form kan man arbeide for å endre kulturens innhold. Dette kan i følge Hargreaves gjøres gjennom å være bevisst på hvordan man setter sammen grupper som gir gode drøftinger og refleksjoner. Johannessen & Olsen (2008) viser til at det kan oppstå allianser i grupper som kan virke negativt inn ved

drøftinger og refleksjoner, og ved å endre på gruppesammensetninger kan man bryte opp i disse alliansene.

Rektorene fortalte at de la opp til drøftinger og refleksjoner i ulike grupper, noe man kan anta vil bidra til at eventuelle negative allianser brytes opp og motstand minkes. I følge Johannessen og Olsen (2008) er det et ledelsesanliggende å være bevisst på å sette sammen grupper som bryter opp eventuelle allianser. Rektorene sa at de hadde lite motstand i personalgruppa, og at drøftinger og refleksjoner stort sett var uproblematisk. Det er ingen funn som viser at rektorene var bevisste på hvordan de satte sammen gruppene, men funn viste at rektorene var bevisste på at dersom det ble registrert motstand eller allianser, ble det vektlagt at de måtte begrunne sin motstand faglig. Rektorene var imidlertid samstemte i at ved å snakke med sine medarbeidere kunne mye motstand løses.

En rektor sa det slik:

Både jeg og assisterende leder er ganske direkte, men allikevel åpne og er veldig delaktig med personalet for øvrig, så ved å ta opp ting og etterspørre, så har vi løst mye der hvor det eventuelt har oppstått da. Det handler om å snakke sammen – jeg tror det meste kan løses jeg dersom man snakker sammen.

### **6.3.3 Skriftlige dokumenter**

For at skoler skal kunne kalle seg en lærende organisasjon må de ha noe felles å arbeide mot (Hargreaves & Fullan, 2042). Emstad (2014) viser til at dersom en organisasjon skal arbeide mot felles mål, må arbeidet forankres i skriftlige dokumenter.

Olweus (1992) sier at skolen må ha en handlingsplan knyttet til temaet mobbing. En konkret handlingsplan må ligge klar i tilfelle mobbing oppstår, og i tillegg må planene beskrive hvordan man forebygger mobbing, slik at hver enkelt lærer vet hva man skal gjøre (Høiby, 2002). Dette kan relateres til det Emstad (2014) beskriver som kollektiv hukommelse, som handler om hvordan læring lagres i form av skriftlige dokumenter, manualer, prosedyrer m.m., og blir en del av organisasjonen.

Rektorene fortalte at de har en handlingsplan knyttet til temaet mobbing. Denne planen inneholder definisjon på mobbing, og den omfatter også hvordan man skal avdekke, gripe inn og håndtere dersom det er mistanke om eller det meldes om mobbing. Rektorene fortalte at skoleeier i de kommunene rektorene arbeider i har bestemt at skolene i kommunen skal ha



---

en felles handlingsplan. Dette ble initiert av skoleeier etter lovendringen i Kapittel 9A i opplæringsloven. Rektorene fortalte at handlingsplanen er utarbeidet av en gruppe i kommunen eller av en rektorgruppe. En rektor sa: «Det er på grunn av at alle i kommunen skal ha en felles tiltaksplan, aktivitetsplan. Det har vi rektorene jobbet med, i rektorgruppa».

Olweus (1992) er opptatt av at handlingsplanen mot mobbing bør utarbeides av hele personalet. Dette for at de skal få et eierforhold til planen. Ut fra funnene i intervjuene er ikke dette blitt gjort, men rektorene fortalte at handlingsplanen har vært hyppig oppe i personalet, og at det var planlagt at den skulle opp i fellesskap utover vinter- og vårhalvåret. Man kan anta at ved at rektor legger opp til felles gjennomgang og drøftinger rundt handlingsplanen, så kan det til en viss grad kompensere for at personalet ikke har vært deltagende i utarbeidelsen. Det at planen er utarbeidet uten at personalet er involvert er styrt fra skoleeier, og noe rektorene ikke har styring på. Ved at rektorene vektlegger å løfte handlingsplanen hyppig opp i personalgruppa, kan man anta at de er bevisste viktigheten av at alle skal kjenne til innholdet i dokumentet, noe som igjen kan være med på å skape felles forståelse blant de ansatte.

Rektorene ble i intervjuet spurt om endringen i kapittel 9A i opplæringsloven har ført til endringer knyttet til skolens dokumenter og praksis knyttet til mobbing. Funn viste at rektorene formidlet at det ikke har ført til store endringer ved skolene. En rektor viste til at lovendringen er en slags skjerping, da det går mer i dybden og er mer tydeliggjort hva vi ser etter når det gjelder mobbing og krenkende atferden.

En rektor sa:

Nesten ingen, for vi hadde de rutinene fra før. Det eneste er kanskje tydeligere bevisstgjøring overfor lærerne i forhold til viktigheten av dokumentasjon. Alt fra telefonsamtaler, skrive ned kort, hvem som ringte og tidspunkt og sånn - ellers hadde vi de fleste rutiner på plass fra før.

En annen rektor sa det slik:

For oss bør det ikke være noen endring. Fokuset tenker jeg og aktivitetsplikten er jo kjempeviktig for å kvalitetssikre i den andre enden ikke sant, i ett og alt. Så fokuset rundt det å finne barnet, og se barnet og gjøre noe med mistanken. Jeg tenker hvis den endrer seg med den nye aktivitetsplikten, så er det mye å gå på. Jeg vet ikke om min skole er den skolen som har mest å gå på der. Men aktivitetsplikten og ageringen

i det videre er blitt tydeligere i forhold til de skjemaene og den rapporteringen vi har fra før, og det er kjempeviktig.

I tillegg til at handlingsplanen er et skriftlig dokument, og at alle skolene har nedskrevne rutiner for hvordan inspeksjon i friminutt skal gjennomføres, så er det ulikt i hvor stor grad de har skriftlige dokumenter knyttet til mobbing. Rektorene var imidlertid tydelige på at selv om mer kunne vært skriftliggjort, så ble temaer knyttet til trivsel og mobbing hyppig løftet opp til drøftinger og refleksjoner. En rektor sa det slik:

Nei, det er ikke nedskrevet, men det må det bli. For dette har vi så gode erfaringer med. Så vi må samle alt vi gjør, både det vi har som er bra skriftlig og det som bare ligger her på en måte. Vi har litt å gå på når det gjelder skriftliggjøring av rutiner, og det er noe vi må ta tak i.

Et viktig å ledd i å forebygge og avdekke mobbing er å arbeide systematisk i organisasjonen for å skape en felles forståelse og felles standarder. Jfr. § 9a i opplæringslova skal skolen aktivt drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene, og det er skoleledelsen som har ansvaret for den daglige gjennomføringen av dette (Opplæringsloven, 1998). Irgens (2007) viser til at dersom læring skal forankres i en organisasjon må den gjøres mindre avhengig av enkeltpersoner, og for å få til det må kunnskap deles gjennom praktisk samarbeid. Videre må kunnskapen nedfelles i felles dokumenter. Ledelsen har ansvar for at skolens personale har felles forståelse for hva som vektlegges i det forebyggende arbeidet knyttet til mobbing. Ut fra funnene peker det i retning av at rektorene er bevisst på dette. De løfter opp i fellesskap, og de har til en viss grad nedskrevne dokumenter knyttet til rutiner.

På nasjonalt hold har det de seneste år vært et stort trykket på at elever skal ha en trygg og mobbefri skolehverdag. Det stilles også store krav til skolens ledelse om å arbeide aktivt og systematisk for å fremme et mobbefritt skolemiljø. Dette kan man finne igjen i sentrale styringsdokumenter som vist til i kapittel 1.2. I intervjuene ble rektorene spurt om det er styrende dokumenter utover opplæringsloven de mener er sentrale i arbeidet med å forebygge mobbing. Funn viste at én rektor trakk fram den generelle delen av kunnskapsløftet. Utover det er det ingen som viser til verken Manifest mot mobbing, Stortingsmeldinger eller rapporter (NOU-er). Dette er et interessant funn med tanke på de styringsdokument som er utarbeidet og det store trykket det er fra nasjonalt hold på å arbeide mot mobbefrie skoler.

Ut fra resultater fra Elevundersøkelser kan man se at forekomsten av elever som opplever seg mobbet har hatt en liten økning fra 2016 til 2017 (Wendelborg, 2018). Studier foretatt i flere land over flere år, viser at av de landene som er med i studien, er Norge det eneste landet som ikke har hatt den generelle nedgangen som de andre landene har hatt (Rigby & Smith, 2011). Dette viser at det store nasjonale trykket på at elever skal ha en trygg og mobbefri skolehverdag, ikke har gitt det ønskede resultatet. Funn fra intervjuene viser at rektorene ikke trekker fram styringsdokumentene som sentrale i arbeidet med å forebygge mobbing, men det er uvisst om de er kjent med dokumentene. Funn kan peke i retning av at rektorenes innstilling og personlige engasjement er av stor betydning for hva de vektlegger i det forebyggende arbeidet. Dette sammenfaller med empiriske studier som vist til tidligere i oppgaven (kapittel 2.).

## 6.4 Ledelse

Jacobsen og Thorvik (2013) er tydelige på at ledelse, uten tvil, er en sentral faktor for at en organisasjon skal lykkes eller ikke. At leder er av stor betydning for læring i en organisasjon kan man finne igjen i både norske og internasjonale studier (Lillejord, 2003; Marzano & Simms, 2012; Fullan, 2014). En stor studie gjennomført i USA konkluderer med at rektors ledelse er av betydning for hvordan elever presterer i skolen (Dufour & Marzano, 2011).

Ertesvåg og Roland (2014) har gjennomført en stor norsk studie som peker på skoleledelse og mobbing, og de har funn som peker i retning av at det er lettere å bekjempe mobbing når skolen opptrer kollektivt. Dette krever samordnet innsats fra skolens ansatte og en sterk ledelse. Rektor som en tydelig leder anses med andre ord som en viktig faktor i arbeidet med å bekjempe mobbing. Også sentrale styringsdokument som vist til i kapittel 1.2 legger stor vekt på det ansvar rektor har for å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø uten mobbing.

Funn viste at rektorene mener at det forebyggende arbeidet er viktig i arbeidet mot mobbing, og de var også tydelige på at de som leder av skolen må gå foran som gode rollemodeller både overfor elevene og for ansatte. De var opptatt av å møte elevene på arenaer som ute i friminutt og inne i klasserom når de har anledning til det.

En av rektorene sa:

Jeg er veldig opptatt av at vi er modeller for elevene og at det vi gjør det tar de etter. Eller det vi vil ha mer av, det må vi se etter og det må vi framheve. Og jeg føler vel at det er et syn jeg forfekter eller får fram hos de ansatte for så vidt.

En annen rektor sa det slik:

Man kan ikke være forebyggende i forhold til mobbing hvis man ikke griper inn selv, eller bryr seg om ungene eller de voksne for den slag skyld. Så det handler om å være til stede og bry seg og kommunisere det i alle mulige anledninger egentlig.

Rektor kan påvirke sine medarbeideres væremåte i arbeidet med å arbeide målrettet mot felles standarder ved skolen knyttet til felles mål, holdninger og reaksjoner (Sørhaug, 1996). Dette kan vi også finne igjen hos Sandsleth (2007) som peker på rektor som et naturlig forbilde for ansatte og elever, og at det rektor gjør smitter over på hvordan ansatte og elever handler mot hverandre.

Dufour og Marzano (2011) viser til at leder kan påvirke sine medarbeidere både direkte og indirekte, og at det påvirker elevens læring. Selv om Dufour og Marzano (2011) viser til elevenes prestasjon, kan en se dette i sammenheng med den påvirkning rektor har på sine medarbeidere og elevene når det gjelder å forebygge mobbing ved å modellere. En kan i denne studien anta at rektorene med sin innstilling vil være et positivt forbilde for elever og ansatte. De har mulighet til å påvirke direkte i det personlige møtet med medarbeidere og elever, men også indirekte på elevene gjennom den direkte påvirkning de har på sine medarbeider, som igjen påvirker elevene.

Møller (2004) viser til at rektor kan opparbeide seg legitimitet gjennom å få aksept og tillit hos ansatte, og at det kan oppnås gjennom å bygge opp gode relasjoner i organisasjonen. En rektors legitime makt i personalet, vil altså være avhengig av tillit og tiltro blant de ansatte. Legitimitet må sånn sett stadig utvikles. Sørhaug (1996) mener at ledelse er en dynamisk prosess der lederne balanserer mellom makt og tillit. Legitimitet må stadig reforhandles i samhandling med ansatte (Møller, 2004). Ledelse kan med andre ord forstås som noe som skjer i samspill med andre hvor relasjon er sentralt, og leder må søke å finne en balanse mellom å støtte og utfordre sine medarbeidere.

En rektor sa:

---

Jeg synes jeg kommer lengst med å være ganske så direkte. Så er jeg opptatt av det i kommunikasjon med lærerne mine. De har alltid uttrykt at jeg har høye forventninger til de – det er klart det. Altså de er lærere, jeg har tro på de. Samtidig er jeg opptatt av å se den enkelte, når de tilkjennegir hvem de er og hva de vil. Da legger jeg til rette for vekstmuligheter.

Rektorene sa at de var bevisste på hvordan de kommuniserte med sine ansatte, og at det å være tydelig og direkte var viktig for at deres budskap skulle nå fram. Ut fra det rektorene sa kan man anta at det de vektla i kommunikasjonen var for å få sine medarbeidere til å handle ut fra skolens mål og standarder. Dette kan sees i sammenheng med det Jacobsen og Thorsvik (2013) betegner som metoder for å få sine medarbeidere til å se og samhandle på en spesiell måte.

Rektorene formidlet at de var deltakende og involverte seg sterkt i saker rundt elevers trivsel. Dersom det var situasjoner hvor det var mistanke om at en elev ikke hadde det bra, eller dersom eleven selv eller foreldrene melder om krenkende situasjoner, så skal de involveres.

En rektor sa:

Det at jeg blir koblet på raskt, det er en av våre rutiner som vi har skjerpert nå i høst. Også har vi elevsamtaler og utviklingssamtaler hvor det kan være aktuelt at sånne ting kommer på bordet. Og alt som kommer fram i sånne formelle møtepunkter skal rapporteres videre til meg. Det er to sikringspunkt da. Enten at man har mistanke sjøl som lærer eller at det kommer noen fysisk og sier fra til deg. Og det skal jeg og vite raskt.

En annen rektor sa det slik:

Hvis du har mistanke om at det er et barn som ikke har det bra. Og hvis foreldrene melder en bekymring, da skal jeg ha beskjed med en gang, og vi skal ha et møte. Og det møtet skal jeg lede. Det har vi så gode erfaringer med.

Irgens (2010) viser til at det i skoler er et gjennomgående trekk at utviklingsoppgavene blir skjøvet til side til fordel for de kortsiktige oppgavene som får mest oppmerksomhet. Dette har sammenheng med at det kan være motstand i personalet mot å arbeide med utviklingsoppgaver, noe som i mange tilfeller kan føre til ettergivenhet hos lederne. Selv om det er motstand, må rektor ha mot, vilje og kompetanse til å initiere utviklingsarbeid (Irgens,

2010). Felles for rektorene var at de sa det generelt var lite motstand blant de ansatte. En rektor sa at motstand ikke bare var negativt, men at det også kunne være positivt med tanke på å få fram nye perspektiver. To av rektorene viste til at dersom det var motstand, la de vekt på at motstanden måtte begrunnes ved å vise til empiri og teori. En rektor sa det slik:

Som lærer så legger du så mye av deg selv i det at det profesjonelle det noen ganger forsvinner litt. Og det er i det personlige den motstanden finnes. At man kan se at det finnes forskjellige løsninger på ting dersom man tar på seg den profesjonelle hatten da.

En annen rektor sa:

De må begrunne ting faglig. Det er det eneste som holder. Vi er en kunnskapsbedrift, og vi jobber kunnskapsbasert, så hvis man vil noe annet enn det vi har begrunnet og sagt at vi vil, at dette er det målet vi arbeider mot, så er det verken føleri eller noe annet som skal styre. Det er de faglige begrunnelsene, og er de bedre enn vi har lagt fram, kan man vise til en annen forskning som har større validitet, så er det greit.

Det rektorene formidlet kan ses i sammenheng med Senge (1999) som viser til mentale modeller som handler om inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder som påvirker hvordan man oppfatter verden og hvordan man handler. Mentale modeller kan være et hinder for å ta i bruk ny innsikt da den ikke er i samsvar med kjente måter å tenke og handle på. Johannessen & Olsen (2008) viser til erfaringsbasert og konseptuell læring, hvor erfaringsbasert læring er læring som skjer gjennom praksis, og konseptuell læring som læring gjennom teorier og modeller. For at det skal skje læring og utvikling i en organisasjon, er dette interaktive prosesser. Lillejord (2003) viser til at erfaringer og teori må sees i sammenheng, og for at det skal skje læring i organisasjonen må leder legge til rette for at dette skjer. Dersom rektor ikke har mot, vilje eller kompetanse til å møte denne motstanden, kan det føre til at det blir den erfaringsbaserte kunnskap som råder i organisasjonen.

Ut fra det rektorene formidlet peker det i retning av at de ikke lar mentale modeller få råde, men at de har mot og vilje til å utfordre sine medarbeidere dersom de anser det som nødvendig. Dette er en viktig lederegenskap med tanke på balansegangen mellom erfaringsbasert og konseptuell læring.

Det at rektor har troen på at man kan skape en skole uten mobbing er viktig, og kampen mot mobbing starter egentlig i det små før noen blir mobbet. Arbeidet mot mobbing er ikke bare å slå ned på mobbing, men like viktig er det å bygge opp under gode verdier (Ertzeid, 2017). Rektorene ble i intervjuet spurt om de hadde tro på en mobbefri skole. Sitatene nedenfor tyder på at det var noe de mente var oppnåelig: «Jeg kan ikke si nei til det. Kan aldri si nei til det». «Jeg har absolutt tro på en mobbefri skole». «Jeg kan ikke si at jeg ikke har tro på en mobbefri skole». Utsagnene viser at rektorene var samstemte i at de hadde troen på en mobbefri skole. Dette er et godt utgangspunkt i arbeidet med å forebygge mobbing og krenkelser, og kan også være et forhold som påvirker at elevene rapporterer om lav forekomst av mobbing ved disse rektorenes skoler.

Jeg har i dette kapitlet drøftet funn fra intervjuene opp mot teori og forskning. I neste kapittel vil jeg gi en kort konklusjon av studien knytte opp mot min problemstilling.

## 7. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å besvare følgende problemstilling:

### **Hva vektlegger rektor i arbeidet med å forebygge mobbing?**

Fokuset i studien er å få innsikt i hva rektorene forteller at de vektlegger i arbeidet med å forebygge mobbing. Gjennom å intervju tre rektorer har de fått muligheten til å formidle hva de anser som viktige forhold i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Allerede fra rektorene ble kontaktet pr telefon med forespørsel om å delta i denne studien, var de tydelige på at mobbing er et viktig tema, og at denne studien ville de gjerne bidra i. Funn i forskningen viser at rektorene er opptatt av temaet mobbing. Dette kom tydelig fram under intervjuene, og noe av det første rektorene trakk fram var at det er det forebyggende arbeidet som er det viktigste.

Gjennom sentrale styringsdokument har skolen ansvar for å skape et trygt skolemiljø uten mobbing og krenkelser, og det er rektor som leder av skolen som har ansvar for å lede dette arbeidet. Fokuset i oppgaven har vært å få tak på hva rektorene ser som viktig å vektlegge i dette arbeidet. Det er rektor jeg har rettet oppmerksomheten mot i denne oppgaven, men er klar over at det er flere forhold rundt forebygging av mobbing som også er av betydning, f.eks. klasseledelse og foreldresamarbeid.

Jeg har intervjuet tre rektorer, og det er viktig å presisere at jeg er innforstått med at tre informanter er et lite utvalg for å kunne besvare problemstillingen, men ved å knytte funnene til relevant teori og tidligere forskning, kan de gi et bilde på hva rektorene vektlegger som viktige faktorer i arbeidet med å forebygge mobbing.

Funnene i studien viser at rektorene vektlegger mye av de samme tiltakene i det forebyggende arbeidet. Jeg er klar over at svarene gjelder kun for de rektorene som har deltatt i studien, men i og med at funnene i stor grad er sammenfallende med teori og forskning rundt temaet mobbing, er det grunn til å tro at det rektorene forteller at de vektlegger i det forebyggende arbeidet påvirker at elevene på Elevundersøkelsene ved rektorenes skoler rapporterer om lav forekomst av mobbing.

Funn viser at rektorene er godt kjent med begrepet mobbing, og hva som kjennetegner mobbing. De uttrykte imidlertid at de ikke likte å bruke begrepet mobbing, men heller var



---

opptatt av å se etter krenkende handlinger. Rektorene la også vekt på at de var opptatt av at det skulle være en felles forståelse blant de ansatte rundt begrepet mobbing og krenkelser, og at det ble ivaretatt i skolens fellestider. Et annet funn er at rektorene trakk fram skolens visjon som noe de anser som viktig å jobbe mot, og at visjonen er noe de har med seg i det daglige arbeidet.

Det med å skape felles forståelse blant de ansatte viser funnene at rektorene var opptatt av. Dette la de til rette for gjennom at felles drøftinger og refleksjoner rundt temaet mobbing var satt opp som fastlagte tidspunkt gjennom skoleåret, men også løftet opp i mer uformelle sammenhenger gjennom skoledagen.

Datamaterialet viser at rektorene vektlegger mange av de samme konkrete forebyggende tiltak – i noe ulik grad, men fellesnevnerne er der. Det ble vist til faste rutiner og føringer for inspeksjon i friminuttene, og at de ikke overlot til den enkelte voksne hvordan inspeksjonen skal gjennomføres. De viste også til nedskrevne rutiner, og at inspeksjon i friminuttene var et tema de løftet relativt hyppig opp i kollegiet. Funnene viser også at rektorene vektla å få tak på hvordan elevene har det på skolen – elevens stemme. De viste blant annet til elevsamtaler, spørreskjema og sosiogram. Rektorene var også tydelige på at de hadde faste rutiner og prosedyrer for hvordan det skulle lese resultatene, og for hva som skulle gjøres dersom det er elever som rapporterer at de ikke har det bra. Rektorene er opptatt av seg selv som leder og rollemodell for både elever og ansatte. De mente at det de gjorde og sa hadde innvirkning på hvordan ansatte og elever er mot hverandre, og at dette var noe de anså som viktig i det forebyggende arbeidet.

Funnene som vist til ovenfor gir et innblikk i hva rektorene vektlegger i det forebyggende arbeidet knyttet til mobbing, og jeg mener å ha fått tilstrekkelig informasjon til å besvare oppgavens problemstilling. Skolene ser ut til å ha en sterk ledelse som vektlegger samarbeid mellom de ansatte, slik at skolens ansatte opptrer kollektivt og det er felles standarder på skolen. Et annet viktig funn er at rektoren har tro på en mobbefri skole, noe som i seg selv er av stor betydning i arbeidet med å forebygge mobbing.

Kunnskapen som er skapt i dette kvalitative studiet er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, og er i følge Postholm (2010) kontekstuell kunnskap. Selv om kunnskapen er kontekstuell håper jeg den kan være nyttig i andre lignende situasjoner. Jeg ønsker at de som leser studien, kan få ny forståelse og nye måter å se og tolke praksisfeltet på, og at det kan

medføre ny innsikt i hva som kan være nyttig å fokusere på i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

I mitt arbeide som rådgiver i PP-tjenesten mener jeg å ha fått større innsikt i faktorer som er av betydning knyttet til å forebygge mobbing. Denne innsikten omhandler konkrete tiltak skolen kan gjøre, men også innsikt i hvor viktig rektor som øverste leder av skolen er for å skape en felles forståelse og praksis i arbeidet med å forebygge mobbing.

Grunnet oppgavens omfang ble informantene begrenset til å gjelde rektorer. Det kunne vært interessant å forske videre på hva lærerne ved disse skolene anser som viktig i det forebyggende arbeidet mot mobbing, og om det er samsvar mellom det rektorene viser til og det lærerne forteller.

Med bakgrunn i at kun en rektor viser til andre relevante styringsdokument enn opplæringsloven, kunne det også vært av interesse å se nærmere på i hvor stor grad de nasjonale styringsdokument innvirker på arbeidet mot mobbing.

---

## Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012): *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och refleksjon. Vetenskapsfilosofi och reflektion och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Norsk pedagogisk tidsskrift 4.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: SAGE, 2nd ed.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.). *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Djupedalsutvalget (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning. How District, Schools, and classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree.
- Dysthe, O. (2003). Sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red) *Dialog, samspell og læring*. ( 2. Utgave) Oslo: Abstrakt forlag.
- Emstad, A.B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæring for minoriteter spesielt. I *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*, s. 69 – 85. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 14/2015.

Ertesvåg, S. & Roland, E. (2014). *Professional cultures and rates of bullying*. Norwegian Center for Learning Environment and Behavioural Research in Education, University of Stavanger, Norway. Published online: 08 Aug 2014

Ertzeid, H. (2017). *Hva er det faktisk som fungerer mot mobbing?* Lastet ned fra: <https://forskning.no/2017/11/dette-er-de-beste-tiltakene-mot-mobbing/produisert-og-finansiert-av/hogskolen-i-oslo-og-akershus>

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Ett skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Gorseth, S. & Olweus, D. (2015, 9. juli). Det umulige krenkelsesbegrepet. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeninger/kronikk/i/dLwej/Det-umulige-krenkelsesbegrepet>

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hargreaves, A. (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Hargreaves & Fullan (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hein, N. (2014): Andre blikke på foreldres positioner i børns mobbing. *Pedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014 (1), 60-78.

Høiby, H. (2002): *Mobbing kan stoppes*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

- 
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R.A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E. *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg I. (2011): *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, J-A. & Olsen, B. (2008): *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31, 2007-2008). \_Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2010): *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus AS
- Kozulin, A. (2001). Vygotsky sett i sammenheng. I Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale* (s. 221-255). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget. Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Lyngsnes, K.M. & Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal,
- Madsen, C. 2008. Ledelse og refleksjonsinitiering. I Tække, J. (2008). *Luhmann og organisation*. København: Unge Pædagoger.
- Marzano, R.J. & Simms, J.A. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling – hva kan et sosialkonstruktivistiskperspektiv tilføre. i Andreassen R. A. & Irgens, E. & Skaalvik E.M. (Red). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015:2: Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

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

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. Fra 01.01.2018. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rigby, K. & Smith, P.K. (2011): *Is school bullying really on the rise?* Sos. Psychol Educ 14 (2011). Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/225141078\\_Is\\_school\\_bullying\\_really\\_on\\_the\\_ris](https://www.researchgate.net/publication/225141078_Is_school_bullying_really_on_the_ris)

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, R. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Sandsleth, G. (2007): *Mobbing. Forstå, bekjempe og forbygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Schön, D.A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.

Säljö R. (2010): *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Forlag.

Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

---

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Thornqvist, E (2006). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tinnesand, T. (s.a.): En mobbefri skole – er det mulig? Lastet ned fra:

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13185707/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentere/t/Pdf/Mobbing/En%20mobbefri%20skule%20-%20er%20det%20mulig.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Manifest mot mobbing (2011-2014). Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Lastet ned fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing\\_20112014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wendelborg, C. (2018): *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017\\_18.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf)

## Norsk sammendrag

Formål med denne masteroppgaven er å få rektorenes fortelling om hva de vektlegger i arbeidet med forebygging av mobbing. Et ønske med studien er at funnene kan være til nytte med tanke på hva som kan være viktige faktorer i det forebyggende arbeidet. Oppgaven har følgende problemstilling:

Hva vektlegger rektor i arbeidet med å forebygge mobbing?

Studien er kvalitativ, og datamaterialet bygger på en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Det er gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med rektorer som arbeider ved skoler som kan vise til lite mobbing blant elevene. Funnene er analysert i lys av teori og nyere forskning knyttet til forebygging av mobbing. Funnene viser hva rektorene forteller at de vektlegger i det forebyggende arbeidet mot mobbing.

Studien viser at rektorene ser på det å arbeide forebyggende som det viktigste når det gjelder å bekjempe mobbing. De viser til rutiner knyttet til konkrete forebyggende tiltak, og de er opptatt av seg selv som forbilde for både elever og ansatte ved skolen. Studien viser også at rektorene er bevisste på at felles forståelse blant de ansatte i organisasjonen er viktig. Videre kan man finne at det prioriteres å løfte opp temaer rundt mobbing i personalgruppa gjennom felles drøftinger og refleksjoner.



## Engelsk sammendrag (abstract)

The objective with this thesis is to convey what principals report that they emphasize in the area of preventing bullying. An ambition is that the study's findings will be factors that may benefit the preventative work. The thesis has the following research question:

What does the principal emphasise in the preventative work against bullying?

The study is qualitative, and the data material is based upon a phenomenological-hermeneutic approach. Three semi-structured interviews have been conducted with principals of schools that have low bullying numbers amongst their pupils. The findings are analysed in light of theory and new research on the prevention of bullying. The findings show what the principals emphasise in their work to prevent bullying.

The study shows that the principals regard preventative work to be the most important factor in the fight against bullying. They refer to routines for specific preventative measures, and they regard themselves as role models for both pupils and school staff. The study also shows that the principals are conscious of the importance of a shared understanding amongst staff members. Further, there are findings that these principals prioritise plenary discussions and reflections on the topic of bullying

## Vedlegg 1

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Hva vektlegger rektor i arbeidet med å forebygge mobbing?*

Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler skoleleders arbeid med å forebygge og håndtere mobbing i skolen.

Jeg er masterstudent ved høgskolen i Innlandet, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er mobbing. Jeg vil i min masteroppgave søke å få innblikk i hva skoleleder vektlegger i arbeidet med å forebygge mobbing.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju deg, og spørsmålene vil dreie seg om hva du legger i begrepet mobbing og hva du som leder vektlegger i det forebyggende arbeidet mot mobbing. Jeg vil ta opp intervjuet på en diktafon. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig våren 2019. Det er frivillig å delta i studien, og du har når som helst mulighet til å trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ringe meg på 47 82 51 10, eller sende en e-post til: [m.l.jork@online.no](mailto:m.l.jork@online.no)

Det er foretatt en meldeplikttest ved Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og studien er funnet ikke meldepliktig.

Med vennlig hilsen

Marit Landheim Jorkjend

---

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

1. Hva legger du i begrepet mobbing?
2. Fortell om skolens visjon og hvordan det er arbeidet for å komme fram til den.
3. Fortell om skolens arbeid mot mobbing.
  - a. Hva tenker du er viktig?
  - b. Hvordan er det arbeidet for at det skal bli en felles forståelse i personalgruppa?
    - i. Når, hvor og hyppighet
    - ii. Felles refleksjoner og drøftinger
    - iii. Skriftlige dokumenter
4. Hva gjør dere dersom elever eller foreldre melder om mobbing, har dere rutiner på hva som skal gjøres da?
  - a. Dersom ja; er de nedskrevet?
    - i. Hvordan er dette kjent i personalgruppa?
5. Dersom en ansatt mistenker mobbing, har dere rutiner på hva som skal gjøres da?
  - a. Dersom ja; er de nedskrevet?
    - i. Hvordan er dette kjent i personalgruppa?
6. Hvordan tydeliggjør du dine forventninger som leder?
  - a. Hvordan arbeider du med motstand?
  - b. Tanker rundt rektor som rollemodell
  - c. Delegering av ansvar
7. Endringer i kap. 9A i opplæringsloven
  - a. Hvordan har dere arbeidet med det?
  - b. Konsekvenser for skolen?
  - c. Er det andre styrende dokumenter som har innvirkning på hvordan det arbeides med temaet mobbing?
8. Hvordan arbeider dere med resultater fra Elevundersøkelsen?
9. Hva tenker du om en mobbefri skole – har du tro på det?