

# Evaluering av tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall»

Marie Louise Seeberg, Ingunn Marie Eriksen & Anders Bakken



**NOVA**

Velferdsforskningsinstituttet

HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS



# Evaluering av tiltaket

«Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall»

MARIE LOUISE SEEBERG  
INGUNN MARIE ERIKSEN  
ANDERS BAKKEN

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring  
NOVA Rapport 3/2015

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) er fra 1. januar 2014 et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA  
Høgskolen i Oslo og Akershus 2015

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-542-1

ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-543-8

ISSN 0808-5013 (trykt)

ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no  
Desktop: Torhild Sager  
Trykk: Allkopi

**Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:**  
NOVA, HiOA  
Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo  
Telefon: 67 23 50 00  
Nettadresse: [www.hioa.no/nova](http://www.hioa.no/nova)

# Forord

Dette prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet er en evaluering av tiltak gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret). Vi vil gjerne takke Utdanningsdirektoratet for denne anledningen til å gå nærmere inn i problemstillingene som berøres i prosjektet, og for et godt samarbeid om gjennomføringen. Videre vil vi takke alle som har samarbeidet og stilt opp på intervju med oss i tillegg til alt det andre de har å gjøre: ansatte ved Læringsmiljøsentret, ledere og medlemmer av de regionale veiledningsgruppene, representanter for skoleeiere og skoleledelser og lærere ved den enkelte skole.



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>1 Innledning</b> .....	11
1.1 Problemstillinger .....	13
1.2 Metode .....	13
1.3 Grunnlagsdokumenter .....	14
1.4 Veilederne og Læringsmiljøsentret.....	15
1.5 Casestudier: skolene og kommunene.....	15
1.6 Telefonintervjuer og fokusgruppeintervjuer.....	16
1.7 Analyse av Elevundersøkelsen .....	17
1.8 Personvern, anonymisering og sitering .....	17
1.9 Rapportens struktur .....	18
<b>2 Utvelgelse av deltagerskoler</b> .....	19
2.1 Kriterier for utvelgelse av deltakerskoler .....	19
2.2 Erfaringer med utvelgelsen.....	22
2.3 Der deltakerskolene ikke forstår grunnlaget for utvelgelse .....	24
2.4 Skoleeierens perspektiv på skoleutvelgelse .....	27
2.5 Konklusjon .....	29
<b>3 Organisering av tiltaket</b> .....	30
3.1 Sammensetningen av veiledningsgrupper .....	30
3.2 Et tiltak i faser? .....	36
3.3 Ressursgruppa.....	40
3.4 Konklusjon .....	40
<b>4 Gjennomføring og forankring av tiltaket</b> .....	41
4.1 Tiltaksinnsatser: Samlinger, kurs og veiledning .....	41
4.2 Forankring .....	45
4.3 Hjelp utenfra.....	62
4.4 Tid og andre ressurser.....	63
4.5 Samarbeid, kommunikasjon, styring og oppfølging .....	65
4.6 Konklusjon .....	70
<b>5 Resultat</b> .....	71
5.1 For tidlig å si.....	71
5.2 Resultatmåling .....	74
5.3 Analyser av Elevundersøkelsen .....	75
5.4 Konklusjon .....	79

<b>6 Sammenfattende vurdering og anbefalinger</b> .....	81
6.1 Balansen mellom mobbefokus og miljøfokus.....	84
6.2 Anbefalinger.....	86
<b>Summary</b> .....	87
<b>Litteraturreferanser</b> .....	89



# Sammendrag

I Utdanningsdirektoratets (2013) *Notat om mobbing og høye tall over tid* slås det fast at det finnes skoler som over tid har høye forekomster av mobbing. Ut fra elevundersøkelsene i perioden 2010–12 ble det beregnet at 12 prosent av landets grunnskoler hadde vedvarende høye mobbetall. Direktoratet satte i gang en målrettet innsats der skoleeiere som ikke allerede var inne i en prosess med adekvat støtte i arbeidet med å redusere mobbingen, skulle tilbys veiledning og støtte fra en veiledningsgruppe. Veiledningsgruppen skulle hjelpe skolene slik at de får gjennomført kunnskapsbaserte tiltak mot mobbing, og slik at de kan forbedre læringsmiljøet og sine rutiner for hvordan en skal avdekke og følge opp mobbesaker. Høsten 2013 ble første pulje av tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall» satt i gang. Veiledningen til den første puljen av skoler har, i samsvar med rammeverket, gått over tre semestre og ble avsluttet ved årsskiftet 2014/2015. Tiltaket er gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret).

Målsettingen for tiltaket var todelt: for det første skulle tiltaket «utvikle læringsmiljøet på skolene slik at de blir i stand til å forebygge og redusere mobbing. Hensikten er *god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon*, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læringsmiljø.» For det andre skulle tiltaket «sørge for at skolene utvikler *gode systemer og rutiner* for hvordan en skal avdekke, håndtere og følge opp mobbesaker – herunder det å fatte enkeltvedtak jf. kapittel 9a».

NOVA har her evaluert første pulje i dette tiltaket i lys av to overordnede problemstillinger, der hovedvekten har ligget på det første spørsmålet:

- 1) Hvordan er tiltaket i praksis gjennomført, og hvordan oppleves tiltaket av involverte aktører?
- 2) Har målet med prosjektet blitt nådd?

Evalueringen er hovedsakelig basert på kvalitative intervjudata fra følgende aktører: prosjektleder for tiltaket i Læringsmiljøsentret, ledere og deltakere i veiledningsgruppene, lærere, skoleledere og ansatte i kommuneadministrasjon

med ansvar for elevenes læringsmiljø. Vi har også gått gjennom grunnlagsdokumenter for tiltaket, med henblikk på å forstå hvordan tiltaket har blitt til, og hvilke kriterier som har ligget til grunn. I tillegg til det kvalitative data-materialet har vi utført en analyse av endringer i mobbetall over tid basert på tall fra Elevundersøkelsen.

#### UKLARHETER RUNDT UTVALG AV DELTAGERSKOLER

Analysene av elevundersøkelsen tyder på at mange av skolene som er blitt plukket ut, *ikke har hatt* vedvarende høye mobbetall utover den treårige måleperioden som direktoratet la til grunn for utvelgelsen til pilotprosjektet. At vi i tillegg ser av bakgrunns materialet at mange av skolene heller ikke har hatt høye mobbetall i *alle de tre årene* innen måleperioden, tyder på at utvelgelseskriteriene som har vært lagt til grunn, i mange tilfeller har vært for tilfeldige. Evalueringen viser at skoleledere og -eiere har oppfattet kriteriene for å bli valgt ut til å delta i prosjektet som utydelige, og at prosessen med utvelgelse har vært lite konsistent og transparent. Dette er en utfordring, fordi manglende forståelse av begrunnelsen for egen deltagelse fører til manglende forankring i skolene – vilje, motivasjon og lyst til å delta. Uklarhetene rundt utvalget av skoler har også ført til betydelig merarbeid for veilederne og forsinkelser i tiltakets progresjon.

#### FORSKJELLER I ORGANISERING

Veiledningsgruppene har blitt sammensatt av tilsatte ved Læringsmiljøsentret og fagfolk fra skole- og kommunesektoren. Forholdet mellom disse aktørene representerer til dels to ulike faglige plattformer, der ansatte ved Læringsmiljøsentret først og fremst har ønsket å fokusere på mobbing, og de sistnevnte har ønsket å fokusere på læringsmiljø. Når det gjelder hvordan tiltaket har vært planlagt og organisert, har det vært store forskjeller både regionalt og lokalt. Forskjellene henger i all hovedsak sammen med motsatte ståsted i en pågående og til dels polarisert debatt om mobbing og læringsmiljø, i samspill med svært forskjellige situasjoner og behov i de skolene og kommunene som var valgt ut til å delta.

## LITE LOKAL FORANKRING AV TILTAKET

For Læringsmiljøsenderets ansatte og veilederne har pilotprosjektet vært et klart avgrenset oppdrag som de ser i sammenheng med andre og liknende arbeidsoppgaver ved senteret og andre steder, mens det for skoleeierne har vært en av mange statlige intervensjoner i kommunens oppgaver og virke. Skolelederne vi har snakket med, ser tiltaket som en mulig ressurs, men også en mulig trussel, i arbeidet for å lede skolen på en god måte. Dette forstås i lys av at skoleleders omdømme avhenger av at hun selv viser seg selvstendig og kompetent i arbeidet for et godt skolemiljø og mot mobbing. Fra lærernes ståsted inngår tiltaket som en ganske liten del av deres arbeidshverdager, og det er fra dette perspektivet ikke alltid tydelig hvordan dette ene tiltaket er avgrenset i forhold til andre tiltak og arbeidsoppgaver. Lærerne oppfattet verktøyene for å forebygge, gjenkjenne og stoppe mobbing som nyttige. Ulike roller og posisjoner innebærer at gjennomføringen av tiltaket beskrives ulikt, avhengig av perspektiv.

Evalueringen viser at tiltaket har vært bedre forankret sentralt i kommunen enn ved skolene, og bedre i skolens ledelse enn hos lærerne, mens elevene i liten grad har kjent til tiltaket. Det er viktig med god forankring hos skoleeier, PPT og skoleledelse, men det er likevel en svakhet at prosjektet ikke har vært særlig godt forankret lavere ned i systemet der verktøyene skal benyttes.

## FOR TIDLIG Å SE RESULTATER

Fordi det har gått så kort tid, er det begrenset hva vårt materiale kan si om resultatene av tiltaket. I tillegg kan det være vanskelig å skille resultater av dette ene, avgrensede tiltaket fra effektene av andre prosesser som har foregått parallelt i kommune eller skole. Vår analyse av nye tall fra Elevundersøkelsen indikerer noe mindre mobbing på pilotskolenes 7. trinn i 2014 enn i 2013, mens det motsatte er tilfelle på 10. trinn, men ingen av disse endringene er statistisk sett signifikante. Heller ikke analysen der vi fulgte en kohort over tre år viser at det har vært noen annen utvikling i mobberapportering på deltaker-skolene sammenliknet med landet for øvrig. Oppsummert viser analysene at det er vanskelig å påvise at det har blitt mindre mobbing på de skolene som har vært med i pilotprosjektet. Om innsatsen på sikt fører til mindre mobbing gjenstår å se.

## ANBEFALINGER

Følgende anbefalinger bygger på vår analyse av organiseringen, gjennomføringen og de foreløpige resultatene av tiltaket.

Vi vil anbefale:

- at måten skolene plukkes ut på, vurderes på nytt, og at det i utvelgelsen legges større vekt på lokal kunnskap om faktiske problemer og prosesser
- at det i neste runde brukes mer tid og settes inn sterkere kompetanse på lokal implementering, forankring og skoleutvikling
- at det etableres lengre veiledningsperioder enn 1,5 år eller at det utarbeides en modell med ambulerende veilederteam som kan settes inn etter ønske og behov, uten generelle tidsrammer
- at det innføres mer forpliktende progresjon, uten at det legges til som ekstra byråkrati, men som en enighet om milepæler og refleksjon over hvordan progresjonen er og om en bør gjøre endringer i planene
- at fokus i sterkere grad skyves fra eksperter og ledelse til klasserom, ved at elever og lærere arbeider sammen og under veiledning – samtidig som skoleleder- og skoleeieransvaret for rammene rundt klasserommet ivaretas
- at det gis rom for åpne diskusjoner om hovedfokuset i tiltaket skal rettes mot mobbing, eller om det er mer hensiktsmessig å arbeide med hele læringsmiljøet for å få ned mobbetallene. Diskusjonene bør gjennomføres sentralt så vel som i den enkelte kommune og ved skolene

# 1 Innledning

Hvert år fyller skoleelever fra 5. til 10. trinn i norske grunnskoler inn spørreskjemaer for å kartlegge ulike sider ved deres opplevelse av sin skolehverdag. Denne brukerundersøkelsen, Elevundersøkelsen, inneholder mye informasjon som analyseres og tolkes for å kartlegge behov og utfordringer som skolesektoren står overfor, og for å følge utviklingen på skole- kommunenivå. Analysene viser ulike tendenser, blant annet at noen skoler kjennetegnes mer enn andre ved at elever rapporterer at de ikke trives, for eksempel fordi de er utsatt for mobbing. Slike tendenser kan være forbigående og gjelde kanskje et og annet årskull av elever, eller det kan være mer vedvarende, slik at vi kan si at dette er en del av skolens læringsmiljø.

I Utdanningsdirektoratets (2013) *Notat om mobbing og høye tall over tid*, slås det fast at det finnes skoler som over tid har høye forekomster av mobbing. Ut fra elevundersøkelsene i perioden 2010–12 ble det beregnet at 12 prosent av landets grunnskoler hadde vedvarende høye mobbetall. Direktoratet foreslo i notatet å sette i gang en målrettet innsats der skoleeiere som ikke allerede var inne i en prosess med adekvat støtte i arbeidet med å redusere mobbingen, skulle tilbys veiledning og støtte. I et brev som direktoratet mottok 11. mars 2013, ga Departementet direktoratet i oppdrag å planlegge, sette i gang og følge opp et slikt initiativ. Direktoratet ble også bedt om å identifisere skoler slik at tiltaket kunne settes i gang allerede fra 1. september 2013. Direktoratet fikk altså svært kort tid til å sette tiltaket i gang.

Direktoratet utarbeidet et rammeverk som beskriver mål, varighet og organisering. Målet, slik det ble formulert i rammeverket, er å:

- utvikle læringsmiljøet på skolene slik at de blir i stand til å forebygge og redusere mobbing. Hensikten er *god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon*, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læringsmiljø.
- sørge for at skolene utvikler *gode systemer og rutiner* for hvordan en skal avdekke, håndtere og følge opp mobbesaker – herunder det å fatte enkeltvedtak jf. kapittel 9a.

Dette forutsetter:

- en systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid. Både skoleeiere, skoleledelsen og personalet ved den enkelte skole må være involvert i et *forpliktende samarbeid*.
- at kompetanseutviklingen er *forankret i skoleeierens planer og målsettinger* for skoleutviklingen i egen kommune. Dette må inngå som et *sentralt element* i skoleeierens styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene.
- at elever, lærere, ledere og foresatte *samarbeider* for å utvikle et godt læringsmiljø.
- *den forskningsbaserte kunnskapen* må sees i sammenheng med *lærernes egne erfaringer og kjennskap til elevene*. Dette skjer gjennom læring i en sosial kontekst, og det er skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium, og å sørge for at *kunnskapen blir en del av organisasjonen*.

(Utdanningsdirektoratet 2013, vår utheving av kjernepunkter)

Vi skal komme tilbake til disse målsettingene og retningslinjene gjennom hele denne rapporten, og da spesielt til de uthevede kjernepunktene ovenfor.

Høsten 2013 ble første pulje av tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall» satt i gang. Tiltaket innebærer at utvalgte skoler får tilbud om veiledning fra en veiledningsgruppe, som skal hjelpe skolene slik at de får gjennomført kunnskapsbaserte tiltak mot mobbing, og slik at de kan forbedre læringsmiljøet og sine rutiner for hvordan en skal avdekke og følge opp mobbesaker. Veiledningen til den første puljen av skoler har, i samsvar med rammeverket, gått over tre semestre og ble avsluttet ved årsskiftet 2014/2015.

I hvert av landets fire fylkesmannsregioner (Østlandet, Sør-Vest-Norge, Midt-Norge og Nord-Norge) er det opprettet egne veiledningsgrupper for tiltaket. Veiledningsgruppene skal rette sitt arbeid systematisk inn mot kommunene, og veilede skolene slik at de får gjennomført tiltak basert på kunnskap om reduksjon av mobbing og godt læringsmiljø. Veiledningsgruppene skal besøke skolene om lag to ganger i semesteret.

Veiledningsgruppene er etablert, administrert og ledet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (heretter Læringsmiljøsentret).

Hver veiledningsgruppe er sammensatt av inntil fire personer som får avsatt ca. 20 prosent stilling til arbeidet. Rammeverket gir føringer om at veiledningsgruppene skal være sammensatt av personer som har kunnskap både om mobbing og læringsmiljø og om organisasjonsutvikling. Veiledningsgruppene er sammensatt av personer fra Læringsmiljøsenderet og erfarne skoleledere.

I tiltakets første pulje deltar 22 skoler fra ti kommuner. Læringsmiljøsenderet skal lage en sluttrapport for hver pulje. Vår evaluering tar for seg den første puljen, og er gjennomført i 2014.

## 1.1 Problemstillinger

Utdanningsdirektoratets målsettinger er utgangspunktet for denne evalueringen. Vi mener at det har vært fruktbart å operasjonalisere disse målsettingene i to overordnede problemstillinger:

- 1) Hvordan er tiltaket i praksis gjennomført og hvordan oppleves tiltaket av involverte aktører?
- 2) Har målet med prosjektet blitt nådd?

I tillegg vil evalueringen gjennom konklusjoner som trekkes på bakgrunn av disse to problemstillingene gi styringsinformasjon om det er behov for å justere underveis i prosjektperioden og rette opp eventuelle feil før neste pulje settes i gang.

## 1.2 Metode

Prosjektet er hovedsakelig basert på kvalitative intervjudata fra følgende aktører: prosjektleder for tiltaket i Læringsmiljøsenderet, ledere og deltakere i veiledningsgruppene, lærere, skoleledere og ansatte i kommuneadministrasjon med ansvar for elevenes læringsmiljø. Vi har også gått gjennom grunnlagsdokumenter for tiltaket, med henblikk på å forstå hvordan tiltaket har blitt til, og hvilke kriterier som har ligget til grunn. I tillegg til det kvalitative data-materialet har vi utført en analyse av endringer i mobbetall over tid basert på tall fra Elevundersøkelsen.

### 1.3 Grunnlagsdokumenter

Utgangspunktet for prosjektet er forarbeidet utført i statlige styringsorganer, og da særlig i Utdanningsdirektoratet. For å forstå målsettingene og virkemidlene i sin sammenheng, har det vært viktig å gå gjennom disse dokumentene. Vi har sett spesielt på følgende fem dokumenter:

1. *Notat om høye mobbetall over tid*. Fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet 25.1.13, revidert 8.4.13.
2. *Oppdrag: Planlegge, igangsette og følge opp tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall»*. Fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet 11.3.13.
3. *Embetsoppdraget 2013 – nytt oppdrag til fylkesmennene. Tilleggsoppdrag innenfor resultatområde 32.4*. Fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmennene 20.3.13.
4. *Oppdrag til Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Skoler og kommuner med vedvarende høye mobbetall*. Fra Utdanningsdirektoratet til Læringsmiljøsentret 21.5.2013.
5. *Rammeverk for Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning*. Fra Utdanningsdirektoratet til Læringsmiljøsentret 21.6.13.

Notatet (1) utgjør hovedgrunnlaget for tiltaket. Her gjøres det rede for ulike måter å definere og forstå mobbing på. NTNUs analyse for Utdanningsdirektoratet av dagens situasjon i Norge oppsummeres (uten at det vises til NTNU), og det presenteres et «forslag til målrettet innsats for kommuner og skoler med vedvarende høy forekomst av mobbing». I oppdragsbrevet fra departementet (2) gis direktoratet i oppdrag å utføre tiltaket, slik det ble skissert i notatet, og notatet legges her til grunn for utforming av tiltaket. Senere samme måned skrev direktoratet et brev til Fylkesmennene (3), der de får i oppdrag å bistå med utvelgelsen av skoler og kommuner som har vedvarende høye mobbetall, og å bistå kommuner i å gjennomføre tiltak mot høye mobbetall. Direktoratet formulerte deretter (4) et oppdrag til Læringsmiljøsentret. Dette oppdraget gikk ut på å etablere, drifte og veilede fire veiledningsgrupper som skulle bistå de utvalgte skolene og kommunene i arbeidet med å forbedre læringsmiljøet.



I gjennomgangen har vi lagt vekt på å se etter elementer som har vært særlig viktige for gjennomføringen av tiltaket. Definisjoner av mobbing, utvalgs-kriterier for deltakelse i tiltaket og ansvarsfordeling mellom ulike aktører, har vært spesielt relevante. Vi har valgt å vise til disse dokumentene underveis i rapporten, og presenterer altså ikke en egen del med dokumentanalyse.

#### 1.4 Veilederne og Læringsmiljøsenderet

Vi har gjennomført personlige intervjuer med prosjektleder for tiltaket i Læringsmiljøsenderet og én av lederne av veiledningsgruppene. De tre andre lederne av veiledningsgruppene har vi intervjuet på telefon. Veilednings-gruppelederne og prosjektleder ble første gang intervjuet etter at prosjektet hadde vart omkring et halvt år. Alle fire lederne har også blitt intervjuet i et oppfølgingsintervju ved utgangen av pilotprosjektperioden. Videre har vi utført et fokusgruppeintervju med veiledere, med representanter fra alle de fire veiledergruppene. Dette var veiledere som ikke var ansatt ved Læringsmiljøsenderet. Læringsmiljøsenderet har også etablert en nettside for tiltaket: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/laeringsmiljoeprosjektet/>. Her er det lagt ut en oversikt over samlinger med lysark fra forelesningene, presentasjon av og nyheter om tiltaket, og lister med litteratur, film og andre ressurser om mobbing. Vi vil vise til denne nettsiden som «Prosjektnettet» der vi har tatt i bruk denne som kilde.

#### 1.5 Casestudier: skolene og kommunene

En viktig del av vår evaluering er basert på casestudier. Casetilnærming er en god metode for å belyse prosjektets problemstillinger, fordi denne metoden er særlig egnet i tilfeller hvor det er komplekse sammenhenger og flere aktører er involvert, slik som det er i dette prosjektet. I utgangspunktet ønsket vi å gjøre et tilfeldig utvalg av kommuner og skoler. Etter intervjuene med veilederne forsto vi at det likevel var mer hensiktsmessig med et mer strategisk utvalg, fordi det der kom fram at skolenes ulike utgangspunkt påvirket måtene skolene tok imot og erfarte veiledningen. Ulikheter i skolemiljø og stabilitet i ledelsen så ut til å spille særlig stor rolle. Oppdragsgiver ønsket også ulik skole- og kommunestørrelse. Vi tok derfor hensyn til disse to dimensjonene da vi valgte ut casekommuner og -skoler.

Vi har valgt ut tre kommuner, der vi har intervjuet prosjektansvarlig for skoleeier på telefon, og besøkt en skole i hver av disse kommunene, der vi har gjennomført personlig intervju med rektor og fokusgruppeintervjuer med lærere. Vi har intervjuet i alt åtte lærere fordelt på de tre skolene, de tre skolelederne, og en representant for skoleeier i hver kommune. Dermed har vi innhentet informasjon fra alle som fra oppdragsgivers side er definert som deltakere i tiltaket. Intervjuer med elever eller foreldre var ikke inkludert i vårt oppdrag, og vi kan derfor ikke si noe om hvordan de har opplevd at deres skoler har vært med. Dette er en svakhet ved vår evaluering, ettersom de viktigste deltakerne i tiltaket må være elevene selv. En kompensasjon kan være at vi analyserer den nye Elevundersøkelsen i et eget avsnitt i rapporten, selv om dette ikke sier noe om elevenes eller om foreldrenes opplevelse av akkurat dette tiltaket.

## 1.6 Telefonintervjuer og fokusgruppeintervjuer

I samtalene med lærere og veiledere har vi benyttet fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju er et fokusert gruppeintervju, ledet av forskeren(e). Denne metoden er spesielt velegnet til formålet om å få innsikt i hvordan tiltaket er opplevd av aktørene og om konsensus og utfordringer i prosessen. Dette er fordi metoden legger til rette for at fokusgruppas deltagere vil spille opp mot og med hverandre, og bygge på, bryte med eller samtykke med de andres utsagn. Metoden minsker faren for at forskeren legger sin føreropfatning til grunn for samtalen, fordi gruppa ofte vil snakke vel så mye til og for hverandre som til forskeren, og dermed vil deres egne fortellinger komme lettere fram. Metoden er også hensiktsmessig for å få rask innsikt i hvordan tiltaket er gjennomført i praksis og prosjektets historikk og endring. En kjent utfordring med denne type intervju er at samtalen kan bli konsensuspreget. Denne risikoen kan imidlertid minskes ved at deltagerne har tilnærmet lik status og like erfaringer. Deltagerne i de to typene fokusgrupper settes sammen med hensyn til dette; i kraft av deres liknende stillinger og arbeidsoppgaver vil de sannsynligvis ha relativt likt grunnlag for en selvstendig og likeverdig meningsutveksling innad i gruppa.

## 1.7 Analyse av Elevundersøkelsen

I tillegg til innsamling av kvalitative data, har vi gjennomført analyser av Elevundersøkelsene for å undersøke endringer i mobbetall over tid. Vi fikk tilgang til data fra alle landets skoler i perioden 2007–2014. Utdanningsdirektoratet identifiserte skoler med vedvarende høye mobbetall (jf. notatet om mobbing og høye tall over tid), slik at vi kunne sammenlikne skolene som har deltatt i prosjektet med målrettet støtte og veiledning med andre skoler som ikke har deltatt i prosjektet.

## 1.8 Personvern, anonymisering og sitering

Det er vanlig å beskytte deltakere i kvalitativ forskning gjennom å anonymisere dem. Dette kan skje for eksempel gjennom bruk av psevdonym for sted og person, og gjennom endring av informasjon som ikke er viktig for analysen. I en evaluering av et avgrenset tiltak som dette har vært, er full anonymitet vanskelig å opprettholde. Spesielt er det vanskelig å beskytte anonymiteten til personer med sentrale roller i utførelsen av prosjektet, som prosjektleder og ledere for veiledningsgruppene. Disse har vært klar over at de i kraft av sine posisjoner ville bli synlige i rapporten, og har ikke motsatt seg dette. Også i intervjumaterialet fra skoleeiere og skoler kan det være mulig å kjenne igjen steder og enkeltpersoner. Ettersom det ikke er snakk om personopplysninger av sensitiv karakter, ser vi likevel ikke dette som problematisk, og våre intervjupersoner er heller ikke lovet full anonymitet. Vi har valgt å utelate navn på kommuner og skoler, av to årsaker: for det første er det ikke hensiktsmessig å trekke oppmerksomheten mot spesifikke lokalsamfunn, når hensikten er å belyse et tiltak av landsdekkende karakter. For det andre har vi tatt hensyn til personvernet til barn og voksne som ikke selv har kommet til orde gjennom evalueringen, men som kan være omtalt eller på andre måter indirekte berøres av informasjon som gjengis i rapporten.

Vi har valgt en utstrakt bruk av direkte sitater i teksten, både for å bringe leseren nærmest mulig inn i materialet, og for å vise direkte hvilket materiale vi har brukt som grunnlag for våre analyser. Ettersom vi av tidshensyn valgte ikke å bruke lydopptak med påfølgende transkripsjon (kun ett intervju med skoleleder og ett gruppeintervju med lærere ble tatt opp, de øvrige ble kodifisert i form av detaljerte notater), må vi likevel ta et lite forbehold om at

den nøyaktige ordlyden i sitatene kan avvike noe fra det som faktisk ble sagt. Dette vil imidlertid ofte også være tilfelle der intervjuer er transkribert fra lydopptak, fordi et helt direkte, uredigert nedskrevet muntlig språk ofte vil være oppstykket og se «ukorrekt» ut, og dermed være mindre leservennlig enn et forsiktig redigert intervju. Ved sitatsjekk opplever forskere ofte at tekst som framstår som «muntlig» rettes opp av informantene, selv om den er ordrett gjengitt. Dessverre har rammene for vår evaluering ikke gitt rom for sitatsjekk. Vi mener likevel at innholdet i, og betydningen av, det som ble sagt, er meget godt bevart i sitatene vi her gjengir.

## 1.9 Rapportens struktur

Rapporten er bygd opp som følger: I kapittel 2 tar vi for oss hvordan deltakere i tiltaket, altså skoleeiere og skoler, har blitt valgt ut. I kapittel 3 ser vi nærmere på hvordan tiltaket har vært planlagt og organisert. Deretter, i kapittel 4, beskriver og diskuterer vi selve gjennomføringen av tiltaket, før vi i kapittel 5 undersøker hva vårt materiale kan si om resultatene av tiltaket. I dette kapitlet supplerer vi de kvalitative dataene med vår analyse av Elevundersøkelsen 2007–2014. Gjennom alle kapitlene legger vi vekt på å få fram våre informanternes erfaringer og synspunkter. I sluttkapitlet presenterer vi en sammenfatning og noen anbefalinger basert på de foregående kapitlene.

## 2 Utvelgelse av deltagerskoler

I pilotprosjektet har utvelgelsen av deltagerskoler vært foretatt først og fremst på grunnlag av tall fra Elevundersøkelsen. Fordi grunnlaget for utvelgelse henger tett sammen med skolenes og skoleeierne behov og holdning til å motta hjelp gjennom tiltaket, og dermed for gjennomføringen, går vi i dette kapittelet gjennom prosessen og undersøker hvilke kriterier som lå til grunn for deltakelse.

### 2.1 Kriterier for utvelgelse av deltakerskoler

En gjennomgang av de fem dokumentene som ligger til grunn for tiltaket, gir følgende oversikt over ansvarsfordeling, framgangsmåte og kriterier for utvelgelse:

Dokument	Ansvar for utvalg	Grunnlag	Kriterier	Utvalg
1. Notat om høye mobbetall over tid. Fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet 25.1.13, revidert 8.4.13	Utdanningsdirektoratet	Elevundersøkelsens definisjon av mobbing. Analyse av elevundersøkelsen med supplerende opplysninger fra Fylkesmennene	Skolene med de svakeste mobberesultatene, samt skoleeierne med flere skoler med dårlige resultater i 3–6 år	28 skoler som i 6 år hadde et mobbenivå på over 6%
2. Oppdrag: Planlegge, igangsette og følge opp tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall» Fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet 11.3.13	Utdanningsdirektoratet	Notat om høye mobbetall over tid (dok. 1)	Utvikles av Utdanningsdirektoratet	Ikke omtalt
3. Embetsoppdraget 2013 - nytt oppdrag til fylkesmennene. Tilleggsoppdrag innenfor resultatområde 32.4 Fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmennene 20.3.13	Delegering av følgende ansvar til Fylkesmennene: sette opp en prioritert liste over kommuner og skoler be aktuelle kommuner iverksette tiltak få tilbakemelding fra kommunene om tiltak og oppfølging	Oppdrag: Planlegge, igangsette og følge opp tiltaket ... (dok. 2) Nødvendige data fra Utdanningsdirektoratet Eksisterende kunnskap fra tilsyn, klagesaker, henvendelser og dialog	Ikke omtalt	Ikke omtalt

<p>4. <i>Oppdrag til Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Skoler og kommuner med vedvarende høye mobbetall.</i> Fra Utdanningsdirektoratet til Læringsmiljøsenderet 21.5.2013</p>	<p>Overordnet ansvar for tiltaket: Utdanningsdirektoratet Finansiering, arbeidsfordeling og dialog med Fylkesmennene og Læringsmiljøsenderet: Utdanningsdirektoratet Utvelgelse av kommuner/skoler: Utdanningsdirektoratet Gjennomføring av tre samlinger i innsatsperioden: Utdanningsdirektoratet Foreslå skoler/kommuner: Fylkesmennene Etablere, drifte og veilede fire veiledningsgrupper, herunder ca. 6 besøk til hver kommune: Læringsmiljøsenderet</p>	<p>Dok. 2 og 3 NTNUs analyse av Elevundersøkelsen</p>	<p>Ikke omtalt</p>	<p>Ikke omtalt</p>
<p>5. <i>Rammeverk for Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.</i> Fra Utdanningsdirektoratet til Læringsmiljøsenderet 21.6.13</p>	<p>Utdanningsdirektoratet – etter en prioritering gjort av Fylkesmennene</p>	<p>Dok 4; Stortingsmelding 20 (2012–2013) <i>På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen;</i> Opplæringsloven §9a</p>	<p>Ikke omtalt</p>	<p>Ikke omtalt</p>

Som det kommer fram av oversikten ovenfor, skulle Utdanningsdirektoratet velge ut skolene, på grunnlag av Fylkesmennenes forslag i form av en prioritert liste. Samtidig skulle NTNUs analyse av Elevundersøkelsen legges til grunn.

I følge Utdanningsdirektoratet (brev til NOVA 4.11.13) var likevel utvelgelsen av skoler foretatt primært på grunnlag av NTNUs analyse av tall fra Elevundersøkelsen, minus skoler som allerede var inne i andre statlige tiltakspakker. 13 kommuner og 30 skoler hadde fått tilbud om å delta; ti kommuner og 22 skoler sa ja. Som tabellen ovenfor viser, ligger utvalgstallet nær opp til de 28 skolene som hadde høye mobbetall over lang tid, slik notatet fra Utdanningsdirektoratet, som var basert på NTNUs analyse, viste. Vi skal se nærmere på hva som ligger til grunn for disse tallene.

Et utgangspunkt var analyser av mobbetall som Utdanningsdirektoratet presenterte gjennom Skoleporten. Disse ble utsatt for kritikk både fra forskere

og fra media, etter at Aftenbladet i 2012 avdekket svakheter ved analysene da de testet mobbeindeksen ved å sammenligne mobbeprosentene ved et utvalg skoler med de tilhørende mobbeindeksene, og fant at indeksene fremsto som vilkårlige. Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen (SV) ba Utdanningsdirektoratet revurdere metodene for å måle og presentere mobbesituasjonen på skolene, og hun informerte alle kommunene om svakhetene ved den daværende mobbestatistikken (Ergo, Risa & Blaauw 2014). (ref. Stavanger Aftenblad og Aftenposten: Ergo, Risa & Blaauw 2014).

NTNU gjorde deretter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en analyse av mobbetall sett over tid basert på tall fra Elevundersøkelsen (se dok. 4 ovenfor). NTNU studerte her data for 7. og 10. trinn for alle landets skoler. For å bli registrert som mobbet, måtte elevene ha svart at de i løpet av de siste månedene har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. Tallene fra tre og tre år, det vil si fra 2007 til 2009 og fra 2010 til 2012, ble slått sammen. Dermed kunne flere små enheter inkluderes, og man unngikk tilfeldige ekstremutslag på enkeltskoler for enkelte år. I tillegg var et kriterium at minst ti elever på skolen måtte ha svart på spørsmålet for hver treårsperiode for å komme med i oversikten, og det måtte være svar for hvert av årene. Med bakgrunn i disse tallene identifiserte NTNU skoler som hadde hatt vedvarende høye mobbetall stabilt over flere år.

«Vedvarende høye mobbetall» ble definert ut fra at den gjennomsnittlige andelen elever på 7. trinn som blir mobbet minst «2–3 ganger hver måned», var minst 15 prosent over tre år. På 10. trinn, hvor mobbing er noe mindre utbredt, ble det satt en grense på minst 10 prosent. En del elever som en antok besvarte undersøkelsen useriøst, ble luket ut i disse beregningene. Dette gjelder om lag én prosent av elevene, som rapporterer om at de blir mobbet flere ganger i uka av både «medelever i klasse», «andre elever på skolen», «lærere» og «andre voksne på skolen».

Disse utregningene basert på Elevundersøkelsen skulle kombineres med og ses i lys av Fylkesmennenes vurderinger av kommuner og skoler, basert på tilsyn, klager og annen tilgjengelig informasjon som Fylkesmennene hadde innhentet i sin ordinære dialog med kommunene. En arbeidsgruppe i Utdanningsdirektoratet valgte ut skolene etter at Fylkesmennene hadde sendt inn sine

forslag. Kommunene fikk brev om at det var et frivillig tilbud, og tre skoler benyttet seg ifølge Utdanningsdirektoratet av anledningen til å avslå tilbudet.

Innholdet i Fylkesmennesenes brev er ikke kjent, og gangen og detaljene i denne prosessen har heller ikke vært tilgjengelig for dem vi har intervjuet. Hensikten med å beskrive de delene av prosessen som er kjent, er å identifisere områder der det er rom for tvil og dermed også grunnlag for misforståelser, feilaktige konklusjoner og rykter. Det er altså uklart i hvilken grad Fylkesmennesenes forslag har blitt tatt til følge, eller om disse overhodet avvek fra NTNUs analyser. Noen skoler ser også ut til å være plukket ut i en dialog mellom skoleeier og Fylkesmannsembetet for å få med flere skoler fra samme kommune, uten at de har spesielt høye mobbetall. Dette er en utbredt antakelse, som vi har fått del i gjennom våre skolebesøk og intervjuer med veiledningsgruppene.

## 2.2 Erfaringer med utvelgelsen

Det kan ut fra det ovenstående se ut til at kriteriene for å bli valgt ut til å delta i prosjektet ikke har vært entydige, og at prosessen med utvelgelse ikke har vært tilstrekkelig konsistent og transparent. Hvordan har så de skoleansatte, veilederne og skoleeierne erfart utvelgelsen, og hvilken innvirkning har erfaringene hatt på gjennomføringen av prosjektet?

For de fleste av aktørene ble grunnlaget for skoleutvelgelse komplisert og til dels uklart, og i noen tilfeller ble utvelgelsen oppfattet som feilaktig. Prosjektleder sier at:

Utvalgskriteriene som har vært grunnlag for valg av kommunene er en gåte, for noen skjønner ikke hvorfor de er med, mens andre har blitt fortalt at de har blitt med fordi de ikke har vedvarende problemer med mobbing, men det henger ikke helt på greip.

Han sier også at:

Det var også et premiss at skolene ikke skulle være med på en stor annen statlig satsing, men noen er med på LP-modellen, for eksempel. Vi har hatt en kommune som ikke maktet som følge av annet arbeid, som gikk ut.



Også andre vi har snakket med, har stusset over at skoler har blitt valgt ut som har hatt mye annet på gang parallelt, i form av tiltak for bedring av læringsmiljøet. En skoleleder sa for eksempel: «Da de valgte ut skoler, hadde de fokus på om det var i gang større eksterne prosjekter eller ikke, men om det var prosesser i gang internt på skolen tok de ikke med i beregninga.»

Det å bli valgt ut til å delta i prosjektet, har vært et tveegget sverd. Som prosjektleder uttrykte det: «På en måte er prosjektet et stigma, men vi har klart å snu det til interessant og utviklende.» Også flere av deltakerne bekreftet dette – at det å bli valgt ut, kunne oppleves som negativt fordi det var så direkte forbundet med et stempel som «mobbeskole» – samtidig som de opplevde at selve prosjektet var en positiv faktor og bidro med mye nyttig som de satte pris på å ha fått del i. En av skolelederne, som hadde opplevd selve utvelgelsen negativt, uttrykte denne dobbeltheten slik: «Dette gikk rett inn i våre ønsker om en antimobbeplan. Det var derfor jeg sa ja til å være med, selv om det var massivt press fra skoleeier (ler). Ja, det passet veldig fint inn i vårt opplegg.» At han sa ja til å delta nærmest *på tross av* press fra skoleeier, vitner om at å være en deltager skole i dette prosjektet framkalte motstridende følelser – både erkjennelse av at det var et behov og opplevelse av motvilje. Det kommer også fram at noen av skolene ikke helhjertet har samtykket til å delta, og i noen tilfeller har det vært nødvendig press fra skoleeier.

En skoleeier trakk også fram at forskjellene i «mobbetall» mellom skoler ikke var så store, og at det derfor ikke nødvendigvis heller var slik at de utvalgte skolene skilte seg spesielt negativt ut: «Det var nok andre kommuner i vårt fylke som også kunne ha vært valgt ut til prosjektet, siden forskjellene ikke var så store.» I dette perspektivet ble det lagt vekt på at dette var en første pulje, en slags prøveomgang, og at det i neste runde ville være andre skoler som skulle delta – skoler som kanskje bare hadde marginalt bedre skåre på Elevundersøkelsens måling av mobbing.

En av skolene i vårt utvalg deltok fordi de selv hadde bedt om å få bli med i tiltaket, og kom noe senere med enn de andre skolene. Rektoren her forklarte dette med at de hadde hatt noen konkrete utfordringer ved skolen:

Det som skjedde var at vi hadde en voldsom eskalering høsten 2013 i elevkonflikter. Det gikk på rene konflikter mellom elever, elever som var voldelige, og det var såpass at det påvirket hele miljøet, både elever

og voksne, selv om det var primært på sjuende trinn. Så vi involverte oppvekstkontoret (skolekontoret) nokså fort. ... Det eskalerte i høst så jeg skrev en bekymringsmelding til min kommunalleder om det.

Skolen fikk så hjelp fra et tiltaksteam bestående av blant annet psykolog, sosionom, helsesøster og PPT, og sammen gikk de inn i utfordringene. En fra tiltaksteamet visste om tiltaket og at det fortsatt var behov for deltageriskoler i Fylkesmannsregionen, og dermed fikk han skolen inn i tiltaket – etter alle involverte aktørers ønske.

## 2.3 Der deltakerskolene ikke forstår grunnlaget for utvelgelse

Til tross for at det var uenigheter blant skolene om utvelgelsesgrunnlaget, var det ikke dette nødvendigvis et problem overalt. En av teamlederne fortalte at:

Det som har variert noe har vært om skolene har kjent seg igjen som mobbeverster. De tørre tall skal være at de skal ha hatt vedvarende høye tall. Noen mener at det ikke er tilfelle, andre skoler har spørsmål om validiteten i svarene i elevundersøkelsen. Men alle skolene definerer i ulik grad at de har utfordringer, enten i form av utestenging eller elever som har vært utsatt for mer aktiv mobbing.

Her gjenkjente alle deltageriskolene i området at de hadde en form for utfordring de trengte hjelp til å løse. Andre utvalgte skoler anså imidlertid ikke selv at de hadde utfordringer med mobbing eller skolemiljø. Dette kunne være fordi de ikke kjente seg igjen i tallene eller var uenige i utregningen fra NTNU, og i flere tilfeller så heller ikke veilederne at skolen hadde noe mobbeproblem. I disse tilfellene var skolens deltagelse i prosjektet preget av en del utfordringer, noe som kom fram både fra skolens, skoleeiers og veilederens perspektiver.

De mest utfordrende tilfellene var der veilederne mente at skolene hadde et mobbe- eller miljøproblem, mens skolene ikke selv mente dette. I disse tilfellene måtte veilederne endre taktikk tidlig i prosjektet. Mens de i utgangspunktet skulle begynne med å holde kurs for skolene om å gjenkjenne, avdekke og stoppe mobbing, måtte de i disse tilfellene jobbe mer i begynnelsen med å oppnå en god relasjon til skolene, som i disse tilfellene var mer skeptiske til samarbeid med veilederne. Et eksempel på et slikt tilfelle, der de hadde hatt en særlig vanskelig situasjon og der det blant annet var uenighet om det hadde

vært en mobbesak, fortalte veilederne oss at de begynne med å gi veiledning til skoleutvikling, i stedet for å kurse om mobbing. Slike situasjoner, der en måtte bruke tid på å jobbe seg mer indirekte inn på fokus for prosjektet, var ikke uvanlig. Andre veiledere fortalte:

Vi har slitt veldig med at den ene skolen ikke så problemene selv. De var veldig beredt til å gjøre et utviklingsarbeid, men vi brukte 7 måneder, og da når vi kom og hadde en veiledning med alle skolene i (en kommune), var de plutselig forberedt på å være med i prosjektet. Da hadde de gjort de leksene de hadde fått, lest seg opp, og da snudde det. Så lang tid tok det. I (en annen kommune) var de på med en gang, de så at de hadde utfordringer. Den første kommunen kjente seg ikke igjen i de tallene.

Utfordringen er jo nettopp det, hvordan skjer utvelgelsen. Det er følt tredd ned, som åpenbart ikke er forankra i personalgruppa eller ledelsen. Det håper jeg at dette prosjektet vil lære – at utvelgelsen må gjøres mye nyttigere. Med skoleeier, fylkesmann – utgangspunktet da at man skal bruke sju måneder på å komme i posisjon – da får vi ikke gjort mye.

Når det gjaldt de av skolene som ikke kjente seg igjen som «skoler med vedvarende høye mobbetall», ser dette ut til å henge sammen med uklarheter i hvordan de forsto utregningen fra NTNU. Følgende eksempel fra intervju med en rektor viser dette:

*I:* Hva var bakgrunnen for at skolen ble valgt ut for å være med i prosjektet?

*Rektor:* Det var fylkesmannen som valgte ut skolen. Det var kriterier, og fylkesmannen ønsket å finne fram til aktuelle skoler hos vår skoleeier. Kriteriene var skoler som Elevundersøkelsen viser at kan ha litt høy skår på mobbing, litt over snittet. Vi fikk litt høy skår, for vi er en liten skole, hvor få saker får store utslag.

*I:* Hvordan erfarte du det at skolen ble plukket ut for deltagelse i dette prosjektet?

*R:* Nei, det var frivillig tvang. Det var jo frivillig, men jeg forsøkte å argumentere med at det er fordi vi er små – når noen få svarer dårlig, får vi høy prosent. Men det var en tvang på en måte.

Tilsvarende uklarheter kom fram i flere av intervjuene vi gjorde, blant annet i dette intervjuet med en gruppe lærere i samme kommune som rektor i sitatet ovenfor:

*I:* Vet dere bakgrunnen til at skolen ble valgt ut for å være med i prosjektet?

*Lærer 1:* Hadde ikke vi dårlig skår? Da gikk det på prosent, eller antall elever som følte seg mobba. Vi regna ut at det var 3–4 elever som følte seg mobba, siden vi er så liten skole ble vi valgt ut.

*I:* Hvordan syntes dere det var?

*Lærer 1:* Vi var jo glade for å bli valgt ut, men det var en litt trasig grunn til å bli valgt ut, at vi liksom er mobbeskolen, fordi det er ikke sånn jeg har oppfatta det.

*Lærer 2:* Jeg ble også overraska – er vi skolen som har mye mobbing? Da kan det ikke være så omfattende problem. I og med at vi er en liten skole, så slår det jo ut, men én elev som blir mobba er uansett én for mye.

På denne skolen var det, som sitatene viser, en forståelse av at utvelgelsen var skjedd på grunnlag av noen få hendelser eller enkeltelever. Dette stemmer ikke overens med det tallgrunnlaget og analysemåtene som var brukt i NTNUs analyse av Elevundersøkelsen, der hensikten nettopp var å fange opp mer vedvarende tendenser over lengre tid på den enkelte skole.

I noen tilfeller var skoler plukket ut på grunnlag av *skoleeiers* behov, eller Fylkesmannens behov for tettere oppfølging av en skoleeier. I følge en veileder var en skole nettopp valgt ut på grunn av at skoleeier ikke hadde mye «skoleeierkompetanse». Skolen kom dermed inn i prosjektet som et ledd i Fylkesmannens arbeid med å bedre denne kompetansen hos skoleeier. Veilederne som vi intervjuet i fokusgruppa understreket for øvrig at disse skjønnspregede grunnene ikke var tydelige for dem, og at de i utgangspunktet bare kjente kriteriene for utvelgelse på grunnlag av tallene fra Elevundersøkelsen.

Det var imidlertid ikke slik at dette *måtte* være et problem at deltager skolen eller -kommunen ikke kjente seg igjen i utvalgsgrunnlaget. I en kommune gikk det greit, til tross for at den utvalgte skolen ikke var enige i bakgrunnen. De tok det som en utviklingsmulighet. Lederen av veilederteamet fortalte:

De (i kommunen) var positive, selv om de mente at det ikke var riktig at de hadde så mye mobbing, og veilederne mente også det. Men det var foreldreundersøkelse der de fikk en del ut av det, så de har jobbet litt annerledes der enn oss, ut fra det behovet de hadde der. Det er en veldrevet skole, positive.

Kriteriene framsto som særlig uklare i de tilfellene der heller ikke veilederne syntes at skolene hadde store problemer med mobbing. I tilfellet over var imidlertid skolen positivt innstilte til å være med, og de rettet innsatsen mot foreldresamarbeid i stedet, der de hadde fått resultater fra undersøkelser som viste at det var litt problemer. Det kan ha vært en fordel for samarbeidet at veilederne og skolen i dette tilfellet var enige om at skolen ikke hadde særlig store mobbeproblemer, og dermed sammen kunne finne en litt annen retning på prosjektdeltagelsen.

## 2.4 Skoleeierens perspektiv på skoleutvelgelse

En skoleeier påpekte at ikke bare kriteriene for utvelgelse, men måten man nærmet seg de utvalgte skolene på, var av stor betydning for den videre prosessen:

Ja, det var mye krøll her i fylket. Vi fikk vite at Fylkesmannen fikk velge ut skoler etter noe tallknusing gjort av NTNU, på oppdrag fra Udir, og at utvelgelsen skulle tas i samarbeid med skoleeier. Men det ble sånn at skolene bare ble plukket ut av Fylkesmannen, vi fikk bare brev om at det var gjort. Det som viste seg etterpå var at de ble valgt ut på feil grunnlag, statistikken var feil. Den ene skolen var feil, direkte feil, det var ikke mobbing på den skolen. Den andre skolen som var plukka ut var kanskje feil, men vi vurderte at det var på grunn av gamle tall. Denne skolen var i positiv utvikling og ville ikke være med. Fra fire skoler var det to som var igjen, som vi anså som greie på bakgrunn av dette, så valgte *vi* ut en skole ut fra våre analyser av tall fra Elevundersøkelsen .... Vi måtte altså rydde en del. Og så var det det med å sende ut et brev om at utvalget er tatt ut på grunn av

vedvarende høye mobbetall. Det var demotiverende. Det i seg selv gjorde at skolene som var plukka ut måtte vi ta noen runder med for at de ville være med, det var ikke noe positivt. Vi måtte jobbe mye med skolene, og ta jobben med å snu det til noe positivt. Men den skolen *vi* har plukket ut, den var med oss med en gang, de skjønnte at dette var en kjempemulighet til å skaffe kompetanse. Men de som ble plukket ut av fylkesmannen, de måtte motiveres av oss i mye større grad. Skoleeier må tas med i mye større grad. Det er mye mer enn bare tallknusinga. Lokale forhold!

Her ser vi at det etterlyses en mer samarbeidspreget modell for å rekruttere skoler og skoleeiere inn i prosjektet. Fra skoleeiers ståsted var det naturlig å påpeke at man også på dette nivået sitter med lokalkunnskap og mer inngående kjennskap til forhold og prosesser ved den enkelte skole. Ikke minst er det viktig å fange opp at en beskjed «ovenfra» om at «dere har et problem» kan virke demotiverende, samtidig som det jo er vesentlig å nå fram til skoler som i mindre grad er åpne for endring og veiledning utenfra.

Det at flere instanser har vært inne i bildet i rekrutteringsprosessen, har på den ene siden medført uklarhet i kriteriene for utvelgelse, og det kan også synes som fylkesmennene har hatt en mer eller mindre synlig rolle sett fra skolenes ståsted. Slike lokale og skjønnsbaserte variasjoner kan ha virket negativt inn på den videre prosessen. Samtidig ønsker denne skoleeieren å ha en mer aktiv rolle i rekruttering av skoler. Dette ville medføre enda en viktig aktør i prosessen, nettopp basert på skjønn og kunnskap om lokale forhold og dermed behov for en lokalt tilpasset tilnærming til skolene. Det blir altså viktig å finne et balansepunkt mellom like, universelle kriterier og framgangsmåter, og tilpassede, partikulære og mer skjønnsbaserte prosesser.

Vi spurte derfor denne skoleeieren om å beskrive litt nærmere hvordan de mente skoleeier burde ha en mer aktiv rolle, og hvilke spesifikke faktorer skoleeier bør se på i utvelgelsesprosessen:

Det må jo være Elevundersøkelsen, men det må være kvalitet på uttrekket, nøye analyser av den. Vi ville heller at Fylkesmannen kommer med et *forslag*, og så går i dialog med skoleeier, og spør hva skoleeier vet om de aktuelle skolene. Det kan jo være skoler som kan være inn i andre tunge utviklingsprosjekt lokalt. Det vil kanskje virke mot sin hensikt å begynne med et nytt prosjekt som dette da. Det er

ikke alle som kan hoppe inn i et nytt prosjekt. Det kan også være historier på skolene, som på den ene skolen som hadde de tunge sakene for et par år siden. Det at de ble trukket ut i et sånt prosjekt strødde salt i såret, for de følte at de var i en veldig positiv utvikling – og så får de beskjed om at Udir har plukket dem ut fordi de har vedvarende høye mobbetall. Det ble veldig tungt. De ville ikke være med, og vi var enige i den vurderinga. Isteden vurderte vi at det var en annen skole som hadde et utviklingspotensial, det var en skole vi ønsket å jobbe nærmere med, og da var dette en god måte å komme nærmere den skolen. Når du har en elevundersøkelse som gir et svakt resultat, og du i tillegg har en skole som du føler du ikke kommer innpå, som går litt under radaren, blir dette en fin mulighet til å komme innpå skolen for et slikt samarbeid. Det blir lokal historie som vi sitter på, som ikke Udir eller Fylkesmannen sitter på, som jeg mener at bør veie når vi velger ut. Vi ser en helhet.

## 2.5 Konklusjon

Hovedlinjen her er at uttrekksgrunnlaget for deltakerskoler for det meste har blitt oppfattet som rotete og uklart, og er en av de største hindringene for god effekt av tiltaket på grunn av at manglende forståelse av egen deltagelse fører til manglende forankring i skolene – vilje, motivasjon og lyst til å delta. Dette fører også til at veilederne mangler vesentlig informasjon om skolenes situasjon for å kunne bidra til målrettet hjelp – de har måttet forholde seg til skolers uvilje, samt skoler som er dypt inne i annet utviklingsarbeid og dermed ikke har vært «tiltaksparate». At noen aviser har omtalt skolene som «verstingskoler», gjorde ikke situasjonen bedre.<sup>1</sup>

I tillegg er det slik at ulik selvoppfattelse – basert på uheldige kommunikasjonsprosesser i utvelgelsen av skoler – har ført til behov for forskjellige strategier ved skolene. Selv om det åpenbart er nødvendig å ha ulike strategier overfor skoler og miljøer med ulike problemstillinger, og å justere tiltakene etter lokale behov, førte uklarhetene rundt utvalget av skoler til en ytterligere dimensjon og betydelig merarbeid og forsinkelser. Denne tidkrevende ekstra-prosessen ble unngått for den ene caseskolen vi hadde med som selv tok initiativet til å delta, fordi både skoleeier, rektor og lærere gjerne ville det.

---

<sup>1</sup> [http://kommunal-rapport.no/artikkel/skoler\\_far\\_statlig\\_hjelp\\_mot\\_mobbing](http://kommunal-rapport.no/artikkel/skoler_far_statlig_hjelp_mot_mobbing).

## 3 Organisering av tiltaket

Som nevnt innledningsvis, la direktoratet i rammeverket for tiltaket føringer for sammensetningen og organiseringen av veiledningsgruppene (Utdanningsdirektoratet 2013). Det skulle opprettes en veiledningsgruppe for hver fylkesmannsregion, altså Østlandet, Sør-vest-, Midt- og Nord-Norge. Gruppene skulle videre bestå av inntil fire personer med ca. 20 prosent stilling hver til arbeidet. Gruppene skulle settes sammen både av ansatte ved Læringsmiljø-senteret og av personer med erfaring fra tilsvarende veiledningsoppdrag som for eksempel Veilederkorpsset eller SKUP. To overordnede perspektiver skulle ivaretas gjennom sammensetninger av gruppene: organisasjonsutvikling, og kunnskap om skole og læringsmiljø.

Vi skal i dette kapitlet se på om Utdanningsdirektoratets kompetansekrav for deltagerne i gruppa er nådd, hvordan sammensetningen har fungert, og om det har vært tilstrekkelig med ressurser og kompetanse i gruppene. Videre vil vi undersøke hvordan etablering og ledelse av veiledningsgruppene er organisert, hvordan dette har fungert, om og eventuelt hvordan de fire veiledningsgruppene samarbeider og samkjører sine tiltak.

### 3.1 Sammensetningen av veiledningsgrupper

Læringsmiljø-senteret fikk i oppdrag å opprette, lede og administrere veiledningsgruppene. Prosjektlederen er Einar Christiansen, direktør ved Læringsmiljø-senteret. Det er opprettet veiledningsteam for hvert av landets fire fylkesmannsregioner: Østlandet, Sør-Vestlandet, Midt- og Nord-Norge. Av kapasitetshensyn har team Østlandet også fått ansvar for Finnmark. Hver gruppe har fire medlemmer, med unntak av veiledningsgruppa for Nord-Norge, der det på grunn av store avstander ble vurdert som nødvendig å ha seks medlemmer. Dette er altså et begrunnet avvik fra rammeverket. Gruppene er ifølge prosjektlederen satt sammen ut fra tre prinsipper.

Det ene prinsippet er at gruppene skal ha kompetanse både på mobbing og læringsmiljø og organisasjonsutvikling. For å møte dette kravet, er gruppene satt sammen av både tilsatte ved Læringsmiljø-senteret med spisskompetanse på mobbing og læringsmiljø, og fagfolk rekruttert fra skole- og kommunesektoren



med kompetanse på organisasjonsutvikling, ledelse og samarbeid. Til sammen er det i pilotperioden 22 veiledere, hvorav 10 er fra Læringsmiljøsenderet. Veilederne i teamene får avsatt ca. 20 prosent stilling hver til veiledningsarbeidet. Her ser vi at sammensetningen har fulgt rammeverket.

Det andre prinsippet har vært at lederne for hvert veiledningsteam skal være tilsatt ved Læringsmiljøsenderet. Dette er ikke i strid med rammeverket, men er en videre operasjonalisering som prosjektleder har valgt å gjøre.

Det tredje prinsippet er at veilederne ikke skal veilede i hjemsteds-kommune eller nabokommunen, for å unngå kompliserte og uønskede roller og situasjoner. Heller ikke dette er angitt i eller i strid med rammeverket, men kan ses som et begrunnet valg som prosjektleder har gjort i implementeringen.

Veiledningsgruppene har dermed blitt sammensatt etter intensjonen.

Det har imidlertid vært noen utfordringer med å sette sammen gruppene, både når det gjelder kompetansesammensetning, personlig kjemi og geografi, bosted og skolens plassering. En informant forteller at «det er to forskjellige kulturer, universitetskulturen og praktikerne.» Dette er en forskjell som vi støtte på i flere av intervjuene. Også skolene oppfattet veilederne som tilhørende to ulike kategorier – de som var en del av Læringsmiljøsenderet, og de som ikke var det. Begrepsparet «interne» og «eksterne» ble brukt av Læringsmiljøsenderets veiledere, som i dette sitatet fra en av gruppelederne:

Når det gjelder teamsammensetning kan man vanskelig definere på forhånd, man kan få noen overraskelser, men det er vanskelig å være solid profetisk på akkurat det. Men kombinasjonen av eksterne og interne – det er ladete ord – den er prinsipielt nyttig.

Dette skillet skulle vise seg å ha betydning utover det rent organisatoriske, slik denne informanten også indikerer når han legger til at dette er et ladet begrepspar.

Vårt materiale tyder på at Læringsmiljøsenderet står for en bestemt forståelse av tiltaket og av fenomenet mobbing, en forståelse som ikke nødvendigvis deles av de øvrige veilederne. Dette er ikke et overraskende funn, men derimot sannsynligvis en årsak til at direktoratet ønsket å ha med veiledere med ulik bakgrunn og tilknytning, og dermed ulike erfaringer og perspektiver. En av veilederne som ikke var knyttet til senderet, reflekterte over at senderet også

internt består av ulike miljøer som har blitt slått sammen, med de utfordringer det normalt vil skape ut fra ulike ståsted og arbeidskulturer. Flere av veilederne som ikke var tilknyttet senteret pekte på at skillet sammenfalt med forskjeller mellom «høyt utdanna» og «praktikere» eller «universitetsfolk» og «oss fra praksisfeltet». Skillet reflekterer i hovedsak to leire med to ulike syn på mobbing og dermed også på tiltak mot mobbing: på den ene siden, Læringsmiljøsenderets aktører som vil rette fokus mot mobbingen, og på den andre siden, veilederne fra praksisfeltet som ser mobbing som ekstreme utslag av generelt dårlige miljøer og derfor vil prioritere å jobbe med hele miljøet.

Veiledningsgruppene skulle dekke store områder, og mange kommuner og skoler. Flere veiledningsgrupper har derfor delt seg parvis og fordelt kommuner seg imellom. I disse tilfellene består oftest parene av en veileder fra Læringsmiljøsenderet og en veileder fra skole-/kommunesektoren. Enkelte av gruppelederne har sett at parene ble for asymmetriske, som dette sitatet viser:

Generelt har det fungert ok, men jeg tror nok at det er stor kompetanseforskjell innad i gruppa. De eksterne fagpersonene har ikke alltid hatt så mye å bidra med når det gjelder mobbing generelt. De er rekruttert fra veiledningskorps som er gode på prosesser, men det mobbefaglige har de ikke kompetansen på. Den har kanskje kommet seg noe. Parene er satt sammen med minst en fra Senteret. I min gruppe er det en kompetanseforskjell.

Dette utsagnet reflekterer også tydelig skillet mellom de to kategoriene veiledere, og det tilhørende skillet mellom synet på henholdsvis det «miljøfaglige» eller det «mobbefaglige» som overordnet. Fra Læringsmiljøsenderets synspunkt, der det «mobbefaglige» er overordnet, kan dette ha medført en ekstra belastning på deres egne veiledere. Vi siterer en av gruppelederne:

Det har ikke vært veldig problematisk, men det har ført til at en del som måtte gjøres, måtte vi fra Senteret gjøre. Kurs, f.eks., om mobbing, det kan ikke de andre gjøre. ... De har ikke forutsetning for det.

Likevel presiserer denne gruppelederen at rammene for tiltaket har gjort denne tilsynelatende skjevfordelingen mindre problematisk enn en kunne fryktet:

Det har ikke vært et stort problem arbeidsmessig. Det er tilstrekkelig med ressurser – vi har kunnet gjøre det vi ønsket. Har hatt romslige

rammer. Budsjettet er bra, og hvis vi ønsker å ta en ekstra reise er ikke det et problem. Det har betydd at vi kan være litt fleksible. Oppstår ting vi ikke hadde planlagt, så kan vi ta en ekstra tur.

Der enkelte av gruppelederne har sett på seg selv og veilederne fra Læringsmiljøsenderet som drivkrefter i tiltaket, har andre gruppeledere derimot i overveiende grad sett sin rolle som koordinator av teamene, og toner i intervjuene ned lederrollen, som følgende sitat illustrerer:

Teamlederens rolle er å administrere teamet og samordne hvordan teamet jobber. Min rolle er å kommunisere internt i gruppa. ... Vi har delt gruppa i par, så to og to jobber mot hver kommune. Da kan arbeidet være litt forskjellig i parene, men min oppgave er å samordne det på en fornuftig måte. Men det blir aldri likt. Skolene, kommunene og veilederne er ulike. Men min oppgave er å samordne og inspirere. Og min oppgave er å være faglig coach. Og yte litt her og der, ikke på grunn av at jeg er leder, men på grunn av at jeg kan ting.

Også her ser vi at ekspertisen fra Læringsmiljøsenderet likevel sitter i førersetet, selv om lederstilen kan være mer egalitær. I noen tilfeller har kompetanseforskjellene blitt forstått som en konkurransesituasjon. En av gruppelederne sa det slik:

Fra begynnelsen så sprikte det veldig, det var mitt inntrykk. Og nå har det nok gått seg til. Mitt inntrykk var at det var relativt stor forvirring og blanda kompetanse. Det er nok lite tvil om at den tunge kompetanse sitter i Stavanger. Og den kom ikke veldig til syne før etter hvert. Men så begynte tyngdeloven å virke, og da ble tilliten til det vi fra Stavanger står for større. Det har nok fått prege det mer og mer. Så nå syns jeg at det er ganske bra konsensus. Og veldig mange i storlaget mener at det er opplagt at vi må ha fokus på temaet mobbing, og ikke på læringsmiljø og prosess. Det er ikke det at klasseledelse ikke er viktig, men ikke bare det, ikke alene. Vi må koble det direkte til å avdekke og stoppe. Det har ... gradvis blitt mer konsensus.

Gruppelederen, som selv er fra Læringsmiljøsenderet, oppfatter at det har vært en prosess der veilederne fra praksisfeltet gradvis har nærmet seg Læringsmiljøsenderets oppfatninger. Gruppelederen fortsetter imidlertid med å si at:

Men det har ikke vært uproblematisk. Det har ... vært faglige konflikter. Men det har løst seg ved at den personen har ønsket å slutte, en ekstern. Det skyldtes svært ulikt faglig syn. Som gikk i retning av prosess og miljøtenkning, mens teamleder der nok ønska et tydeligere trykk på mobbing som problem. ... Det er ikke alt vondt man kan fordrive med det gode. Man må få rede på hva det er og få stoppa det. Positive tiltak, gode relasjoner og rutiner reduserer mobbing, men ikke veldig sterkt. Det viser forskning veldig tydelig. Du må faktisk adressere mobbing direkte. Det er den diskusjonen, den aksen, vi har måttet jobbe mye med. Det andre er: hvor mye top down skal det være, kontra bottom up. Noen i vårt team har veldig tradisjon for bottom up, mens i Stavanger har vi top down. Vi vet godt hva en skole trenger, og har kompetansen på det. Det betyr ikke at vi er autoritære, men har kompetanse på det.

Spenningsforholdet mellom de to perspektivene og kompetansetyperne er ikke avgrenset til veiledningsgruppene. Læringsmiljøsenderet er slått sammen av to fagmiljø, der det ene står for en tydeligere vekt på mobbing og det andre for mer vekt på læringsmiljøet, som dette sitatet fra en av Læringsmiljøsenderets veiledere bekrefter: «Vi interne representerer også to ulike faglige plattformer, så det er også en del av bildet».

Også Utdanningsdirektoratet inngår i dette diskusjonsfeltet, der forskere og byråkrater strides om hva som er best og viktigst. En av gruppelederne fortalte:

I utgangspunktet var føringene i direktoratet på læringsmiljø og bottom up, lytt til hva skolen vil ha om læringsmiljø. Mens en annen form var, eller ble: vi vet hva som trengs. Det var en kursendring i løpet av perioden, og mitt inntrykk er at storlaget er fornøyd med det. Udir har kasta kortene. De var høyt på banen til å begynne med, ... de har nok resignert. ... Det er noe med det at barn – direktoratet liker ikke å tenke at barn kan mobbe hverandre, og derfor må vi satse på de gode tiltak. På et godt klassemiljø, det er det som skal til. Og det er en måte å tenke på det, som er kjent i psykologien, og de har en modell som går på klassemiljø påvirker mobbing. Klassemiljø er virkemiddelet vi bruker mot mobbing. Jeg syns det var en ukvalifisert holdning mot mobbing.

I denne veilederens forståelse har det altså vært en maktkamp i løpet av tiltaksperioden, der direktoratet har stått for en mer praksis- og miljøorientert framgangsmåte, mens Læringsmiljøsenderet etter hvert har vunnet fram med sitt fokus på mobbing som et eget arbeidsfelt.

Betydningen av dette skillet for tiltaket skal ikke overdrives – de fleste vi har intervjuet, ser den store verdien av å samarbeide på tvers, og av å ta inn både miljøperspektivet og mobbefokuset i arbeidsprosessene. Både veilederne fra Læringsmiljøsenderet og veilederne med annen bakgrunn trekker fram at det først og fremst er nyttig å ha tilgang til hverandres kunnskap, erfaringer og perspektiver. Det trekkes i den sammenheng fram at det er viktig å ha tid til å snakke sammen og samkjøre strategier og planer overfor den enkelte skole og kommune, slik at deltakerne møter veiledere som har en felles plattform. Likevel har det altså vært prosesser i løpet av pilotperioden som har ført til at veiledere med «læringsmiljøfaglige» perspektiv har blitt «byttet ut». Vi hadde ikke anledning til å intervju alle medlemmene av veiledningsgruppene, heller ikke noen som var skiftet ut. I gruppeintervjuet med veilederne som ikke var ansatt på Læringsmiljøsenderet, spurte vi om det hadde vært noen spesielle utfordringer underveis. Følgende lakoniske kommentar herfra sier kanskje noe om utfordringer som vi derfor ikke kunne avdekke:

Det er forskjellige kulturer og ulikt ståsted. Ganske vågalt. Tror ikke du har noen av dem her inne, som har vært involvert i noen utfordringer. ... Det ville vært interessant å snakke med alle veilederne.

Intervjuene med skoleeiere og skoleledere indikerer at de har forholdt seg mest til veilederne fra Læringsmiljøsenderet som de primære aktørene, og sett på veilederne fra praksisfeltet som mer sekundære i prosjektet. Flere refererer i intervjuene til de ansatte ved Læringsmiljøsenderet som «veiledere» og de andre medlemmene av veiledningsgruppene som «fagfolkene». Enkelte melder også at det har vært for lite stabilt, ved at veilederne ikke har hatt kapasitet til å følge opp tett nok – dels at de har vært vanskelige å få tak i (først og fremst Læringsmiljøsenderets veiledere), dels at de har vært forhindret i å møte på grunn av andre oppgaver eller har blitt byttet ut (først og fremst veilederne fra praksisfeltet). En mulig tolkning av utfallet av denne maktkampen, er at skoler og skoleeiere selv har mye kompetanse på læringsmiljø, mens fokuset på mobbing

derfor oppleves som et mer nødvendig bidrag for å komplettere kompetansen. For skoler og skoleeiere er det likevel et paradoks her: de fleste vi intervjuet, la vekt på at ordet «mobbing» var mindre relevant, og at det i hovedsak måtte fokuseres på «læringsmiljøet». Dette paradokset kan kanskje forstås som at en positiv vinkling og positive begrep er mer akseptable for alle lokale aktører, slik at det kan være snakk om et retorisk og strategisk grep snarere enn et innholdsmessig valg.

Veilederne fra praksisfeltet mente på sin side at fokus på skoleutvikling var for lite vektlagt i prosjektet:

Det som er spesielt med dette prosjektet er at vi gikk breiere inn, men her er det et spissa område, det er et fagfelt. Det burde på forhånd vært en evaluering av en skoles evne til å drive utviklingsprosess, så man vet hvor man kommer hen. Jeg kom til en skole som jeg ikke har vært på før, som har vært PALS-skole i tre år, men du så ikke spor av det! Det første året brukte de på kurs uten å involvere elevene i det hele tatt – og da må de få veiledning på det! Det er ikke noe med råd og tilbud som mangla, det var evnen til utvikling! Det burde vært en evaluering av utviklingskapasitet hos en skole!

Oppdelingen mellom «eksterne» og «interne» er av de fleste opplevd som fruktbart. Manglende vektlegging av eksterne kompetanse kan også forstås som et tegn på at den lokale forankringen i skolene har vært svak, ettersom det at de eksterne kompetanse – som nettopp går på skoleutvikling, grovt sett – har blitt tillagt mindre vekt, selv om det er store variasjoner her, noe vi skal komme tilbake til når vi ser på gjennomføringen av tiltaket. På den annen side kan denne vektleggingen også tolkes som et tegn på at skolene selv innehar mye kompetanse om sitt lokale miljø så vel som om læringsmiljø på et mer generelt plan, mens de opplever at behovet for kunnskap om mobbing er større og kanskje også mer konkret og avgrenset.

### 3.2 Et tiltak i faser?

I dette avsnittet ser vi på hvordan tiltaket var lagt opp over tid. Prosjektleder beskrev for oss hvordan tiltaket fra Læringsmiljøsenderets side var inndelt i tre hovedfaser:

- Fase 1) Avdekke og stoppe mobbing
- Fase 2) Klasseledelse
- Fase 3) Organisasjonsutvikling på skolenivå

Denne inndelingen og rekkefølgen begrunnet han i samsvar med Læringsmiljøsenderets syn på forholdet mellom mobbing og miljø, og dermed med deres forståelse av tiltaket. Å avdekke og stoppe mobbing er i dette perspektivet den primære oppgaven:

Det er viktig å sette nærlyset på eksisterende og pågående mobbing. Dette er jo utgangspunktet for hele prosjektet, at det er et mobbetema som får lov å leve i fred uten at det interveres. Mange er opptatt av at læringsmiljøfokuset ordner det meste, men her MÅ man ta tak i det pågående mobbeproblemet. Vårt oppdrag er å kvalifisere de som jobber der ute.

Selv om utgangspunktet slik sett var likt for alle veiledningsgruppene, presiserte prosjektleder likevel at overfor skolene «fungerer det ikke med samme inngangsprofil, fordi skolene er så forskjellige når det gjelder grunnkriteriet for å delta». Det framkom gjennom intervjuet med ham at dette var en tilpasning som var blitt gjort etter hvert som de ulike situasjonene og behovene ble avdekket. Prosjektleder beskrev to hovedkategorier av tilpasninger. For det første var det tilpasninger grunnet motstand: «Noen kommuner erkjenner ikke selv at de har et mobbeproblem, eller at det er et vedvarende mobbeproblem. Der kunne vi ikke ha antimobbekurs, men måtte først opprette en relasjon.» Han beskrev videre kommuner der det var sterk uenighet om definisjonen av en situasjon, og hvor det kunne ha oppstått en konflikt rundt ulike forståelser før tiltaket ble satt i gang. Eksempelvis kunne veiledningsgruppa da finne ut at det ikke var hensiktsmessig å gå inn med et «mobbekurs» i første omgang, men at det var bedre å bytte om på fasene her og for eksempel starte med fase 3, skoleutvikling. Dette var noe som veilederne fra praksisfeltet også betonte. Den andre hovedkategorien av tilpasninger var knyttet til kommuner som Læringsmiljøsenderet allerede hadde samarbeidet med tidligere. Her hadde de allerede kunnskap om lokale forhold og om enkeltskoler og om hva deltakerne allerede hadde kompetanse på, og de kunne derfor i større grad «skreddersy» et opplegg tilpasset denne kunnskapen.

Denne faseinndelingen hadde ingen datofestede milepæler, men som hovedlinje var det satt av ett semester til hver fase, slik at de tre semestrene en hadde til rådighet var likt fordelt mellom fasene. Det overordnede hensynet var ikke at alle skulle komme i mål samtidig, men at arbeidet måtte tilpasses hver enkelt kommune. På intervjutidspunktet, som var i begynnelsen av april 2014, oppga prosjektleder at mange av deltakerne var i overgangen til fase 2. Dette kan sees som en «forsinkelse» dersom målet skulle være at alle skulle gjennomføre alle de tre fasene, og prosjektleder mente da også at ett og et halvt år var for kort tid til å nå dette målet.

Vi valgte å ikke spørre eksplisitt etter denne faseinndelingen i intervjuene med veilederne, gruppelederne og de øvrige informantene. En av gruppelederne viste selv til denne faseinndelingen i intervjuet med ham, som ble gjennomført i juni 2014. Her viser han til at fase 2 på det nærmeste var avsluttet i hans område, og at fase 3 gjensto å gjennomføre i det siste semesteret etter sommerferien. De øvrige vi intervjuet nevnte ikke fasene eksplisitt. Det betyr ikke nødvendigvis at faseinndelingen ikke hadde noen praktisk relevans, men kan kanskje heller illustrere at tiltaket har blitt tilpasset de ulike forholdene som veiledningsgruppene har møtt. For eksempel fortalte en gruppeleder: «Vi har gjennomført en felles fagdag med tema stopp mobbing og avdekking, og samtidig har vi begynt å jobbe med skoleutvikling og læringsmiljø». Her ble det altså arbeidet parallelt med tema fra det som i den opprinnelige planen hadde vært to ulike faser i tiltaket. Dermed kan det se ut til at noen veiledere opererer etter tydelig atskilte faser etter en overordnet plan, mens andre ikke gjør det eller gjør det i mindre grad.

Gjennom et såpass begrenset evalueringsprosjekt har det ikke vært mulig å følge de prosessene som gjør at vektlegging og prioriteringer slår så forskjellig ut, men vi har noen utsagn som kan belyse dette til en viss grad. En av gruppelederne fortalte blant annet om hvordan veiledningsgruppene samordnes gjennom såkalte storteam, der alle veilederne møtes:

Vi har samlinger i dette storteamet, det er oss alle, ca. 20 stykker. Vi har møttes to ganger i semesteret. Vi deler litt erfaringer, vi har en miks mellom foredrag og erfaringsutveksling. – fra begynnelsen var det Udir som styrte det, nå er det nok [prosjektleder]. Den erfaringsutvekslingen er ikke særlig substansiell, det er mer at jeg forteller generelt om hvordan det går. Vi lærer ikke så mye av det, men det



har jo en effekt at vi må gjøre rede for oss. ... så er det jo noen foredrag med blant annet mobbeombudet i Buskerud [medlem av ressursgruppa]. ... Det hadde kanskje vært smart å ha en strammere felles struktur og vært tydeligere på det. Jeg vet det at i kommunene har det vært mye prosess og lite på mobbing.

Alle steder gjøres individuelle tilpasninger etter skolens behov, men det varierer i hvor stor grad – og også hvor nødvendig det er. Noen steder er det allerede andre tiltak i gang, som det må tas hensyn til og lages en arbeidsdeling med. Alle steder er det viktig å finne fram til en god balanse og ikke minst en tydelig sammenheng mellom teori og praksis, slik dette sitatet fra en av gruppelederne viser:

Skolenes ønsker har bekrefta det vi har erfart mange andre steder, at de vil ha konkrete verktøy. Skoleeier og skoler er forskjellige, noen trenger mer av det ene, noen mer av det andre. Men de er definitivt interessert i prosess og prinsipper, hvis det er kobla tett til hvordan man skal gjøre ting.

Sammenhengen mellom miljø og mobbetiltak er også vesentlig å ta for seg, og her er det viktig å være lydhør for lokale forhold, som denne gruppelederen beskriver:

Det var ekstremt betent mellom skole og hjem. Vi inviterte oss på et møte i FAU og har jobbet litt ut fra deres side. Noe av det vi fant ut var viktig i den bygda var gangen i en mobbesak, for det foreldrene sa var at det skjer jo aldri noe, det blir bare snakk. Så det har vi jobbet mye med, og da har vi tenkt hele kommunen.

At veilederne i ulik grad opererer etter tydelig atskilte faser etter en overordnet plan, sier noe om hvor fleksibelt tiltaket er, og at veilederne har funnet rom for å justere opplegget både i lys av egne faglige prioriteringer og i møtet med ulike skoler. Det kan også indikere at kommunikasjonen innad i storlaget ikke har vært tydelig, slik at de gruppelederne som ikke har vært innforstått med faseinndelingen fra begynnelsen av, heller ikke har prioritert å følge den opp. Et siste forklaringsmoment her henger sammen med synkroniseringen av deltakerne. Ikke bare var det slik at de store forskjellene i skolers og kommuners utgangspunkt og selvforståelse gjorde det nødvendig å snu om på faseinndelingen flere steder, men det var også eksempler på deltakere som hadde

kommet sent inn i prosjektet og dermed ikke kunne forutsettes å skulle følge en felles progresjon.

### 3.3 Ressursgruppa

Med henvisning til rammeverket for tiltaket ble det også opprettet en ressursgruppe for tiltaket. I samsvar med rammeverket inkluderer ressursgruppa en jurist. Denne er ansatt hos Utdanningsdirektoratet. De seks andre medlemmene av ressursgruppa spenner vidt, og inkluderer lederne for Elevorganisasjonen og for Foreldreutvalget i Grunnskolen, rådgiver for skole, kommunale saker og skolemiljø hos Barneombudet, en fag- og forskningsformidler ved Læringsmiljøseneteret, utdanningsdirektøren i Oppland og mobbeombudet i Buskerud. Ifølge prosjektleder er formålet med ressursgruppa å få et:

... eksternt blikk og en kritisk venn til prosjektet – de skal komme med gode kritiske og konstruktive råd inn i prosjektet. De skal være en ressursgruppe for meg og for storsteamet (team 1–4 samlet) og til hjelp for prosjektets eier i direktoratet. Jeg synes det er veldig viktig å få denne kritiske røsten inn i dette prosjektet.

### 3.4 Konklusjon

I denne delen av rapporten har vi gitt et overblikk over utformingen av tiltaket, og vi har sett at det har vært store forskjeller både regionalt og lokalt. Forskjellene henger i all hovedsak sammen med motsatte ståsted i en pågående og til dels polarisert debatt om mobbing og læringsmiljø, i samspill med svært forskjellige situasjoner og behov i de skolene og kommunene som av ikke alltid like tydelige årsaker var valgt ut til å delta. Drakampen og den tilsynelatende forvirringen om hva tiltaket primært skulle fokusere på, er også reflektert i spriket mellom det opprinnelige navnet tiltaket hadde: «målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall» og navnet det kom til å ha gjennom hele pilotperioden: «Læringsmiljøprosjektet». En ting er at det opprinnelige navnet var for langt, mens det andre er kort og gjenkjennelig. En annen faktor bak dette valget er nok ren strategi i tilnærmingen til deltakere som i utgangspunktet var skeptiske til å delta i et tiltak med et negativt, potensielt stigmatiserende navn. Spørsmålet er likevel: hva handlet dette tiltaket egentlig om? I neste del skal vi undersøke gjennomføringen av tiltaket. Kanskje kan dette også bidra til å finne et svar på dette spørsmålet.

## 4 Gjennomføring og forankring av tiltaket

I dette kapitlet skal vi undersøke gjennomføringen av tiltaket, og hvordan gjennomføringen ble opplevd av de ulike aktørene. Først ser vi på de tre hovedtypene av innsatser som tiltaket består av, altså samlinger, kurs og veiledning. Her går vi særlig inn på skolenes erfaringer med disse innsatstypene. Deretter tar vi for oss måten tiltaket har vært forankret på lokalt – i kommunene og i den enkelte skole. Så ser vi nærmere på hvordan det oppfattes at hjelpen kommer utenfra, på hvordan de ulike aktørene vurderer tidsrammene og tilgangen på ressurser for øvrig, og hvordan og i hvilken grad det oppfattes at tiltaket har tilført aktørene nye verktøy i arbeidet. Til sist i kapitlet ser vi på hvordan informasjonsflyt, kommunikasjon, samarbeid og styring har fungert i tiltaket, etter våre informanters oppfatning.

### 4.1 Tiltaksinnsatser: Samlinger, kurs og veiledning

Tiltaket ble gjennomført i form av innsatser som inkluderte forskjellige nivåer og kategorier av deltakere. Samlinger på ulike nivå, kurs og veiledning er viktige stikkord her. For å begynne med veilederne, så var de samlet i såkalte storsteam to ganger hvert semester gjennom pilotperioden, altså i alt seks ganger. Disse samlingene besto av alle veilederne og deres gruppeledere, samt prosjektleder og inviterte fra ressursgruppa eller andre foredragsholdere – i alt mellom 20 og 30 personer fra alle regionene. Bedre Læringsmiljø-samlingene ble arrangert for alle deltakere i tiltaket – kommuner og skoler i tillegg til veilederne – og holdt to ganger i løpet av perioden. En siste samling for alle deltakerskolene ble så holdt i oktober 2014. Veiledergruppene har også organisert flere regionale og lokale samlinger og kurs, som vi ikke har oversikt over. Disse har inkludert ulike kategorier av deltakere, og til dels også skoler som ikke selv har deltatt i prosjektet. En kan altså si at prosjektet har generert mye aktivitet i form av samlinger og kurs på flere nivå. Også veiledning av den enkelte skole og skoleeier har stått sentralt i tiltaket. Vi skal i det følgende gå gjennom informantenes synspunkter på tiltakets innsatser, samlinger og kurs for å gi aktørene konkrete verktøy til å avdekke og håndtere mobbing og til å arbeide for et bedre skolemiljø.

Vi skal begynne der vi kommer nærmest elevene i vårt materiale, nemlig hos lærerne. Lærere ved en av caseskolene svarte følgende da vi spurte hva som hadde vært best med å delta i tiltaket:

*Lærer 1:* Jeg likte det skjemaet og den oppfølgingen i etterkant. Han [veilederen] ga oss et finmaska verktøy der, vi har fått konkrete verktøy.

*Lærer 2:* Og så hadde vi det her «God start», det funker, det er bra. Så sendte jeg ballen til ledelsen om at dette fungerer, få det inn, nærmest. At vi fikk starta skoleåret som vi gjorde, at rektor fortalte elevene at her skal vi ha det bra, og at vi må si fra om vi ikke gjør det. Det setter føringer, også for oss lærerne, at det er vår plikt. Og at vi har den undersøkelsen, og verktøy om klasseledelse og hvordan vi skal prate med den enkelte elev. Og ikke minst hva slags ansvar jeg har for mine elever. At jeg ikke ser en annen vei og håper at noen andre tar det, nei det er ikke greit – vi skal være våkne, alle. Og hvordan vi skal 'fange' foreldre, hvordan få deres oppmerksomhet. ... Om det å skape allianser. Jeg hadde aldri tenkt på å skape allianser med foreldre i klassen og de ressurssterke elevene i klassen. At noen kan komme å rapportere til oss som ikke er en del av det selv. Kjempennyttige verktøy. Det at man ikke står der alene, men at du faktisk har snakka med noen foreldre.

Her viser lærerne først til spørreskjemaet som en av veiledningsgruppene hadde formidlet til skolene, der elevene ikke-anonymt ble spurt om mobbing og læringsmiljø, og læreren fulgte opp dette med elevsamtaler. Det andre verktøyet, God Start, var et element som gruppelederen hadde hentet inn fra et annet prosjekt som Læringsmiljøsentret står bak, Respekt. Han beskrev det slik:

Vi foreslo å ha en kursdag som er en kopi av en modul i Respekt, som heter «God start», som er standarden for hvordan skolen skal starte opp. I Respekt er ingen av kursene så suksessfulle som det. Det blir veldig konkret: hvordan tar skolen imot elevene – hvem de møter, hvordan de blir tatt imot i klasserommet, hvordan de første minuttene i klasserommet er – helt konkret. Det har ikke vært lagt inn som en standard i dette prosjektet, men vi har altså valgt å bruke det i vår region, vi har frihet til det. Vi får se, men jeg er nesten sikker

på at det blir bra. Det er en måte å få i gang skolen på en god måte for å forebygge mobbing. Og så er det en kjempefin ting å legge inn i et årshjul. Vi må gjøre noe i dette prosjektet som skolene synes er så fornuftig at de legger det inn i rutinene.

Disse lærerne var også godt fornøyd med at de selv hadde vært med på å tenke over hvordan tiltaket skulle utformes lokalt:

*Lærer 1:* Det som jeg setter pris på med hans [veilederens]metode i forhold til oss, er at ok, han sier at dette er min metode, og den er bra, og dette er mitt spørreskjema, men om det er noe dere har kultur eller behov for å endre er det fint – men dette er det han har brukt. Så han har lagt ballen litt i vårt hjørne. Han har lagt opp til at vi skal tenke sjøl. Det har ikke vært en ferdig pakke, det er ikke et anti-mobbeprogram.

Andre verktøy som lærere har opplevd som nyttige, var kurs om mobbing. En lærer sa at hun syntes det var særlig nyttig å lære om «mobbing, strategier, avdekking, kontrollere situasjonen, hvordan man skal gå inn i situasjonen, gå inn i mellom dem. ... [Veilederen] er veldig flink til å snakke konkret, det er nyttig, man kan bruke det». Andre lærere nevnte at det var nyttig å lære om klasseledelse, «det har vært veldig matnyttig om man er villig personlig til å endre seg». Videre ble det nevnt som positivt at veilederne sto til disposisjon til å hjelpe til med rådgivning i konkrete mobbesaker. Dette ble opplevd som nyttig, selv om ikke skolene opplevde at de nødvendigvis hadde noen mobbesaker. Som en lærer sa:

Etter den første kursrunden vi hadde i forbindelse med de undersøkelsene i fjor så var veilederne tilbake og stilte seg til disposisjon hvis vi hadde saker. Hvis vi hadde hatt noe, hadde det vært en kjempemulighet.

Vi spurte også skolelederne om de syntes de hadde fått verktøy som var nyttige i arbeidet. Flere av rektorene fortalte, som lærerne, at verktøyene de hadde fått var nyttige, som denne rektoren:

Vi har fått gode rutiner på klasseledelse, avdekking og stopping – det er tematikkene for foredragene vi har hatt. Og nå i høst hadde vi om «God skolestart», henta fra Respekt-programmet. Det var om rutiner

i nytt skoleår fra vi møter elevene til første time, første foreldremøte. Om kontakt med foreldre i mobbesaker. Vi har fått veiledning i bruk av Udir sine nettsider, og fått tilgang til opplæringsfilmer om elevsamtaler, proaktiv jobbing for godt miljø på skolen, og eksempler på mobbesituasjoner blant elever. Det har vært kjempelærerrikt. Vi har også hatt veiledning i et spørreskjema for å avdekke mobbing, som vi gjennomførte for alle elevene på skolen. Ikke-anonymt. Om de plaga andre, om de ble plaga, om de så andre ble plaga, en A4-side. Så tok klassekontaktene det inn og lagde sosiogram. Så dukka det opp noen saker som vi fikk veiledning av dem, som vi i ettertid har jobba videre med.

En annen rektor fortalte at lærerne og ledelsen også hadde begynt å lese teori om klasseledelse sammen, for å få et felles kunnskapsgrunnlag for veiledningen. Ved denne skolen var ledelsen særlig delaktig i å utforme veiledningen og hvilke verktøy de ønsket seg. Denne rektoren sier at: «Jeg har tro på denne veiledningen». Også skoleeieren i en annen kommune beskrev en prosess der deltakerne selv var aktivt med og lagde tilpassede verktøy:

Personalet har tatt for seg teori på disse temaene, drøftet i team og på trinn og blitt enige om visse ting man skal se etter og ha som praksis. De syntes det var veldig nyttig. Metoden har vært å lage egne verktøy. Vi har hatt forelesninger med en av veilederne på to eller tre samlinger. Han foreleser, det har blitt drøfta på skolene etterpå og så har de utviklet tiltak.

Den siste rektoren vi snakket med, var noe mer behersket når det gjaldt veiledningen og nyttigheten av verktøyene. Da vi spurte om de hadde dratt nytte av verktøyene, svarte han:

*Rektor:* [Drar på det]. Vi har nok fått noe. Metodikk i forhold til å jobbe med faglitteratur og hvordan man kan gå fra enkeltindivider til å få det til å henge på hele personalet. IGP-metoden, som vi har brukt når vi leser: Lese først på egen hånd, og trekke ut elementer jeg synes er viktige. Så møtes de i grupper som skal enes om fem elementer de vil ta med seg videre, og så møtes de i plenum for å drøfte seg fram til noen få felles elementer. Noen ganger kommer det noe konkret ut av det. Andre ganger er utfallet mer å få reflektert over egen praksis. Det har vært veldig ok. Men det har vært lite konkret, mer overordna.

... det er jo ikke et tiltak. Ingen tiltaksbruksanvisninger har vi fått. Vet ikke om vi hadde ønsket det. Det kan være greit å få en oppskrift, men samtidig er det vanskelig å få et eierforhold til det. Jeg skulle nok ha ønsket et større fokus på hvordan skolen kan skape gode rutiner for å jobbe med det – heller hadde sett på den praktiske måte skolen jobber på. Kanskje skulle det ha starta med at skolen sendte inn hva den faktisk hadde fra før. Det ble veldig starta på scratch, som om utgangspunktet var at skolen gjorde ingen ting. Lite fokus på hva skolen hadde, som kunne brukes videre. Nå har jeg vært rektor en stund, mye av det som blir sagt på disse samlingene er jo sånt som man vet. Jeg tror ikke det er måten å gjøre det på. Det er bedre å gi konkret jobbmetodikk, tilpassa skolen og strukturene på skolen.

Her beskrives altså noe av det samme – en prosess der deltakerne systematisk kommer fram til elementer som er nyttige i deres kontekst. Prosessen oppleves som positiv, men ikke tilstrekkelig for å utarbeide egentlige verktøy. Han beskriver en avveining mellom den krevende prosessen det er å skape egne verktøy, og den begrensede nytten av å få ferdig utarbeidete «tiltaksbruksanvisninger», og konkluderer med at det kunne ha vært nyttigere å begynne med å se etter hva skolen kanskje allerede hadde utarbeidet, og bygge videre derfra. Han opplever ikke at prosessen som startes ovenfra, møtes helt med de prosessene som er satt i gang nedenfra. Dette står i motsetning til hva veilederne og prosjektleder selv mente at de gjorde, som vi kommer tilbake til under. For at slike prosesser kan møtes og gi en samlet effekt, kreves det godt samarbeid og kommunikasjon mellom de ulike nivåene.

## 4.2 Forankring

Et generelt trekk gjennom alle nivåer og typer av innsatser var at lokal forankring var helt nødvendig. Hva dette innebar i praksis, varierte naturlig nok med rollene og ansvarsområdene til de ulike informantgruppene. Det var også stor variasjon i graden av lokal forankring som informantene hadde opplevd. Her var variasjonen stor både fra region til region og fra et informantnivå til et annet. Vi ser først på hvordan verktøyene for forebygging, avdekking og håndtering av mobbing har blitt implementert ved skolene.

### *Implementering av verktøyene ved skolene*

En grunnleggende faktor for lokal forankring, er at verktøyene som lærere og ledelse tilegner seg faktisk blir implementert og kommer inn i skolens faste rutiner. Lærerne, rektorene og skoleeierne har, som vi har sett, hovedsakelig løftet fram de konkrete verktøyene de har lært som nyttige. Flere har imidlertid opplevd *implementering* av disse verktøyene som manglende, som følgende utdrag av gruppeintervjuet med lærerne ved den ene skolen viser:

*Lærer 2:* Det har ikke vært sånn at nå skal alle endre seg, det har vært veldig individstyrt, jeg savner at det blir fulgt opp. ... Det har ikke vært noe fokus, vi har ikke tatt noe opp i personalet, hva gjør vi. ... Det er ikke til forkleinelse for kurset, det er vi som ikke har vært flinke til å implementere det.

*Lærer 3:* Ledelsen har villet at vi skal være med, de har jobbet mye mer med dette her, men allikevel så er det jo sånn at ballen er litt lagt hos oss – her er verktøykassa, take it or not. Det har resultert i at det har vært litt forskjellig fra klasse til klasse hvordan de har valgt å gjøre det. Vi på vårt trinn valgte å gjøre det.

*Lærer 2:* Jeg jobber på et annet trinn, vi har ikke gjort det. Vi har ikke snakka om det på trinnet. Jeg er teamleder, vi har ikke fått noe beskjed om at vi skal gjøre det, holde i det.

*Lærer 1:* Jeg sitter her og tenker at dette er en fin ting å bruke møtene våre på. Vi skal utover høsten lage en plan. Det er intensjon fra Roland om at vi skal lage en plan. Lurer på om det er derfor at vi har fått verktøykassa, at det kanskje skal inn i disse planene? Dette lurer vi på, vi er ikke sikre.

Her ser vi at lærerne først og fremst har fått med seg forelesningene de har blitt tilbudt gjennom tiltaket, som de omtaler som «kurset». De opplever at de har fått utdelt en nyttig «verktøykasse» som det har vært opp til den enkelte lærer om hun eller han vil benytte seg av eller ikke. Implementeringen av det de har lært inn i egen hverdag ser ut til å være utydelig. Ved en annen skole var også implementeringen uklar, til tross for at lærerne her opplevde at tiltaket i noen grad hadde ført til endring:



*Lærer 1:* Det er en endring i fokus blant oss lærere, som har blitt tydeligere for oss. Hva kan VI gjøre. Rammefaktorene, elevene foreldrene, det kan ikke vi gjøre noe med, men vår egen rolle oppi det hele. Vi brukte litt tid på å ringe oss inn til hva vi skal jobbe med. Det var mange løse tråder for lenge. Det henger fortsatt noen løse der oppe. ... Retningen er grei, men hva med framdrift og progresjon? Hva forventer de av oss, hva er planen når vi kommer?

Lærerne opplevde altså generelt at verktøyene de fikk til å avdekke og håndtere mobbing var gode, men de savnet gode rutiner for implementering.

Vi spurte lærerne ved den tredje skolen om hvilke konkrete tiltak som er blitt iverksatt på skolen etter prosjektoppstart? Svaret vi fikk var: Ingen ting. Dette var to lærere som ikke jobbet sammen til daglig, men de var likevel samstemte. Samtalen gikk videre slik:

*ML:* Har det vært satt i gang noe direkte på mobbing?

*Lærerne:* Nei.

*ML:* Har prosjektet blitt en del av måten dere jobber på?

*Lærerne:* Nei, det har jo ikke blitt det. Men noen uttrykk og sånn har vi plukka opp – ‘banking’ er populært [forklarer hva det er – bygge gode relasjoner til elevene så man har noe å gå på når man må irettesette eller sette grenser].

*ML:* Har dere endret syn på hvordan best ta tak i en mulig mobbesak?

*Lærerne:* Nei.

*ML* [gir seg ikke] Hva endret seg når dere ble med i prosjektet?

*Lærerne:* Ingen ting, egentlig.

Skal man ta disse lærerne på ordet, så beskriver de en dårlig forankring av tiltaket blant lærerne ved denne skolen, selv om det var andre lærere som var med i prosjektgruppa ved skolen, og dermed nok hadde større grad av kjennskap og eierskap til tiltaket.

Skolelederne hadde imidlertid et annet perspektiv på implementering av nye rutiner. Der lærerne opplevde lite til ingen implementering, så lederne

manglende implementering som mindre problematisk, eller de så på implementering med et annet perspektiv. En skoleleder beskriver hvordan han har opplevd gangen i tiltaket, fra første semester med «God start», foreldrekontakt, rutiner og bruk av tilgjengelige ressurser og verktøy via konkret avdekking med veiledning i konkrete saker til skoleutvikling og planlegging. Han fortsetter:

Dette semesteret går på å hjelpe skolen til å lage rutiner, slik at jobbing med skolemiljøet blir en naturlig del av skolehverdagen. Gode rutiner for foreldresamarbeid, relasjoner lærer/elev, elev/elev. Rutiner for å avdekke. ... en gang har vi fått beskjed om å gjøre en ståstedsanalyse. Spørreundersøkelse blant lærerne, det var spørsmål som kom ut som noen fargekoder. Rød, gul, grønt. Så sorterer vi styrker og svakheter. Det var nyttig. Da lagde lærerne individuelt med gule lapper. Sorterte de under overskrifter om utfordringer og styrker.

Denne rektoren opplever at det har vært en god utviklingsprosess i tiltaket. Etableringen av rutiner framstår som en meningsfull del av prosessen, noe lærerne ved samme skole ikke på samme måte opplevde. Rektoren ved skolen der lærerne mente at ingenting hadde endret seg etter at de ble med i prosjektet, sa det slik:

Jeg synes vi har fått til å integrere dette prosjektet inn i det vi har fra før på skolen. Det har vært min oppgave. Samtidig har det kanskje gjort at for personalet er det ikke så synlig hva dette prosjektet består i, isolert sett. ... Det å bygge en felles kultur har vært enda viktigere for meg nå, for uten at vi har det på plass, så blir det å skulle bygge et felles læringsmiljø helt umulig.

Denne ulikheten i hvordan lærere og ledelse opplevde behovet for implementering kan ha sammenheng med at lærerne på en annen måte opplevde at gjennomføringen av de nye verktøyene var avhengige av dem. Noen opplevde at det var bare noen lærere som gjorde som de hadde lært, mens andre ikke gjorde det, og de opplevde et behov for å vite hva som var forventet av dem.

### *Eierskap og medvirkning*

Hos skolens ledelse var forankringen i utgangspunktet avhengig av om skoleledelsen kjente seg igjen som en skole med «vedvarende høye mobbetall». Vi har i kapittel 2 beskrevet hvordan utvelgelsen av skoler skjedde på en slik måte at flere skoler var uforstående til utvelgelsen, kom i forsvarsposisjon eller så tiltaket som stigmatiserende. Det at skoleledelsen ikke forsto hvorfor skolen var pekt ut til å delta, svekket muligheten til forankring av tiltaket i skolen. For disse skolene ble det en uheldig prosess, som også kom overraskende på veilederne, som jo ikke hadde foretatt utvelgelsen. Veiledningsgruppene gjorde en innsats for å snu det dårlige utgangspunktet til noe positivt. Ikke alle steder kom utvelgelsen som en overraskelse, og enkelte skoler har kommet med etter eget ønske, noe som selvsagt har gitt et helt annet utgangspunkt for tiltaket.

Ved en skole opplevde alle aktørene at de hadde hatt en spesielt utfordrende start, til tross for at de i utgangspunktet hadde vært velvillige til deltagelse. Her var alle aktører, veilederen, lærerne og rektor samstemte i hva som hadde skjedd. Vi lar lærerne fortelle:

*Lærer 2:* Det første møtet var et info-møte om hva SWOT-analysen på skolen hadde vist, hvordan lå vi an i løypa. ... Så kom de hit og skulle ha veiledning – og da ... [nøler]. Vi følte oss vel litt overkjørt. De var mange – også fra kommunen. Det hørtes ut som om de hadde en mening om hva vi skulle ha veiledning på, ... bare ut fra det de hadde observert. Det var litt sånn: 'Dette har dere problemer med, dette har vi sett' – før vi hadde fått sagt noe. Det var derfor jeg sa at vi brukte tid på ringe oss inn, det var litt svevende og de ble litt utålmodige i begynnelsen. Først etter Gardermoen [samlingen i april] følte jeg at vi begynte å nærme oss hva vi skulle jobbe med – da kunne vi ta opp konkrete saker der vi snakka om problemstillinger som kunne oppstå. Det var veldig matnyttig – det var oss lærerne og rektor og PPT i samtale med veilederne. Vi snakka rundt et bord, hadde sendt inn en case på forhånd, for å forberede dem på hva vi ønsker å ta opp.

Den første veiledningen var utfordrende, og ble opplevd som svært ubehagelig av både lærerne og skoleleder. Etter felles samling var det så en ny runde med veiledning, og nå begynte samarbeidet å bli bra. Det som endret seg var at de

kunne ta opp det de selv ønsket, blant annet konkrete saker. Det at de selv fikk være med å påvirke, var svært viktige i prosessen:

*Lærer 2:* Vi har begynt med det der Klasseledelse fra Udir sine sider, det hadde vi en hel dag. Klasseledelseskurset var vårt forslag til hvordan vi kunne få tid til å sette oss ned til det. At vi drar alt i lag, at ikke vi trer alt over hodet på de andre lærerne. Vi diskuterte jo i plangruppa hvordan vi ønsker å ha det. Vi ønsket å eie dette her, sånn at vi ble mer aktive i prosessen, på tvers av trinn. Alle var med på den dagen. SFO også.

For denne læreren, som deltok i Læringsmiljøprosjektets plangruppe ved skolen, var kurset i klasseledelse viktig både i seg selv og fordi det var en måte å involvere de andre lærerne og dermed skapte et eierskap for alle lærerne. En annen lærer ved samme skole sa:

*Lærer 1:* Det har vært en steinhard prosess å forstå alt vi skal gjøre. Men vi har en bra plan nå. Jeg syns det begynner å falle mer på plass – det tar tid. Vi har brukt mye tid på handlingsplan, forebyggende mot krenkende atferd. Vi kan stille mer krav til hverandre og stilles litt mer til ansvar. Det ser jeg iallfall en veldig stor endring i. Ikke bare brannslukking, men det er forebyggende. (Alle lærerne sier seg enige). Og lærerne er mye mer reflektert om ting, de har tenkt gjennom hvorfor de har gjort ting. Det var ikke i fjor at vi hadde alle lærere i aksjon med elevene – det har skjedd noe!

Rektoren ved denne skolen opplevde også at de hadde snudd prosessen fra det uheldige første møtet, til at de hadde en reell medvirkning på retningen tiltaket skulle få ved skolen. Han sa det slik:

Vi har klart å skifte fra å snakke om mobbing til å snakke om krenkende atferd, paragraf 9a – det er den føringen at dette ikke handler om mobbing, men krenkende atferd. Vår retning er: læringsmiljø, underpunkt klasseledelse – som satsning. Det er der vi styrer inn, vårt valg. ... Det at vi er med i den satsningen, det er starten. Men veien det er det vi som må lage. Premissene er korreksjonen som vi får av veiledningen. Det kan hende det er en annen retning enn det de hadde sett for seg. De hadde tenkt at de ville se mer konkret på mobbing. ... Nå med veiledningen kan vi tenke langsiktig. ... Vi bruker å gi veilederne caser, som vi ser at vi kommer til å få

utfordringer med. Mye av dette, vi er inne i Tidlig innsats og får veiledning fra PPT. Og verktøyene er mye det samme, det henter mye fra LP-modellen, hva kan jeg som voksen gjøre annerledes. Analysere situasjoner og arbeid, lage enkle tiltak som er evaluerbare. Styrke det arbeidet som vi gjør.

På denne skolen startet innsatsen med et kurs om mobbing, introduksjon og veiledning på skolen og etablering av en egen prosjektgruppe. Rektor beskriver hvordan de lokalt har dreid tiltaket fra et mobbefokus til et læringsmiljøfokus, og integrert det med annet arbeid. Fleksibiliteten i samarbeidet mellom veilederne og skolen ga skolen mulighet til å dreie prosjektet i en retning de selv ønsket å utvikle seg. Fra en tøff oppstart hadde denne skolen en positiv utvikling blant annet på grunn av et bevisst arbeid for eierskap og medvirkning.

For de andre to skoleledernes vedkommende, så det også ut til å være avgjørende for deres opplevelse av tiltakets forankring at de fikk en følelse av eierskap og medvirkning. Dette kommer fram gjennom intervjuene med alle tre rektorer, uavhengig av om de var positive eller negative til at de var valgt ut som deltager-skoler. En skoleleder oppsummerte tiltaket på denne måten:

Oppstarten ble så brå. Vi fikk det ikke inn i våre planer fra starten av, fikk beskjed like før skolestart at vi skulle være med. Eller – det kom en liten forspørsel før ferien, men det var bare om vi kunne, og så kom det brått like før skolestart at første samling var da og da, og så skulle man melde på. Og prøve å få det implementert i de andre planene vi hadde lagt. Så det har vært krevende å få det til å henge i hop. Det er mye som skal passe og det er mye som skal holdes ved like.... Så vi har jobba mye med kjerneverdier og få et felles grunnsyn hos lærerne.... Det begynner vi å se effekten av. Det har vi jobba med parallelt. Vi har tatt elementene fra dette prosjektet inn i det eksisterende for å få det til å henge ihop, og det gjør nok at personalet heller ikke helt har sett sammenhengen mellom det vi har drevet med hele tiden og dette som kom utenfra.... jeg synes ikke vi har møtt forståelse for at det vi allerede holder på med, faktisk har betydning. De har vært litt opphengt i at det skulle være noe nytt, som kommer inn. Litt enveis. Lite dialogperspektiv, lite av å ta inn det vi alt gjør og prøve å gjøre det enda bedre.

Denne skolelederen beskriver en prosess som ikke var godt nok planlagt på forhånd, og som kom «utenpå» andre prosesser i skolen. To av rektorene har valgt å dreie tiltaket inn mot de prosessene som alt var i gang på skolen, for å få til en sammenheng mellom tiltaket og eksisterende arbeid.

*Skoleeierne* har hatt en viktig rolle i formidlingen og koordineringen av tiltaket. Mens alle de tre skolene har fortellinger som dreier seg om vanskelig oppstart og en langsom prosess for økt eierskap, framstår prosessen nærmest motsatt fra skoleeiers perspektiv: tiltaket hadde en god start, men har stagnert etter hvert. En av skoleeierne beskrev sin rolle og erfaringer med gjennomføringen slik for oss:

Jeg har vært bindeleddet mellom veilederne og skolene, det er én bit. Så har jeg hatt ansvaret for skoleeiere for å koordinere aktiviteter og påse at det skjer et utviklingsarbeid, og holdt i tråden. ... Den måten vi har holdt tak i dette er at vi har hatt ressursgrupper, der skoleeier, leder og PPT har oppdatert hverandre underveis... I begynnelsen var det positivt det at det var så konkret. De fikk beskjed om å gjennomføre en ikke-anonym mobbeundersøkelse, og på bakgrunn av analysene av dette skulle de plukke ut noen saker de skulle jobbe med, og få veiledning på dem. Det er veldig lett å bli begeistra for en sånn modell, for det var så uvant praktisk. Men så har det kanskje dabba litt av. Det er to grunner til det. Det ene er at veilederne kanskje ikke har klart å innfri det de ga lovnader om, å være tett på. Det andre handler om at det ikke har vært nok systematikk, struktur og et planverk for det arbeidet som skal gjøres. Man ble for fort ferdig med saken. Det er litt misforstått, for om man lærer noe må man gå videre og lære mer og involvere hele skolen, man blir aldri ferdig. Det har liksom blitt ferdig med sakene, og ingen spredning innad i skolen. Ingen milepæler. Det har dabba litt av, man tenker liksom på det som et kompetansehevingstiltak for enkelte lærere, ikke for skolen...

Denne skoleeieren beskriver altså en prosess som begynte meget bra, med konkrete og godt innrettede verktøy i veiledningen. Her er samlinger og kurs mindre synlige. Vi får også et innblikk i en ujevn prosess, og en lovende utvikling som har stoppet litt opp. Vi skal komme nærmere inn på årsakene som indikeres her sist i dette kapitlet.

Også en annen skoleeier beskrev en prosess med en mer intensiv start, denne gang fra skoleeiers egen side:

Min rolle er at jeg koordinerer, følger opp, støtter og veileder. Jeg var veldig tett på i starten, det ble litt mye – jeg har nå møte med veilederne etter at de er i møte på skolene, og med PPT, som er med på alt. Det er ikke nødvendig at jeg er med på alt. ... Forelesninger er en happening. Jobben må vi gjøre selv. Vi må være delaktige. Det er det som er fint – vi gjør et forarbeid, så er det forelesning og så er det etterarbeid. Så blir vi enige om hva vi skal gjøre til neste gang. Vi kan sende inn bestilling til veileder at vi vil lære om det og det, og da sier han ok, da må dere lese det og det. Det er viktig. Og så er det positivt at både lærere og rektorer kurses i dette. Både rektorer og lærere er blitt mer bevisst dette arbeidet i skolehverdagen. Skolene har klasseledelse og læringsmiljø som satsingsområde .... De samlingene, iallfall de i Oslo, har vært veldig verdifulle – veldig god læring. Jeg er spent på neste samling i mars. Vi skal evaluere vår plan senere. Jeg har løftet dette på rektormøtene og det har vært en prosess i rektorkollegiet. Vi er jo åpne på dette .... Det har vært en tung prosess.

Den intensiviteten som karakteriserte oppstarten, viste seg vanskelig og kanskje heller ikke nødvendig å opprettholde. Tiltaket går sin gang i denne kommunen, og igjen plasseres forelesninger, kurs, for- og etterarbeid og samlinger inn som en del av et større arbeid med å bedre læringsmiljøet. Den tredje skoleeieren vi intervjuet sa følgende: «[Lærerne] har blitt mye mer offensive på å skrive 9a-vedtak. Det tror jeg det har blitt en helt annen holdning til. Vet ikke helt om det skyldes tilsyn eller dette prosjektet – det er vanskelig å si.» Her har det også vært en samvirkning mellom tiltaket og andre prosesser som er i gang i kommunen. Vi ser også at det er personalet som aktivt omformer teori til relevant praksis – å skrive 9a-vedtak – i denne kommunen.

#### *Forankring blant elever og foreldre?*

Elevene har ingen aktiv rolle i dette tiltaket, slik det er utformet sentralt. Vi spurte våre informanter om elevene visste om tiltaket, eller likevel var involvert i det på en eller annen måte. Prosjektleder svarte: «Jeg er usikker på om elevene vet at de er med i dette prosjektet. Jeg tror dette varierer. Noen skoler har hatt

medieomtaler, så der vet de det.» En av gruppelederne utdypet dette med å reflektere over rammene for prosjektet:

Nei, de [elevene] er lite med i det vi har gjort. Tiden vår er så knapp at hva skal vi velge – vi er der kanskje hver annen måned i tre dager, og det aller viktigste er at vi legger igjen noen som har noen tanker om hvordan en skal drive utviklingsarbeid.

Den samme gruppelederen beskrev likevel at de hadde tatt initiativ til et foreldreengasjement som vi ikke fant igjen andre steder:

Det var ekstremt betent mellom skole og hjem. Vi inviterte oss på et møte i FAU og har jobbet litt ut fra deres side. Noe av det vi fant ut at var viktig i den bygda var gangen i en mobbesak, for det foreldrene sa at det skjer jo aldri noe, det blir bare snakk. Så det har vi jobbet mye med, og da har vi tenkt hele kommunen. ... På tvers av det har vi jobbet med system – hva er gangen i en mobbesak, rutinene, enkeltvedtak. Foreldrene vet hva de skal gjøre, hvem de skal gå til. Dette er målet vårt at det skal være klart for foreldregruppa og lærerne hva de skal gjøre. Å jobbe med avdekking har også et forebyggende perspektiv, for de jobber aktivt med å se hvordan det går med et barn, lærerne er fokusert på det og blir flinkere på observasjon.

Her ser vi altså at tiltaket nærmer seg elevene ved å ta med alle de voksne som betyr noe for miljøet rundt dem i en bredere prosess. Også i gruppeintervjuet med veilederne som ikke var ansatt ved Læringsmiljøsentret, ble dette eksemplet trukket fram. Her framsto skoleeier og FAU som initiativtakere:

Der har særlig en kommune vært flink, der har de satt ned strukturer, og så har foreldregruppa blitt involvert. FAU har laget informasjon som går ut til alle foreldre, om at det er foreldrene som selv kommer ut med dette – fordi det har vært stor grad av mistillit mellom foreldre og skole. Derfor er det også viktig at PPT-tjenesten er involvert, for det er dem foreldrene har tillit til.

En av skoleeierne i en annen region fortalte: «Foreldrene vet om det. Denne skolen er god til å involvere foreldre og elever.» I den siste regionen svarte skoleeier: «Dette prosjektet er nok rimelig godt kjent for alle på skolene – de ansatte – jeg vet ikke om foreldre eller elever har vært involvert eller hvordan.»



Spørreskjemaet som en annen gruppeleder hadde utarbeidet og tatt i bruk i sin region (se 4.1), kan kanskje også sees som en måte å involvere elevene på, men uten at de selv dermed fikk et aktivt ansvar for sitt læringsmiljø eller nødvendigvis forsto at de deltok i et bestemt tiltak. Gruppeleder hadde imidlertid fått tilbakemelding på at dette spørreskjemaet hadde en positiv effekt på elevene:

En skole sa at det å gjennomføre den ikke-anonyme spørreundersøkelsen hadde en stor effekt blant elevene, det ble en bevisstgjøring, og at elevene følte seg ivaretatt og sett. Elever som gjorde ting som de ikke burde skjønne også at de ble sett i kortene.

Lederen for et av de andre veilederteamene svarte, da vi spurte om elevene visste at skolen var med på tiltaket:

Vi har snakka litt om informasjonsarbeid overfor foreldrene, men jeg er litt usikker på det. Men i og med at vi har lagt vekt på infoarbeid ovenfor foresatte, så vil jeg tro at elevene vet det. Jeg vil tro det.

Dette var en region der vi ikke hadde noen caseskoler, så vi har ikke kunnet undersøke dette nærmere akkurat i denne regionen. Også den fjerde gruppelederen bekreftet inntrykket vårt av at elevene i liten grad var informert om, langt mindre involvert i dette tiltaket:

Det varierer nok, på en skole vet de det, for der har lokalavisen gått ut og stemplet skolen som en «verstingskole» som må få hjelp fra direktoratet. På de andre skolene så, ... når vi kommer dit spør elevene hvorfor vi er der, da gir vi et relativt rundt svar, for vi er ikke sikker på hva som er formidlet. Jeg tror ikke at skolene har gått ut til elevene og sagt at vi har utfordringer med mobbing, men de er nok tydelig på at de skal få hjelp til å få bedre læringsmiljø.

Våre informanter i skolene bekreftet det vi hadde fått vite om at noen steder ble foreldre og/eller elever informert eller involvert, andre steder ikke. En skoleleder svarte: «Parallelt har vi hatt foreldrene involvert, og elevrådet har vært involvert. Særlig etter nyttår, så har det vært et kjempeengasjement fra FAU for å få det på plass og bli enig.» Ved den samme skolen sa lærerne det slik:

Skolemiljøutvalget (to av foreldrene) og elevrådet har vært veldig involvert. ... De har kommet med innspill, drøfta. Elevene har tatt opp temaet i klassene, representantene har tatt det med tilbake til SMU, de fra SMU har informert oss i personalet. Det var et ekstremt nyttig møte der vi fikk høre hva elevene hadde sagt og få en forelder til å si det – ikke en lærer, og ikke en rektor, men fra foreldrene og elevene.

Ved denne skolen var det samtidig en innsats fra Fylkesmannen som gikk på lignende problematikk, og det er derfor vanskelig å skille de to prosessene fra hverandre. Snarere er det slik at det å ha dette tiltaket inne i skolen samtidig som det ble satt i gang en innsats fra Fylkesmannen, har gitt kraft og retning til engasjementet også blant elever og foreldre. Her var elever og foreldre langt sterkere engasjert enn ved de andre skolene vi besøkte, ifølge beskrivelsene fra skolens ansatte. Andre steder har det vært informert, for eksempel slik:

Foreldrene har fått informasjon, og de har sett den undersøkelsen [usikkert hva dette viser til], og da var det presisert at vi var med, og den nye starten for skolen vår – de ser at det er noe, og er informert om at de er med. Alle foreldrene skal vite om det, og FAU har tatt det opp i SU på skolen.

Her ser vi altså at skolen har informert foreldrene om at de er med, snarere enn å gi foreldrene initiativet. Elevene nevnes ikke. Lærerne ved en annen skole fortalte:

Elevene vet om det fordi det var noen foreldre som så det i et utdanningsblad. Så de vet det på den måten. Men de er ikke involvert i selve prosjektet på noen måte.

Dette er altså et aspekt der det ikke finnes noen felles tanker eller styringsforsøk fra Læringsmiljøsenderets side, og elevene som aktive deltakere er da heller ikke med i oppdraget de har fått. Praksis varierer, og det ser ikke ut til å være noen felles strategi for eksempel rundt implikasjoner av at foreldre og elever først får vite om tiltaket gjennom eventuelle oppslag i pressen.

### *Forankring i kommunen*

Vi har allerede sett at en skoleeier uttalte seg om forankring i tidligere sitat, der tiltaket ble beskrevet som en vekselvirkning mellom forelesninger, etterarbeid, bestilling av nye tema for neste forelesning, beskjed fra veileder om forarbeid før neste forelesning, og så videre. Her kan vi si at tiltaket var forankret som en kjede av utveksling mellom skoleeier og veiledere, der det stadig er progresjon i kompetansenivået hos skoleeier. Den samme skoleeieren la også vekt på å integrere tiltaket i det øvrige arbeidet:

Kommunen har også egen plan som er en retningslinje for skolens planer for trygt skolemiljø. I tillegg har kommunen og skolen egen strategiplan for læring som inneholder temaet læringsmiljø der skolene skriver inn egen målebarometer for hvert år ... Her har det skjedd veldig mye positivt siden vi ble med. ... Skolene har revidert sine handlingsplaner for trygt skolemiljø i tråd med prosjektets målsetninger. ... Et helt nytt dokument – handlingsplan for læringsmiljø skal opp i hovedutvalget. Fra fokus på mobbing og krenkende adferd til en vekt på forebygging og hele skolemiljøet. [Fokus på mobbing] er nyttig det altså, men det er ikke helheten – mobbing starter jo med krenkende atferd. ... Vi har revidert ordensreglementet vårt også, konkretisert og gjort det mer presist og forståelig. Skolene har lagd egne, forenklede utgaver også. ... Rektor sin rolle har også blitt mer synliggjort. Før har det ligget mer på lærernivå. Vi har prøvd å lage føringer for gode rutiner så folk vet hvordan de skal følge opp. Konkrete tiltak som vi har iverksatt på skolene i kommunen som en del av dette tiltaket, er fokus på § 9a og en handlingsplan for trygt skolemiljø for alle skoler i kommunen. Forebygging gjennom egen årsplan samt oppskrift på hvordan avdekke og følge opp krenkende atferd samt rektors rolle i dette arbeidet.... Dette er innrettet slik at det gir skolene en mulighet til å selv kunne forebygge, avdekke og løse mobbesaker selvstendig i framtida, med klare retningslinjer for hvordan man håndterer krenkende atferd. Bevisstgjørelse hos alle rektorer ved at dette er tema på flere rektormøter/forum samt et satsingsområde i kommunen.

Vi ser altså her at denne skoleeieren har lagt vekt på å integrere tiltaket i kommunens planarbeid, for å få til systemiske endringer i måten det arbeides med læringsmiljø på, på alle nivåer. Når denne kommunen valgte å integrere

tiltaket i kommunens øvrige planarbeid, kan det ses som en måte å få til systemendringer på, slik som jo er et mål for tiltaket. Andre måter kan også tenkes, men fordelene her var at man fikk til at tiltaket trakk i samme retning som andre, samtidige prosesser i kommunen. Dermed får en også støttet skolelederne i dette vanskelige arbeidet. Dette var en kommune som samtidig samarbeidet med fylkesmannen, slik at tiltaket ble tolket inn i en ramme der kommunens planarbeid og gjennomgang av rutiner for arbeid med læringsmiljø var hovedfokus. En annen skoleeier fortalte tilsvarende:

Skoleeier er ikke med bare fordi vi vil hjelpe deltakerskolene i vår kommune, men vi ønsker spredning i hele kommunen. Det tenker vi på nå, vi vurderer en spredningskonferanse sammen med Læringsmiljø-senteret, for å få ut erfaringene til alle skolene våre. Vi ser det i samarbeid med kommunens nye strategiplan.

For den tredje skoleeieren var kommunens planarbeid ikke den mest relevante konteksten:

Fordelen for oss var at vi nettopp hadde vært med på et annet stort veiledningsprosjekt rett i forkant, vi var vant med det, samme metodikken – og nå får vi fortsette litt til. Det er jo alltid sånn, når prosjekter nærmer seg slutten, det er da man er godt i gang. Og her har vi liksom tre ting på rad som har gitt litt mer langsiktighet. ... Nå har vi søkt og fått midler fra fylkesmannen til to nye forelesninger i vårsemesteret med vår veileder.

Denne skoleeieren så dermed tiltaket som ett i en kjede av beslektede prosjekter som kom utenfra, der veiledning og tilføring av kunnskap var fellesnevneren. Hva forankring hos skoleeier egentlig innebærer, varierer altså med konteksten, der sammenhengen med andre aktuelle innsatser er særlig viktig. Det kan også forsøksvis forklares med at den sist nevnte skoleeieren var en liten kommune med svært lav bemanning på skolefeltet, og dermed kanskje også med liten tyngde inn mot kommunens sentrale prosesser.

#### *Forankring fra prosjektleders og veilederes synspunkt*

Arbeidet som har vært gjort for å sikre en god lokal forankring ble beskrevet både av prosjektleder, gruppeledere og veiledere. Beskrivelsene sammenfaller i

stor grad, men med en del regionale variasjoner som nok både kan tilskrives forskjeller mellom veiledningsgruppene og deres ledere, og forskjeller i de regionale forholdene. Prosjektleder beskrev arbeidet som en dialog der lokale ressurser spiller en sentral og aktiv rolle:

Vi må tilpasse dette, vi må lytte til aktørene og deres behov og ta utgangspunkt der. Hvis det er en mismatch mellom oss og dem, da må vi diskutere det. ... Veilederne er i en veilederrolle, det er ikke pedagogisk imperialisme. De er profesjonelle veiledere, som lytter til kommunens ståstedsanalyse – SWOT-analysen – for å peke på gapet mellom en erkjent situasjon og en fremtid de beskriver som god. Vi bruker alle gode krefter i kommunen, skoleeier må tett på, det er skolelederne som leder skolen i en god utvikling. ... Vi prøver også å få med PPT, som ofte er usynlige i denne sammenhengen. Dette er en anledning til å få dem med – vi har derfor lagt inn PPT-saker på samlingene nasjonalt. Det handler om å drive gode prosesser, finne grepene, hjelpe til å skreddersy samlinger av fagfolk. Vi skal gi gode råd – de må gjøre jobben.

Gruppelederne var også opptatt av dialogen med skolen, og også i stor grad å involvere skoleeier:

*Gruppeleder 1:* Vi har alltid møte med kommunalsjef først, for vi har tenkt videre enn de utvalgte skolene. ... For at dette skal leve har vi vært opptatt av å få inn pp-tjenesten, kommunalsjefen, og rektorene som har sittet i jevnlige møter og blitt et organ, som i første omgang skal jobbe med rutiner for avdekking og stopping. Vi foreslo det, og de godtok det og satte i gang. ... Noe av det vi tenker er å få PPT til å eie mest mulig og få nok kompetanse, og legge igjen kompetansen i kommunen.

*Gruppeleder 2:* En annen viktig ting er å involvere skoleeier i dette, og det har virkelig vært veldig bra. Skoleeierne har engasjert seg og tatt mye ansvar, selv om det har variert litt. Så har vi satsa mye på å trekke inn PPT, både fordi det er lærerikt for PPT – det er ikke alle steder de kan mye om mobbing – og så er det noe med bærekraft. Vi har hatt et kurs for PPT om mobbing og tilgrensende ting. Det har vært veldig hyggelig og veldig bra.

*Gruppeleder 3:* Vi har arbeidet bevisst for å styrke skoleeierleddet, og da har vi hatt med rådmann og konsulent. Jeg skal ha en ny felles dag på onsdag. Jeg, en fra PPT og en lærer skal ha innlegg. I tillegg har vi hatt mye fokus på eksisterende planer og utvikling av planer, og forme dette prosjektet så det passer med deres planer. Det er variasjon i hvilke behov vi finner lokalt. I en annen kommune har det i større grad vært konsentrert om skolelederne. Men også der har man vært ute og møtt kollegiet. En har også hatt et visst samarbeid med fylkesmannen. Det direkte arbeidet mot skolene har i større grad vært organisert av skolene sjøl, mens veilederne har hatt større vedvarende og hyppig kontakt med kommunen.

*Gruppeleder 4:* Vi har hatt som strategi å spørre om styrkene både hos lærere og system. Vi identifiserer styrker for å bruke dem videre, som middel for å skape endring. ... Jeg savner det å kunne være tettere på skolene. Det har vært kun noen få anledninger. Så når du spør etter ressurser, så når vi et stykke på vei, men jeg savner å kunne være tettere på. Det ville jo være å sette systemet i stand til å håndtere dette på egenhånd. Jeg har sett på veilederkorpset også at intensiteten synker mellom treffene som teamene har med kommunene. Noen steder blir det en bølgedal i løpet av perioden. Oppfølgingene varierer også avhengig av hvilken kontakt vi har fått med kommunene, litt tidsfrister, litt kontakt på mail og telefon. Relativt lavfrekvent, iallfall i en kommune – noe bedre i andre.

Som vi ser, har gruppelederne vært særlig opptatt av å forankre tiltaket hos skoleeier og PPT. Enkelte trekker fram at kontakten med skolene kunne ha vært bedre ivaretatt, mens andre legger vekt på at teamets oppgave snarere er å gjøre skoleeier bedre i stand til å følge opp skolene. Som det kommer fram i situatene ovenfor, har det å være «tettere på» skolene vært opplevd som et savn.

Veilederne vi intervjuet i gruppe, som ikke var ansatt ved Læringsmiljø-senteret, var særlig opptatt av manglende involvering av lærerne og liten implementeringen av verktøyene:

*Veileder 4:* Det vi har opplevd er at skolelederne har vært motivert, men jeg stiller spørsmålsteget ved den jobben som er gjort videre ned – hvor mye lærerne er involvert. Det [at lærerne ikke er ordentlig med] syns jeg vi møter mye av.

*Veileder 2:* Det er noe med kapasitet, det er noen ledere som - du jobber med dem og tror at de klarer å drive disse prosessene i personalet selv, og det er den største utfordringen: Du tror du har veileda, og så skal de skal drive prosessen videre – og så klarer de ikke. Noen skoleledere sliter med å klare den prosessen.

*Veileder 3:* Skoleeier har vært med på skolene når vi har vært der, og det har vært en styrke for oss.

*Veileder 4:* Vi har fått bra respons fra skoleeier og skoleleder – men lærerne tror jeg har vært i dilemmaet med for mange tiltak. Vi måtte avlyse veiledningen fordi det også er et annet prosjekt med veileder der. Vi har masse utfordringer – vi maser på dem om at de må snevre inn. ... Det er mye god vilje, men det mangler skoleutvikling – de bruker opp tida på planer og møter, det skulle vært et eget kurs for skoleleder.

*Veileder 3:* De har mye, men sånn er det i skoleverden. Men syns de har vært veldig flinke. De var ikke glad for å bli valgt ut, for det er noe med å bli valgt ut som mobbeskole, men når de har blitt valgt ut, har de vært engasjerte, stiller opp, vært positive. ... Det er en hektisk hverdag i skolen, og det med implementering i personalet, det å informere er noe annet enn at det blir praksis og del av et fellesskap. ... Å gi dem verktøy, det har truffet alle. Også har spesielt én skole gitt uttrykk for at dette er konkret: De vet hva dette prosjektet handler om – at de skal bli gode på avdekking og stopping av mobbing.

*Veileder 1:* Det å skape tillit fra starten er helt nødvendig. Jeg er mest fornøyd med skoleeiers respons, mer usikker på skoleleder.

Her får vi bekreftet at selv om det er nødvendig at skoleeier er aktivt med i tiltaket, er det vanskelig å få til endring dersom skoleleder ikke har kapasitet til å drive prosessen videre innad i skolen. Der veilederne selv har vært inne i skolen med konkret veiledning og kursing av lærere, har dette vært oppfattet som udelt positivt.

### 4.3 Hjelp utenfra

Vi spurte også om det var hensiktsmessig at skoler og skoleeiere fikk hjelp utenfra, eller om det kunne virke negativt på noen måte. Her var alle våre informanter enige om at det var en stor fordel at det kom et team utenfra, først og fremst fordi dette gjorde det lettere å løse opp kommunikasjon som hadde kjørt seg fast. Samtidig var det ikke opplagt at måten hjelpen kom på, eller innholdet i den, nødvendigvis ble oppfattet som optimale. Vi skal ikke gjengi Læringsmiljøsenderets ansatte her, ettersom det er lite informasjon i deres utsagn om dette ut over at de kun har fått positive tilbakemeldinger.

Den skolelederen i vårt utvalg som selv hadde ønsket å delta, var glad for at det nettopp var forskere på området som var veiledere:

Akkurat her er det fint å få en kapasitet på området. En sånn kapasitet har vi ikke i kommunen. En som har forska mye over mange år, flere hundre saker har han jobba med. Kommunen er bra på erfaringsutveksling, men her trengte vi noe mer. Det har vært kjempenyttig å få hjelp utenfra.

Den spisskompetansen skolen hadde behov for, fantes ikke i kommunen. Et annet poeng var utenfraperspektivet: «Det er flott at folk kommer utenfra og ser ting med andre øyne», som en annen skoleleder sa. En av rektorene som i utgangspunktet hadde vært skeptisk til å delta, svarte slik:

Skal du nå ut, må du ha den modellen der, at det kommer utenfra. Det kunne gjerne vært et ambulerende team, som fylkesmannen i regi av Udir kunne hatt. Et pedagogisk team som var rundt og bisto og hadde oppfølging.

Det er ikke gitt at det må være Læringsmiljøsenderet som kommer til unnsetning. Her antydes det også at det kunne vært fint med hjelpere som var en mer kontinuerlig tilgjengelig ressurs, og som kanskje kunne tilkalles etter behov eller komme mer regelmessig. Dette forslaget har mer til felles med det såkalte Veilederkorpset, der to av de «eksterne» medlemmene av veiledningsgruppene som vi intervjuet, hadde vært med. Denne ordningen i regi av Utdanningsdirektoratet er for øvrig også utformet med 1,5 års veiledningsperioder til de enkelte skoleeiere og skoleledere, og også i evalueringen av denne fant forskerne at dette var for kort tid til å oppnå de ønskede målene (Gram, Aas, Ottesen, Nilsen & Dyrkorn 2013).



## 4.4 Tid og andre ressurser

Etter prosjektleders oppfatning, var de økonomiske rammene for tiltaket tilfredsstillende, mens han mente at tidsrammene var for knappe: «Prosjektet er kun tre semestre – det er alt for lite. Det kunne blitt et eksemplarisk prosjekt hvis vi hadde fått mer tid. Men det er nok ressurser ellers.» Også her var informantene fra alle nivåer enige. En skoleeier sa for eksempel: «Ting tar jo litt tid før alle er på track. Når det nærmer seg slutten, da først er vi liksom i gang», mens en skoleleder påpekte:

For senere puljer i dette prosjektet vil jeg jo si at det med oppstarten er uhyre viktig – at man er veldig klar på hva det her er for noe, og ser det i sammenheng med eksisterende arbeid lokalt. Heller prøve å få til de tingene man alt gjør, bedre, enn å måtte sette inn nye ting. Man har begrensa med tid.

Det denne skolelederen pekte på, var at selv om halvannet år kan se mye ut, så blir et separat tiltak som skal gjennomføres i løpet av denne perioden nødvendigvis satt inn i tillegg til alt det andre som skolen skal og må gjøre. En godt planlagt og effektiv oppstart vil gjøre at man mister mindre tid på å oppnå gjensidig forståelse når prosjektperioden er i gang. Det å få til en synergieffekt mellom ulike oppgaver er en annen forutsetning for at slike ekstra innsatser skal bidra til å løse oppgavene som helhet på en bedre måte enn før, og skal man arbeide på den måten, krever det mye og tidkrevende planlegging og omlegging av rutiner, og det krever at også skoleeier legger til rette for dette. Her vil det også være store lokale variasjoner i behov, andre tilgjengelige ressurser, og arbeidsmåter. En liten skoleeier, som følgende sitat er hentet fra, vil for eksempel ha færre interne ressurser å ta i bruk:

Kommunen har fulgt med så godt vi har kunnet. Det er jo bare meg på kommunenivå. Halv stilling skole, halv kultur. Jeg har vært med på alle samlinger, har prøvd å støtte og trykke på og være koordinator. Men sånt utviklingsarbeid har vært moro å være med på. Kan ikke klage på ressursene her, tror ikke det har vært noe hinder for videreutvikling. Vanskelig å få dratt i gang noe skikkelig fokus på dette – kommuneledelsen er mest opptatt av økonomi, de er jo interessert, men det er ingen kjempeentusiasme. Jeg kunne kanskje informert mer.

Personalressurser og relevant kompetanse var ikke tilgjengelig internt i denne kommunen, mens andre skoleeiere har hatt et helt team av medarbeidere å sette inn i systemendringer. Slike forskjeller vil sannsynligvis ha avgjørende betydning for resultatet. Det var for øvrig i denne kommunen at lærergruppa konkluderte med at tiltaket ikke hadde ført til noen endringer. Noe tilsvarende fant vi, litt mer overraskende, i en stor kommune der tiltaket var godt forankret både hos skoleeier, skoleleder og blant lærerne. Vi spurte om det var nok ressurser på skolen til å følge opp tiltaket, og fikk til svar:

*Lærer 1:* [Latter] Vi har sinnssykt mye å gjøre, vi tenker 'å nei må vi på kurs igjen'. Sorry, men vi tenker at alle ting vi må gjøre ekstra er litt herk. Men jeg setter pris på alle matnyttige kurs.

*Lærer 2:* Jeg savner at når vi har et kurs, må vi ha et møte i ettertid for å vite hvordan vi skal jobbe med det, hvordan skal det implementeres.

Her er det igjen tydelig at selv her, hvor lærerne var sterkt engasjert i tiltaket, var det et problem i den grad det kjentes som noe som kom i tillegg, og som ledelsen egentlig burde passet på at de fulgte opp. Igjen kan en tenke at om tiltaket hadde vært strukket lengre ut i tid, med mer forpliktende oppfølging, ville det kunne ha vært lettere å gjennomføre med godt resultat og dermed blitt mer «matnyttig».

I den forbindelse er det interessant å notere seg en del av det som kom fram i intervjuet med veilederne som ikke var ansatt ved Læringsmiljøsenderet:

Vi ville at det skulle være fast. Vi har snakka om: hva skjer når vi er vekk? De (deltakerne) sier at det viktig at vi kommer – hva skjer etter desember? Det har vært en tanke at PP-t skal kobles på. Det har vi forsøkt å gjøre. ... PP-tjenesten er det meningen at skal være et blikk utenfra. Så blir det opp til skolene om de får det til. ... Jeg tror det er viktig at de blir ansvarliggjort. Man forventer ting, men så er det sånn i skolehverdagen at man skal ikke ta noe for gitt.

En av dem poengterte: «Det er en hektisk hverdag i skolen, og det med implementering i personalet, det å informere er noe annet enn at det blir praksis og del av et fellesskap.» Hun la til:

Men å gi dem verktøy, det har truffet alle. Også har spesielt en skole gitt uttrykk for at dette er konkret: 'Vi vet hva dette prosjektet handler om – at vi skal bli gode på avdekking og stopping av mobbing!'

At konkrete resultater og nyttige verktøy står på ønskelisten til både skoleeiere, skoleledere og ikke minst lærere, er lite overraskende. Denne skolen hadde altså uttrykt at de hadde fått ønsket oppfylt.

#### 4.5 Samarbeid, kommunikasjon, styring og oppfølging

Ethvert prosjekt står og faller med at kommunikasjonen i prosjektet fungerer godt, slik at informasjon når fram der den skal, og uklarheter og uenighet belyses og snakkes om på konstruktive måter. Dermed legges grunnen for et godt samarbeid. Vårt materiale gir ikke et enhetlig svar på om kommunikasjonen har vært gjennomgående god eller dårlig i dette tiltaket – snarere er det slik at vi har kunnet identifisere enkelte felt der forutsetningene for god kommunikasjon har, eller ikke har, vært til stede. Vi har alt vært inne på to slike felt der forutsetningene ikke var optimale: utvelgelsesprosessen, som skapte forvirring og motstand, og spenningen mellom fokuset på mobbing og fokuset på læringsmiljø: hva handlet egentlig tiltaket om? Vårt samlede materiale indikerer at veiledningsgruppene har klart å snu de negative effektene av utvelgelsesprosessen, og har opprettet et godt samarbeid selv med de deltakerne som i utgangspunktet var negative. Også deltakerne har klart å snu sin motstand til samarbeid gjennom en konstruktiv dialog med veilederne. Dette har nødvendigvis tatt tid og krefter fra framdriften i tiltaket. Når det gjelder det andre feltet, spenningen mobbing/miljø, synes dette å være mer uforløst og ha beholdt sitt preg av maktkamp. En av gruppelederne beskrev sin strategi slik:

Oppdraget fra Udir er rettet mot skoler med høye mobbetall. Retorikken fra direktoratet er å gjøre et eller annet med læringsmiljøet. ... Vi hadde en del runder med hvordan vi skal designe dette prosjektet for å få ned mobbetall. I utgangspunktet var det å gjøre noe generelt med læringsmiljøet, og det ville passe bra med de eksterne som er gira inn på det der. Etter en runde ble det besluttet å lage en faglig struktur, med noen faser med skolens og vårt arbeid. Den første fasen

skulle være å gi kompetanse til skolene om mobbing. Kartlegging, hva mobbing er, hvordan stoppe. Andre fase skulle være om klasseledelse og læringsmiljø. Ikke løsrevet fra mobbing, men vinkla mot klasseledelse og det å bygge opp gode miljø. Tredje fase, neste semester, skal handle om institusjonalisering av dette, lage rutiner, så det blir bærekraftig. Det går mye på ledelse, rutiner som en skole kan gjøre i løpet av et år. Vår absolutte erfaring er at det skolene trenger er: hvordan avdekker vi mobbing, hvordan jobber vi med det. Så det med læringsmiljø er litt vagt – de trenger helt konkrete svar og løsninger. Tydelige profilering på avdekke og å stoppe. De fikk litt om å stoppe på det første kurset, med beskjed om at dette kommer vi tilbake til. Det er en potensiell svakhet med prosjektet, at det har blitt for mye fokus på læringsmiljø. Det blir for vagt.

Denne veilederen var en sterk talsmann for det mobbefaglige fokuset, og så tiltakets utforming som en strategi for å tilfredsstille kravet om å fokusere på læringsmiljø, og et kompromiss der en likevel la mest vekt på mobbing. Dette står i kontrast til en av de andre gruppelederne:

Jeg har ikke helt klart for meg hvilken vekt det skal være på spesifikt mobbing, eller på å bygge et bedre læringsmiljø. Det varierer også fra skole til skole. Hvor langt tror man at man når ved å bygge et robust læringsmiljø, og hvor mye må man adressere mobbing direkte, er en diskusjon som er innad i dette prosjektet og må evalueres fortløpende. Alle mener at det må være en balanse, men hvordan den balansen skal se ut, der har vi et stykke å gå.

Her ser vi en mindre prinsipiell og mer pragmatisk tilnærming til spørsmålet om hva som skal prioriteres. En tredje gruppeleder vi snakket med, beskrev derimot hvordan avstanden i faglig tilnærming hadde gjort samarbeidet vanskelig:

Det var et vanskelig samarbeid. Det gikk veldig mye på fag ... Det er interessant og viktig å finne ut når du setter sammen folk på tvers – det kan være en berikelse om man har forskjellig erfaringer og kompetanse. Men det hadde nok stått seg på at prosessen med å bli samstemt hadde fått litt mer tid. For det var klart at det var to forskjellige miljøer. Vi måtte møtes for å avklare myter om ikke minst oss, Læringsmiljøsentret, det syns jeg var interessant. Så fant vi ut at vi

var nærmere hverandre enn vi trodde. ... I vår gruppe måtte vi ha noen runder på det, hva står vi for og hva jobber vi for. ... Hvis vi skal lære noe av dette, så er det at presset på å komme i gang var stort. Vi hadde trengt å bruke mye lenger tid på å finne ut om det skal være felles tid å tilnærme seg de temaene på, eller skal det være individuelt – og hva står vi for og hvilke tiltak skal inn. Nå ble det hast, litt på hælen, med å etablere gruppa. Men det var forventningene fra Udir. Så rammebetingelsene kunne vært bedre. Jeg er åpen for tanken at forskjellige fagmiljøer blir satt sammen.

Her ser vi altså at også sammensetningen av veiledningsgrupper av fagfolk med ulike ståsted har vært til dels svært tidkrevende, fordi dette forutsetter at man har mulighet til å diskutere åpent med hverandre også før tiltak settes i gang. Det var ikke satt av tid til dette før oppstart, og dermed oppsto vanskeligheter og i enkelte tilfeller behov for å bytte ut medlemmer av veiledningsgruppene.

Fra deltakernes side har den interne uavklarte faglige spenningen internt i veiledningsgruppene ikke nødvendigvis betydd så mye. Ingen av dem henviste til dette, men uttrykte heller en generell oppfatning om at veiledningsgruppene samlet sett representerte «mobbefokuset». En skoleeier sa:

Vi har fokus på læringsmiljø. ... Vi snakker ikke om mobbing, men om krenkende adferd. ... Fra fokus på mobbing og krenkende adferd til en vekt på forebygging og hele skolemiljøet. Veileder er jo opptatt av mobbing, men det er helt greit – han er enkel og grei, kaller en spade for en spade. Det er nyttig det altså, men det er ikke helheten – mobbing starter jo med krenkende atferd.

Her ser vi at skoleeier har tatt inn det de synes har vært nyttig, men samtidig holdt en litt kritisk avstand til det sterke fokuset på mobbing i forhold til læringsmiljø. Et ensidig fokus på mobbing passet ikke inn i kommunens øvrige arbeid og prioriteringer. Dermed har kommunen i praksis arbeidet mer, helt fra starten, med det som etter tiltaksplanen skulle vært siste fase i tiltaket, nemlig planarbeid i kommunen. Slikt planarbeid omfatter hele læringsmiljøet.

Alle skoleeierne og skolelederne meldte at de på intervjuetidspunktet kommuniserte godt med gruppeleder, og at de hadde god anledning til å gi tilbakemelding dersom de ønsket endringer eller hadde bestemte behov som ikke var godt nok fanget opp. En skoleeier sa likevel:

Så vet jeg jo at noen skoler, en av skolene har slitt litt med å komme i kontakt med veilederne, de har satt i gang et utviklingsarbeid og så ikke fått tak i veilederne når de trengte oppfølging.

En annen skoleeier reflekterte slik:

Jeg tror noe av «cluet» er å ha gode veiledere. Faste veiledere. At ikke de skifter eller bytter på. Det har vi sett at det har vært litt uheldig – i forhold til at det må være de samme som er på alle skolene i kommunen. Det er jo personavhengig. I dette prosjektet kom det inn – det har vært noe variasjon, ikke de samme som starta som slutta, det var litt dumt. Viktig å ha kontinuitet, skikkelig inspirerende, god bakgrunn for veiledning. Det har vært veiledningsgrupper, hvor en fra Læringsmiljøsentret var med, og da ga det seg at han kunne bidra med teori. De erfarne skolelederne har ikke alltid vært de samme – vanskelig å holde tråden.

Det vi får beskrevet her, er at veilederen ansatt ved Læringsmiljøsentret har framstått som den stabile og teoretisk kompetente, mens de mer praksisorienterte medlemmene av veiledningsgruppa ikke har vært de samme, noe som har gjort at deres posisjon i tiltaket har blitt svekket. Når vi vet at det har skjedd utskiftninger i denne «eksterne» delen av veiledningsstaben, delvis med bakgrunn i spenningsforholdet mellom «mobbefokus» og «miljøfokus», så kan dette sees som et eksempel på hvordan dette spenningsforholdet har slått negativt ut for tiltaket.

Flere av deltakerne etterlyste en mer strukturert plan for tiltaket. Dette kan også ses i sammenheng med at et tiltak som jo ikke skulle ta form av individuell veiledning i konkrete mobbesaker, var vanskelig å implementere lokalt uten å utvide fokuset til læringsmiljøet mer generelt. En av skoleeierne så slik på dette:

Jo, vi har hatt et fint samarbeid, veldig positivt. Men hvis jeg skulle ha gjort dette på nytt tror jeg nok at vi skulle ha nedfelt en prosjektplan. En milepælsplan. Vi skulle ha formulert noen mål, hver skole skulle vært mer forpliktet. Det har de ikke vært i det hele tatt, og det har vært en svakhet. Vi har ingen styringsdokumenter. Da blir det vanskelig for skoleeier å følge det opp, hvordan det kommer hele skolen til gode og hvordan de har tenkt å ta det med videre. Det blir

litt sånn, det har skjedd et utviklingsarbeid på de ulike skolene, men det er vanskelig å etterspørre når du ikke har noen styringsdokumenter. Så handler det også om at når du utarbeider sånne styringsdokumenter så bevisstgjør du deg selv, og den prosessen skulle vært kjørt på hver enkelt skole. Det forplikter oss for lite, og det skulle ha kommet fra nasjonalt hold.

Dette ble bekreftet av en annen skoleeier:

Alt av fokus og oppmerksomhet er positivt, men mye går tapt underveis fordi tiltaket mangler en god struktur. Hele prosjektet er bygd opp fra at man skal ta organisasjonsutvikling på slutten. Det er helt feil. Man må begynne med det! For å vise hva er hensikten, at man skjønner poenget med prosjektet. Og poenget er ikke at bare en og en lærer skal lære seg ting, eller skoleleder, men at hele skolen blir bedre: Dette perspektivet burde kommet tidligere og tydeligere. Det burde ha vært etterspurt konkrete planer, med oppfølging og spredning til andre skoler i kommunen.

Også skolelederne delte denne erfaringen. En av dem oppsummerte det slik:

Jeg synes det har vært ustrukturert. Det har vært korte tidsfrister for veiledningene, og lite avklarte datoer framover. Når alt startet her i september i fjr, skulle man heller ha plottet inn alle datoene og lagt milepæler underveis. Nå sist var det en uke fra datoen var på plass og til vi hadde veiledning. ... Hele prosjektet har nok blitt til underveis. Det tror jeg veilederne også føler. Nå føler jeg at vi begynner å få talet på det. De sier de har lært mye underveis. Vi har ikke lært Så mye. De som har sittet i prosjektgruppa, har kanskje lært mer enn de andre på skolen her, men vi har ikke klart å få det helt ut til alle lærerne fordi det har vært litt usystematisk og uplanlagt.

Lærere vi snakket med, savnet et samarbeid med de andre skolene i kommunen på dette tiltaket. Det følgende er sitat fra lærere ved ulike skoler:

Det er jo et kommunalt ansvar å følge opp samarbeidet med den andre skolen, der tenker jeg at vi kunne dratt mye mer nytte av dem.

Samarbeid med den andre skolen? Nei, ikke vi lærerne, annet at vi var i Oslo – og da hadde vi samarbeid, men ikke her hjemme.

Hvis du sammenlikner med Veilederkorpset, der samlet fire skoler her i kommunen seg. Mens i dette prosjektet er vi to skoler, men vi har ikke noe samarbeid. Det er jo ikke vår agenda til å finne tid og rom til det, det er skoleeier.

Vi finner altså en sannsynlig sammenheng mellom det faglige spenningsforholdet og deltakernes opplevelse av at tiltaket ikke har vært godt nok planlagt og styrt. Det uavklarte spenningsforholdet kan være en medvirkende årsak til at tiltaket i liten grad ser ut til å ha nådd helt ut i klasserommene i løpet av tiltaksperioden. Dette både fordi det i noen grad har gått ut over samarbeidet internt i veiledningsgruppene, og fordi det har vært et misforhold mellom et teoretisk fokus på mobbing og et praktisk fokus på læringsmiljø i tilpasningen til deltakernes behov i gjennomføringen.

## 4.6 Konklusjon

Ulike roller og posisjoner innebærer at gjennomføringen av tiltaket beskrives, som vi her har sett, ulikt fra ulike perspektiv. Konteksten for tiltaket varierer tilsvarende. For Læringsmiljøsenderets ansatte og veilederne har dette vært et klart avgrenset oppdrag som de ser i sammenheng med andre og liknende arbeidsoppgaver ved senteret og andre steder, mens det for skoleeierne har vært en av mange statlige intervensjoner i kommunens oppgaver og virke. Skolelederne vi har snakket med, ser tiltaket som en mulig ressurs, men også en mulig trussel, i arbeidet for å lede skolen på en god måte. Dette kan forstås i lys av at skoleleders omdømme avhenger av at hun selv viser seg selvstendig og kompetent i arbeidet for et godt skolemiljø og mot mobbing. Et slikt tiltak som kommer utenfra som et dårlig skjult pålegg, kan oppfattes som en beskjed om at skoleleder mangler slik kompetanse. Fra lærernes ståsted inngår tiltaket som en ganske liten del av deres arbeidshverdager, og det er fra dette perspektivet ikke alltid tydelig hvordan dette ene tiltaket er avgrenset i forhold til andre tiltak og arbeidsoppgaver. Tiltaket ser ut til å ha vært bedre forankret sentralt i kommunen enn ved skolene, og bedre i skolens ledelse enn hos lærerne. Det er viktig med god forankring hos skoleeier, PPT og skoleledelse, men det er et tankekors at prosjektet ikke har vært særlig godt forankret lavere ned i systemet – der det verktøyene skal benyttes.



## 5 Resultat

Vårt oppdrag har vært en form for prosessevaluering, der vi i mindre grad kan si noe sikkert om resultatene av tiltaket, altså om det har ført til endring og i så fall hvilke endringer det kan være snakk om. Vi skal likevel forsøksvis si noe om dette, ut fra våre informanters inntrykk og, til sist i dette kapitlet, gjennom en analyse av Elevundersøkelsen.

### 5.1 For tidlig å si

Da vi begynte med å intervjuere prosjektleder og gruppelederene våren 2014, hadde tiltaket bare vært i gang i litt over et halvt år. Dette var selvsagt for tidlig for at de skulle kunne si noe konkret om resultatene av tiltaket. Gruppelederene hadde likevel noen inntrykk basert på hvordan starten og den første perioden hadde gått, og vi spurte dem om de hadde sett noen tegn til endring blant sine deltakere. Her er en av gruppelederene:

Vi har fått inntrykk av at skoleeier og rektor har vært veldig fornøyd. Med kvaliteten, med kunnskapene de har fått, og servicen. De har nok også vært ganske godt fornøyd med at de har fått konkret hjelp. Om dette har ført til mindre mobbing, det er vanskelig å si. ... Skoleleder og ressursgruppa er fornøyde, det er de, men det kan det hende at de er fornøyde med oss – hvordan det går med elevene vet jeg ikke. Det skal bli veldig spennende å se om det slår ut på tall.

Denne gruppelederen var sterkt identifisert med Læringsmiljøsentret, og var som vi ser opptatt av om mobbetallene ville vise en nedgang på grunn av tiltaket. Også veiledere som ikke var ansatt ved Læringsmiljøsentret mente å se tegn til endring i positiv retning:

*Veileder 1:* Planverket er det som er lettest å se. De har fått bedre kvalitet på hvordan de skal ta tak i ting. De gjør planen enhetlig for hele kommunen, fordi skoleeier er med. Så det er den mest synlige tingen. Så ser vi også hvordan de håndterer pågående sak, at de har en annen tilnærming enn før. Skoleledere møter det mer profesjonelt, møter det tryggere og tydeligere, vi gjør sånn og sånn. Det var mye

før om at de avdekket saker i ukesvis før de hadde skrevet et ord, før de hadde fattet enkeltvedtak.

*Veileder 2:* Det er mye det samme hos oss. Planverket blir det tydelige. I vår kommune hadde de en kommuneplan før også, men det var ingen som visste om den. Nå har hver skole en plan som de selv har jobbet med over tid, som iallfall gruppa har et eiendomsforhold til. Og så har de litt stolthet over det de har gjort, at de er på vei og får ting til.

Disse veilederne så på samme måte tydeligst det de var mest opptatt av, nemlig integreringen av tiltaket i kommunenes og skolenes helhetlige arbeid med læringsmiljøet.

Mellom disse to motpolene finner vi de andre gruppelederne. Her finner vi en betinget optimisme, og en opptatthet av resultater både med hensyn til avdekking av mobbing og systemendringer:

Inntrykket mitt er at det skjer noe, at noen blir flinkere – det er lettere på den lille skolen, det er tre voksne, på den store er det annerledes, og noen trinn jobber bedre enn andre. I min tenkemåte ville jeg jobbet med avdekking over lengre tid, og sørget for at det var implementert før jeg gikk videre. Det er om å gjøre at det ligger i rutine hva en lærer skal gjøre også med det sosiale. Det må være en form for samarbeid om utfordringer. Min største bekymring er at vi gjør alt for fort. Men likevel – det skjer noe, noen lærer, og systemet lærer. Og jeg håper at de lærer så mye i ledelsen at de klarer å ta det videre. Jeg jobber alltid med å lage strukturene varige, men vi har ikke hatt nok tid til det. Noe av det vi tenker på er å få PP-tjenesten til å eie mest mulig og få nok kompetanse, og legge igjen kompetansen i kommunen.

Det ble også klart for oss underveis at tiltaket har en positiv effekt for Læringsmiljøsentret selv, slik en ansatt der fortalte:

Det er veldig kompetansebyggende å gjøre dette prosjektet her for vårt senter. Vi kommer så tett på. Og å møte en kunde som har fått brev fra staten om – det er heftig! Så en må lære seg å være høflig. Jeg synes at det er kompetansebyggende for senteret og veldig flott kollegialt. Det er sjelden vi har anledning til det. Ofte blir det at vi jobber mer individuelt.

Denne ansatte fortalte også at senteret gjennom å komme så tett inn på skolene anvender tiltaket i forbindelse med egen forskning, og så dette som en viktig synergieffekt.

Flere veiledere var opptatt av at de så ringvirkninger lokalt, der tiltaket satte i gang positive prosesser som de ikke selv hadde planlagt: «PPT har utbytte av det. De bruker prosjektet til å dra i gang andre ting i kommunen. ... På en skole hadde de invitert naboskolens rektor og inspektør.» Slike ringvirkninger var også denne skoleeieren opptatt av:

Vi er ikke med fordi vi bare vil hjelpe tre skoler, men vi ønsker spredning i hele kommunen. Spredning tenker vi på nå, vi vurderer en spredningskonferanse sammen med Læringsmiljøsentret, for å få ut erfaringene til flere. Vi ser det i samarbeid med den nye strategiplanen.

En annen av skoleeierne mente å se virkninger av tiltaket på avdekking av mobbesaker:

Mange mobbesaker har blitt avdekket. Det har også blitt bedre samarbeid med hjemmet samt FAU og SU/SMU. Endringene kan knyttes til tiltaket, men også tilfelles bevisstgjørelse på kommunenivå. Det er stor satsing i kommunen der det jobbes i nettverk med satsingsområdene lesing og læringsmiljø.

Som vi ser, kan det være svært vanskelig å skille resultater av dette ene, avgrensede tiltaket fra effektene av andre prosesser i kommune eller skole. Dette er ikke i seg selv et problem – tvert imot er det positivt at tiltaket samvirker slik med andre prosesser – men det gjør det svært komplisert å si noe om årsaksforholdene.

Vi spurte en av skolelederne om mobbesaker ble håndtert annerledes ved hans skole nå enn før:

Vet ikke om jeg tør å svare helt på det. Hvordan vi snakker med personalet og hvordan vi tenker vi skal gjøre det, er likt. Det er det. Det er kanskje blitt en større bevisstgjøring hos personalet gjennom de fellesforelesningene vi har hatt, på å avdekke og hvordan man håndterer det. Samtidig har vi en lang vei å gå for å få det til knirkefritt. Man prøver alltid å løse ting på lavest mulig nivå. ... Men det

skal meldes videre, iallfall informeres, når man får hendelser på læringsmiljøet. Det fattes jo enkeltvedtak på samme måte som før. ... Så det har ikke vært så store endringer. ... Alt i alt har det vært en fin reise, det har det vært. Mye nyttige innspill, og godt å få bekrefta at noe av det man driver med faktisk er bra. Det har vi også fått. Helt bortkasta har det ikke vært! Men det har vært vanskelig å se en helhet i det. Vi har tatt opp i veiledningstimene, og de har jo sagt det selv også, at de føler nå først at de vet hvordan en skal gjøre det her. Sånn sett har vi vært prøvekaniner.

To av skolelederne mente altså at de allerede så tilløp til gode resultater, mens den siste var mer avventende i så måte.

## 5.2 Resultatmåling

Vi spurte også skoleeierne om de hadde noen måte å måle eventuelle effekter på, og fikk følgende tre svar:

*Kommune 1:* Det blir å se på Elevundersøkelsen, og så gjennomføres det også undersøkelser der i forhold til mobbing. Vi har ingen andre målinger, men jeg tror det er nok. Det en kan se er at når en fokuserer veldig på at en skal ha lave mobbetall, så kan resultatene en periode bli dårligere, fordi en får større oppmerksomhet på temaet. Vi følger jo også med og skriver tilstandsrapport årlig, til politisk behandling i kommunen. Det er Udir som har en mal for denne rapporten, for hele landet.

*Kommune 2:* Det er de årlige Elevundersøkelsene, samt jevnlig trivselsundersøkelser på skolene som måler tempen på læringsmiljøet 2–4 ganger i løpet av skoleåret. I tillegg er læringsmiljøet et tema i strategiplanen der skolene setter sine målebarometer fire år frem i tid, og som Elevundersøkelsen sammenliknes med.

*Kommune 3:* Ikke formaliserte, annet enn møter.

Kommunene anvender de samlede ressurser som de har til rådighet, også for å måle resultatene av dette tiltaket. Igjen ser vi dermed at skoleeierne ser tiltaket i lys av kommunens øvrige arbeid – i denne sammenheng andre tiltak mot mobbing og for bedre læringsmiljø. Den siste kommunen vi siterer her, var den minste kommunen i utvalget, og den som hadde minst ressurser til rådighet.

### 5.3 Analyser av Elevundersøkelsen

For å undersøke om omfanget av mobbing har vedvart eller blitt redusert i perioden etter 2012, og særlig etter at tiltaket har blitt satt i gang, har vi bedt Utdanningsdirektoratet om å få utlevert data fra samtlige elever på 7. og 10. trinn som deltok i elevundersøkelsen. Vi har fått utlevert data fra perioden 2007–2014, for å få et innblikk i situasjonen på disse skolene også før den måleperioden som ble brukt for å identifisere skoler med høye mobbetall. Var dette skoler som hadde problemer med mobbing i enda lengre tid enn det direktoratet brukte som måleperiode?

Spørsmålet om mobbing er i elevundersøkelsen stilt på identiske måter med identiske svaralternativer i alle disse årene (se Wendelborg 2013). Fra 2013 ble det foretatt noen endringer i spørreskjemaet i forkant av mobbspørsmålet, som trolig har bidratt til at mobbetallene ble lavere i 2013. Dette anser vi ikke som et spesielt problem for våre egne analyser, siden det ikke er grunn til å tro at effekter som gjelder utforming av spørreskjemaet skal være annerledes på de skolene som har fått særskilt veiledning enn på andre skoler.

Skolene fra pulje 1 er identifisert i elevundersøkelsene gjennom en liste over alle skoler som deltok i tiltaket, som vi har fått utlevert fra Utdanningsdirektoratet. Koplingene mellom listen og elevundersøkelsen er gjort via organisasjonsnummeret for hvert enkelt skole. Totalt var det 23 skoler fordelt på ti kommuner i åtte fylker på denne listen (én av disse har likevel ikke deltatt aktivt i prosjektet). Av disse 23 har ti skoler både barne- og ungdomstrinn, tolv skoler har kun barnetrinn og én skole har utelukkende ungdomstrinn. Mange av skolene er forholdsvis små, i gjennomsnitt har de omtrent 17 elever på hvert trinn.

Selv om skolene er plukket ut fordi de over en treårsperiode samlet sett har hatt høye mobbetall, gir betegnelsen «vedvarende høye mobbetall» inntrykk av at skolene har høye mobbetall i hele den perioden som ble brukt for å identifisere skolene. Nærmere analyser av dataene fra elevundersøkelsen viser imidlertid at det innen den enkelte skole er svært store variasjoner mellom de tre årene som målingen ble foretatt på. Kun to av skolene med barnetrinn tilfredsstillter for eksempel kravet om minst 15 prosent mobbing på 7. trinn i alle tre årene 2010–2012, mens det er ingen av skolene med ungdomstrinn som har minst 10 prosent mobbing på 10. trinn alle tre årene.

Dette viser at det å bruke begrepet vedvarende om disse skolene kan være noe misvisende, i alle fall for flere av skolene. Et eksempel på dette er en skole som i løpet av denne treårsperioden har et gjennomsnitt på 10,1 prosent av elevene på 7. trinn som rapporterer om mobbing minst 2–3 ganger i måneden. Denne skolen hadde et mobbetall på 24 prosent i ett av årene, mens det lå godt under landsgjennomsnittet de to andre årene. Men det finnes også eksempler på at skoler som er med i pulje 1, som ikke tilfredsstillt verken kravet til å minst 15. prosent mobbing på 7. trinn over tre år eller minst 10 prosent mobbing på 10. trinn. Dette gjelder 3 av de 23 skolene.

Av de 10 skolene som har både barne- og ungdomstrinn, er det kun to skoler som tilfredsstillt kriteriet for inklusjon på både 7. og 10. trinn. De andre åtte skolene tilfredsstillt kriteriet bare på det ene trinnet, mens altså mobbingen kan være forholdsvis lav på det andre trinnet.

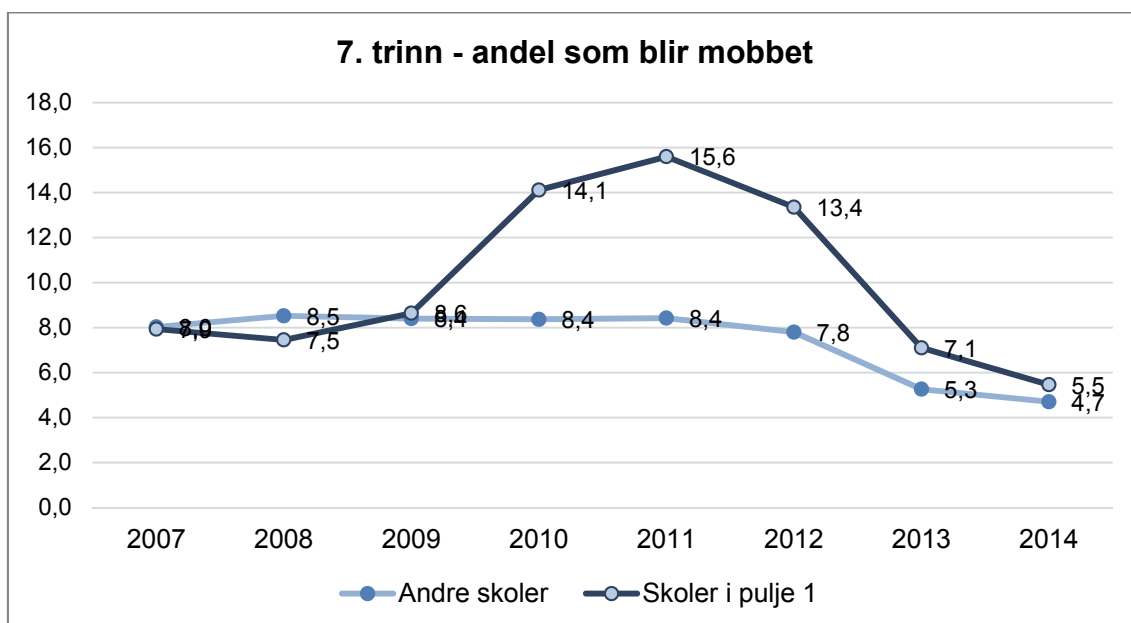
Selv om det er en del variasjon mellom de ulike årskullene, er det likevel åpenbart at skolene som er plukket ut har betydelig høyere mobbetall i perioden 2010–2012 enn det som er tilfelle på andre skoler. Særlig gjelder dette på 7. trinn. Figuren under viser hvordan mobbetallene på 7. trinn samlet sett har vært på skolene som er med i pulje 1 for hvert av årene i perioden 2007 til 2014. Som nevnt var det en generell nedgang i mobbetallene i 2013, etter en periode med ganske stabile tall, en nedgang som trolig skyldes endringer i spørreskjemaet. Denne nedgangen vedvarer inn i 2014.

Interessant nok viser tallene at skolene som er med i tiltaket hadde mer eller mindre det samme omfanget av mobbing i perioden før direktoratets måleperiode (2007–2009) som i perioden etter (2013–2014). I måleperioden som ble brukt for å identifisere skolene (2010–2012) er tallene derimot nesten dobbelt så høye som de nasjonale tallene, for deretter å synke nesten helt ned mot det nasjonale nivået i 2013. I 2014 fortsetter andelen som blir mobbet videre nedover, og det er i praksis ubetydelige (og ikke-signifikante) forskjeller mellom pilotskolene og landsgjennomsnittet i 2014. Når vi i tillegg ser av bakgrunns materialet at mange av skolene heller ikke har høye mobbetall i alle de tre årene innen måleperioden, kan tallene tyde på at utvelgelseskriteriene som har vært lagt til grunn i mange tilfeller har vært for tilfeldige.

I den grad det er mulig å måle noen «effekt» av tiltaket ut fra disse analysene, må det være basert på en sammenlikning av forskjellen mellom

deltakerskolene og resten av landets skoler i 2013 og den samme forskjeller i 2014. I 2013 var denne forskjellen på 1,8 prosentpoeng, mot 0,8 prosent i 2014. Dette tyder på at forskjellen er blitt knepet inn etter at tiltaket ble satt i gang. Nærmere analyser viser derimot at denne endringen i forskjell ikke er statistisk signifikant. Dette tyder på at det er en viss sjanse for at endringen kan skyldes statistiske tilfeldigheter mer enn innsatsen i tiltaket. På den annen side kan en ikke se bort fra at det også kan være innsatsen som har bidratt. Likevel er det tydelig at den største nedgangen i omfanget av mobbing på pilotskolene startet før tiltaket kom i gang. Mellom 2012 og 2013 har forskjellen endret seg fra 5,6 prosentpoeng i 2012 til 1,8 prosent i 2013, en endring i forskjell som er statistisk sett signifikant. Dette tyder på at skolene har vært inne i en god periode med nedgang i mobbing allerede før tiltaket startet.

**Figur 1. Andel elever på 7. trinn som blir mobbet «2-3 ganger i måneden» eller oftere på skoler som er med i Pulje 1 og på andre skoler. Elevundersøkelsen 2007-2014.**



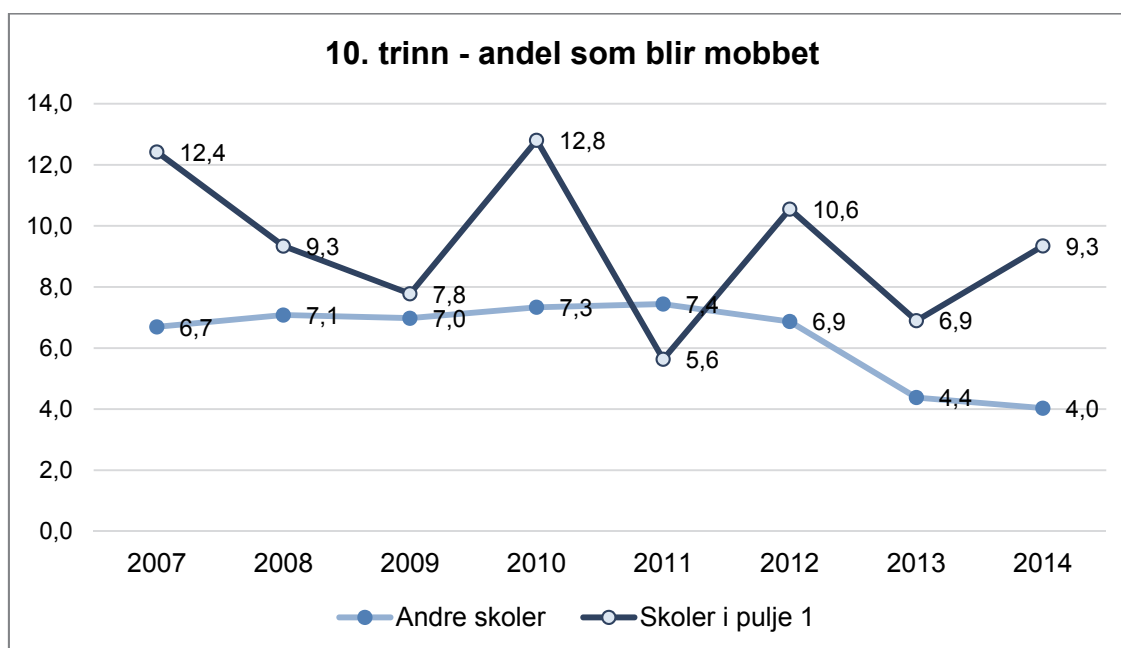
Note: Antallet elever hvert år som er med i beregningen av skoler i pulje 1 varierer mellom 290 og 360. Antallet elever på andre skoler varierer årlig mellom ca. 45–55.000 .

I figur 2 har vi gjort samme beregninger for elevene på 10. trinn. Denne omfatter færre skoler, siden det kun er 11 av skolene som har elever på ungdomstrinnet. Kurven for pilotskolene er nokså annerledes sammenliknet med det som var tilfelle på 7. trinn. For det første er det mye større variasjon mellom årene. Noe av dette kan skyldes at analysen baserer seg på færre skoler og dermed også færre elever. For det andre skiller ikke perioden 2010–2012 seg like mye ut, som

på 7. trinn. Samlet for perioden 2010–2012 er riktignok mobbetallene noe høyere enn landsgjennomsnittet (9,0 prosent, mot 7,2 for hele landet), men mobbetallet i 2011 er lavere på pilotskolene enn i resten av landet. I 2007 og 2014 er forskjellen mellom pilotskolene og landsgjennomsnittet minst like høyt eller høyere enn det er som tilfelle i 2010–2012 samlet sett.

Denne variasjonen gjør det vanskeligere å gjøre seg opp noen mening om hvordan utviklingen har vært for deltakerskolene sammenliknet med skoler som ikke har deltatt i første pulje av dette tiltaket. Tallene indikerer at nedgangen i mobbing på 10. trinn fra 2012 til 2013 er den samme for pilotskolene som for landet som helhet, mens forskjellen altså øker fra 2013 til 2014 – i den perioden hvor tiltaket har vart. Nærmere analyser viser imidlertid at denne forskjellen statistisk sett ikke er signifikant, og vi kan derfor ikke konkludere med at det har vært noen økning.

**Figur 2. Andel elever på 10. trinn som blir mobbet «2–3 ganger i måneden» eller oftere på skoler som er med i Pulje 1 og på andre skoler. Elevundersøkelsen 2007 – 2014.**



Note: Antallet elever hvert år som er med i beregningen av skoler i pulje 1 varierer mellom 160 og 230. Antallet elever på andre skoler varierer årlig mellom ca. 45–55.000.

En annen måte å forsøke å måle om det har vært noen forbedring i mobbingen etter at tiltaket ble satt i gang, er å følge elever over tid. Elevundersøkelsene gir ikke mulighet til dette på individnivå, fordi det ikke finnes noen måter å identifisere den enkelte elev på ulike tidspunkter. Det vi imidlertid kan gjøre



er å følge en kohort av elever, gjennom å plukke ut alle de skolene som har elever på både 7. og 10. trinn og undersøke hvordan elevene på disse skolene samlet sett rapporterte mobbing da de gikk i 7. trinn i 2011 og i 10. trinn i 2014. Tabellen under viser at det på disse skolene var 153 elever som deltok i elevundersøkelsen i 7. trinn i 2011 og 157 i 10. trinn tre år senere. Vi kan altså ikke være sikre på at det er akkurat de samme elevene på disse to tidspunktene, siden det kan være at noen har byttet skoletilhørighet i mellomtiden. Med slike forbehold viser analysen at det var en nedgang fra 11,1 prosent på 7. trinn i 2011 til 7,0 prosent på 10. trinn i 2014. Dette gir en prosentdifferanse på 4,1. Sammenliknet med elever i resten av landet, er denne nedgangen helt identisk. Igjen blir konklusjonen at det er vanskelig å hevde at det har blitt mindre mobbing på pilotskolene sammenliknet med skoler som ikke har deltatt. Merk at noe av nedgangen fra 7. til 10. trinn skyldes de nevnte endringene i spørreskjemaet fra og med 2013.

**Tabell. Prosentandel av elevene som blir mobbet «2–3 ganger i måneden» eller oftere. 7. trinn i 2011 og 10. trinn i 2014**

	7. trinn i 2011	10. trinn i 2014	Prosentdifferanse
Skoler i pulje 1	11,1 (N=153)	7,0 (N=157)	-4,1
Andre skoler	8,8 (N=55.946)	4,7 (N=47.198)	-4,1

Oppsummert indikerer tallene noe mindre mobbing på pilotskolenes 7. trinn i 2014 enn i 2013, mens det motsatte er tilfelle på 10. trinn, men ingen av disse endringene er statistisk sett signifikante. Heller ikke analysen der vi fulgte en kohort over tre år, viser at det har vært noen annen utvikling i mobberapportering på pilotskolene sammenliknet med landet for øvrig. Oppsummert viser analysene at det er vanskelig å påvise at det har blitt mindre mobbing på de skolene som har vært med i pilotprosjektet. Om innsatsen på sikt fører til mindre mobbing, gjenstår derimot å se.

## 5.4 Konklusjon

Analysene av elevundersøkelsen i dette kapittelet supplerer resultatene fra kapittel 2 når det gjelder spørsmålet om utvalget av skoler. Mye tyder på at mobbetallene på pilotskolene har vært spesielt høye først og fremst i *måleperioden* som direktoratet har brukt for å plukke ut skolene, samtidig som

tallene har vært mer eller mindre på landsnivå både i forkant og i etterkant av måleperioden. Dette tyder på at mange av skolene som er blitt plukket ut *ikke har hatt* vedvarende høye mobbetall utover den treårige måleperioden som direktoratet la til grunn for utvelgelsen til pilotprosjektet. At vi i tillegg ser av bakgrunns materialet at mange av skolene heller ikke har hatt høye mobbetall i *alle de tre årene* innen måleperioden, tyder på at utvelgelseskriteriene som har vært lagt til grunn i mange tilfeller har vært for tilfeldige. Bakgrunnen for dette er at mange av skolene er forholdsvis små, og at tallgrunnlaget derfor baserer seg på et såpass lite antall elever at noen få elevers rapportering enkelte år kan gi store utslag i statistikken. Dette er et problem som ikke er så lett å løse. En mulighet er å utnytte at elevundersøkelsen på mange skoler gjennomføres på flere trinn enn de obligatoriske. Dette ville danne et større tallgrunnlag, men begrenser seg da kun til de skolene som har gjennomført undersøkelsen på flere trinn. Det vil uansett være vår anbefaling at en gjennomgår på nytt måten skolene plukkes ut på, og at det i utvelgelsen også bør legges betydelig vekt på lokal kunnskap om faktiske problemer og prosesser.

## 6 Sammenfattende vurdering og anbefalinger

Vi har i de foregående kapitlene i denne rapporten vist hvordan tiltaket i praksis er gjennomført i pilotperioden, og hvordan tiltaket oppleves av involverte aktører. Er så målene for tiltaket nådd? I innledningen siterte vi fra rammeverket for tiltaket, der Utdanningsdirektoratet beskriver mål, varighet og organisering. Her skal vi gå nærmere inn på punktene for målsettingen slik de var satt opp i dette dokumentet.

Målsettingen var todelt: for det første skulle tiltaket «utvikle læringsmiljøet på skolene slik at de blir i stand til å forebygge og redusere mobbing. Hensikten er *god praksisendring over tid* og å *videreutvikle skolen som lærende organisasjon*, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læringsmiljø.» For det andre skulle tiltaket «sørge for at skolene utvikler *gode systemer og rutiner* for hvordan en skal avdekke, håndtere og følge opp mobbesaker – herunder det å fatte enkeltvedtak jf. kapittel 9a». Med andre ord er spenningsforholdet mellom «det mobbefaglige» og «læringsmiljøfokuset» til stede i kjernen av tiltakets målsettinger.

I vår evaluering av tiltaket har vi intervjuet prosjektleder og fire andre ansatte ved Læringsmiljøsenderet, fire veiledere som var ansatt andre steder, tre personer som representerte tre skoleeiere, tre skoleledere og åtte lærere. I tillegg har vi analysert relevante tall fra Elevundersøkelsen, og gått gjennom styringsdokumenter for tiltaket. Vi har ikke snakket med elever eller foreldre. Vårt informantutvalg representerer ulike perspektiver, og vi har dermed fått kunnskap om mange aspekter ved tiltaket. Ikke minst har de ulike informantgruppene lagt merke til forskjellige styrker og svakheter ved tiltaket, ut fra hva de ellers er opptatt av.

Analysene av elevundersøkelsen tyder på at mange av skolene som er blitt plukket ut *ikke har hatt* vedvarende høye mobbetall utover den treårige måleperioden som direktoratet la til grunn for utvelgelsen til pilotprosjektet. At vi i tillegg ser av bakgrunns materialet at mange av skolene heller ikke har hatt høye mobbetall i *alle de tre årene* innen måleperioden, tyder på at utvelgelseskriteriene som har vært lagt til grunn i mange tilfeller har vært for tilfeldige. Ut fra alle perspektiver kan vi slå fast at utvalgsprosessen ikke var tilstrekkelig entydig og

transparent. Dette har medført betydelig forvirring og motstand og dermed krevd forhandlinger og tilpasninger som ikke var forutsett. Dette har kostet tid og krefter i et tiltak som allerede var vel kortsiktig i forhold til målsettingene.

Følgende forenklete inndeling beskriver den praktiske gjennomføringen:

- 1) «Top down»: Her var samlingene på ulike nivå, med forelesninger og kursing, sentrale. Dette var den delen av tiltaket som alle informantene nevnte og hadde erfaring med, og som de eksplisitt knyttet til dette tiltaket. Dette har vært den tydeligste delen av tiltaket.
- 2) «Bottom up»: Dette handlet om kartlegging av situasjonen lokalt og om skolenes ønsker, behov, kompetanse og erfaringer. Graden av lytting til skolene har variert mellom regionene, men i hovedtrekk har denne dimensjonen vært relativt svakt vektlagt.
- 3) Nærvær og oppfølging: Skole- og kommunebesøk, med konkret veiledning i enkeltsaker og med mer generell kompetanseoppbygging. Også her har det vært en del variasjon i hvor tett deltakerne har vært fulgt opp. I alle regionene vi har vært, ser det ut til at Læringsmiljøsenderets ansatte har hatt den sterkeste rollen her.

Fra Læringsmiljøsenderets ståsted har tiltaket ellers vært vellykket som et pilotprosjekt der en har nådd ut til nye skoler og innhentet data til egen forskning. Senterets prioritering av et smalt fokus på mobbing som de voksnes ansvar har vært dominerende, selv om denne prioriteringen har møtt noe motstand, spesielt i starten, fordi ikke alle deltakerne kjente seg igjen som skoler og skoleiere med et stort og vedvarende mobbepproblem.

Fra et «eksternt» veilederperspektiv har tiltaket først og fremst vært vellykket i den grad det har hatt en effekt på planverket i kommunene, og da spesielt planverket i forhold til læringsmiljøet som helhet. Også utarbeidelse av felles rutiner for avdekking og oppfølging av mobbesaker har vært en positiv effekt av tiltaket. Slike effekter har ikke vært synlige i alle kommuner, og i mange tilfeller savnet disse veilederne mer involvering av lærerne og implementeringen av verktøyene. Først og fremst viser gruppeintervjuet med disse veilederne at det er svært stor lokal variasjon mellom kommuner og også

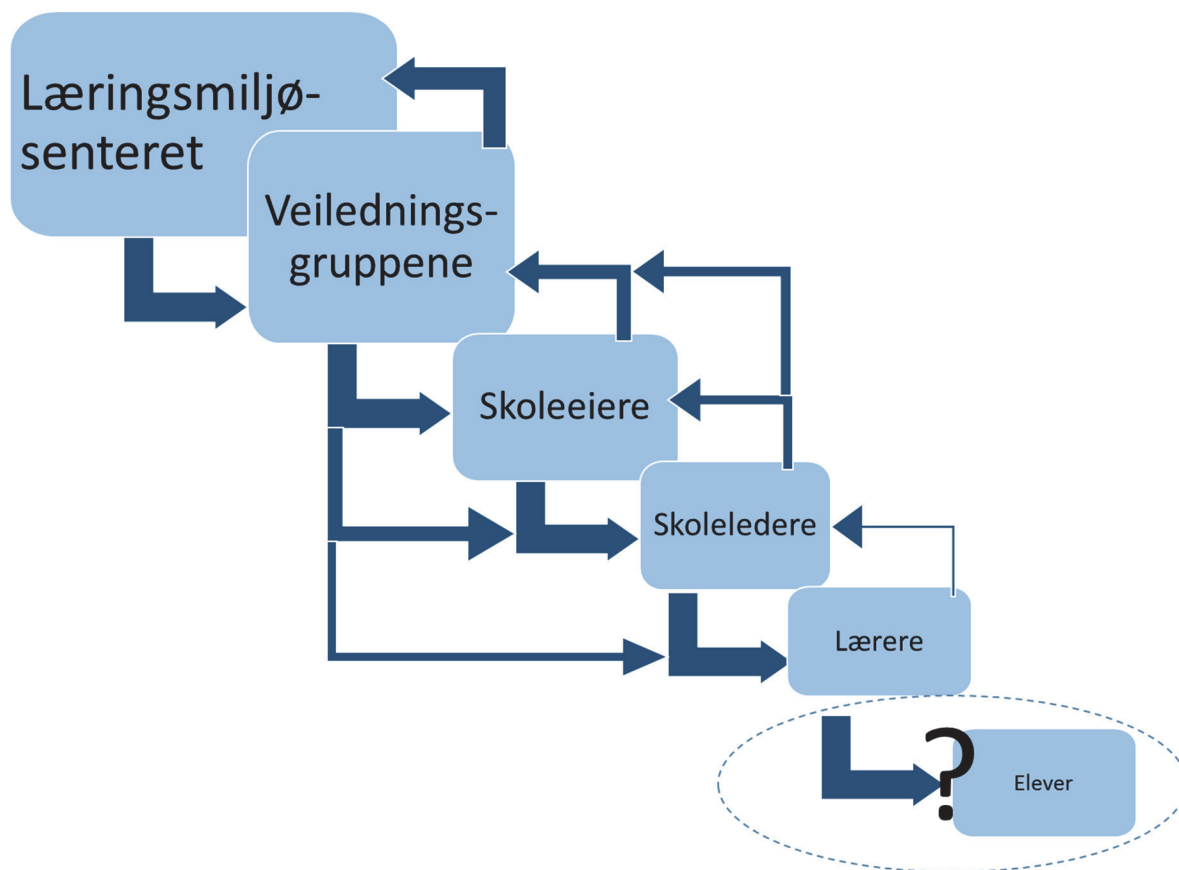
mellom skoler i samme kommune. Denne lokale variasjonen kan særlig forstås i lys av varierende kapasitet og kompetanse på skoleeier- og skoleledernivå.

I skoleeiernes perspektiv har tiltaket som helhet vært positivt vurdert, men det påpekes her også at det kunne vært bedre og mer helhetlig planlagt i forhold til den ordinære planleggingen i skoler og kommuner, og at det med fordel kunne ha vært strukturert rundt forpliktende milepæler.

For skolelederne kom tiltaket brått på. Utvelgelsen skjedde sent i forhold til skolenes årsplanlegging, og datoer for samlinger og kurs ble fastsatt fortløpende. Tiltaket kom dermed inn som enda ett element i skolenes komplekse hverdager, i etterkant i forhold til mye av det andre arbeidet. For enkelte tok det å bli utpekt som «mobbeskole» mye plass og tid før det egentlige arbeidet kunne komme i gang. Samtidig som det ble sett som positivt at tiltaket kom utenfra, ble det her trukket fram at veilederne ikke i tilstrekkelig grad var lydhøre for skoleledernes egne synspunkter på hvor skoen trykket, eller tok tilstrekkelig hensyn til andre prosesser som var i gang ved skolene, og som tiltaket kunne tatt utgangspunkt i.

For lærerne var tiltaket i varierende grad litt fjernt. Forelesningene og kursene ble tatt positivt imot som verktøy mot mobbing, som en anledning til å få nye perspektiver på utfordringer i arbeidshverdagen. Her ble det uttrykt ønsker om at veilederne kunne vært mer til stede i skolene, og om tydeligere, samordnede forventninger og forpliktende oppfølging overfor alle lærere. En viktig innsigelse fra lærerne var at implementeringen av disse verktøyene ofte manglet.

Følgende figur illustrerer langs vertikal akse hvor tiltaket har hatt mest opplevd nytte, i form av tiltakets betydning for positiv endring av praksis, læring, utvikling etc. Horisontal akse viser nærhet til mobbingen.



Det er et tankekors at jo fjernere fra problemet, desto større opplevd nytte, og motsatt – jo nærrere problemet, desto mindre opplevd nytte.

## 6.1 Balansen mellom mobbefokus og miljøfokus

Vi har flere steder i rapporten vært inne på spenningsforholdet mellom fagmiljøer som vektlegger et fokus på mobbing og fagmiljøer som har et mer helhetlig blikk på miljøet der mobbingen foregår. Det faller utenfor vårt oppdrag å vurdere dette spenningsfeltet, men ettersom spenningsforholdet også har gjort seg gjeldende innenfor tiltaket vi her har evaluert, finner vi det nødvendig å si noen ord om dette. Sett utenfra framstår det som lite fruktbart å føre sammen representanter for de ulike motpolene i spenningsforholdet uten å ta en åpen diskusjon om den tilsynelatende motsetningen mellom det som kan framstå som motpoler i en maktkamp. Begge fagmiljøer baserer sine prioriteringer på forskning, og kan argumentere for sitt ståsted ut fra empiriske undersøkelser. Begge har altså rett: det er nødvendig å fokusere på hele læringsmiljøet, og det er nødvendig å fokusere spesifikt på mobbing.

I et litt videre perspektiv er ikke dette overraskende. Dersom en ser mobbing som handling som foretas innenfor et sosialt system (elevenes sosiale miljø) som består av flere mindre og overlappende sosiale system (klasserommet, elevgrupper, skolen, lokalsamfunnet), som igjen inngår i større system (kommune, fylkeskommune, stat osv., men også f.eks. kulturelle og religiøse system, se Hong and Espelage (2012)), gir det bare mening å snakke om mobbing og miljø samtidig. Et isolert fokus på mobbing framstår dermed som like lite fruktbart som et isolert fokus på læringsmiljø. Det bør på den bakgrunn være mulig å løfte diskusjonen – og dermed samarbeidet – opp på et nivå der kommunikasjonen kan flyte bedre mellom disse tilsynelatende uenige partene i en dragkamp som også handler om hvem som skal få i oppdrag å gjennomføre tiltak i skolen. Dette handler om mennesker, og dermed også blant annet om prestisje, makt, og penger. Ikke minst derfor kan en slik dragkamp også stjele fokus fra dem dette til syvende og sist egentlig handler om: elevene. Det er vanskelig å si basert på denne evalueringen, men det er verdt å spørre om det at mobbefokuset «vant» denne dragkampen kan ha ført til et mindre fokus på de «eksterne» veiledernes styrke, nemlig implementeringen i skolene.

Vårt materiale indikerer at elevene i forsvinnende liten grad har vært involvert i tiltaket – bare unntaksvis har de kjent til det, og det inngår ikke i tiltaket å ansvarliggjøre eller engasjere elevene selv i arbeidet for å motvirke mobbing og bedre læringsmiljøet. Vi nærmer oss her et problemfelt som også ofte settes opp som et enten/eller-spørsmål: er mobbing og læringsmiljø de voksnes ansvar alene, eller har også elevene et ansvar her? Som ovenfor vil vi argumentere for at det mest logiske svaret handler om både/og: et isolert fokus på de voksnes utvilsomme ansvar, som har dominert i det aktuelle tiltaket, risikerer å forbigå elevenes selvstendighet, læring og ansvar som handlende personer i et fellesskap. Samtidig vil et isolert fokus på elevenes ansvar overse viktigheten av rammene rundt elevenes fellesskap, som voksne har ansvaret for. Våre anbefalinger vil derfor gå i retning av å finne en bedre balanse i tiltaket, slik det for eksempel ser ut til at finske myndigheter kan ha oppnådd i KeVa-programmet (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011), gjerne med et element også av læring fra forskning på meklings i skolen, der elevene på en helt annen måte får et eierforhold til innhold og metodikk.

## 6.2 Anbefalinger

På grunnlag av denne rapporten og vår sammenfattende vurdering, vil vi anbefale følgende justeringer og endringer av tiltaket:

- at måten skolene plukkes ut på vurderes på nytt, og at det i utvelgelsen legges større vekt på lokal kunnskap om faktiske problemer
- at det i neste runde brukes mer tid og settes inn sterkere kompetanse på lokal implementering, forankring og skoleutvikling
- at det etableres lengre veiledningsperioder enn 1,5 år eller at det utarbeides en modell med ambulerende veilederteam som kan settes inn etter ønske og behov, uten a priori tidsrammer
- at det innføres mer forpliktende progresjon, uten at det legges til som ekstra byråkrati, men en enighet om milepæler og refleksjon over hvordan progresjonen er og om en bør gjøre endringer i planene
- at fokus i sterkere grad skyves fra eksperter og ledelse til klasserom, ved at elever og lærere arbeider sammen og under veiledning – samtidig som skoleleder- og skoleeieransvaret for rammene rundt klasserommet ivaretas



# Summary

An estimated 12% of primary and lower secondary schools in Norway have struggled with bullying over a longer period of time, according to the annual Pupil Survey. The Norwegian Directorate for Education and Training has instigated a pilot project offering guidance and support to some of these schools. NOVA has assessed the pilot, based on interviews with the project leader, the guidance teams, school owners, leaders and teachers at three schools, as well as analyses of central documents and an analysis of changes of bullying statistics based on data from the Pupil Survey. The study is financed by The Norwegian Directorate for Education and Training.

The pilot project was conducted by the Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education (Læringsmiljøseneteret), and its aims were 1) to develop schools' learning environment in order to prevent and reduce bullying and 2) to aid school officials in creating appropriate systems and routines for bullying prevention and reduction. This report investigates how the project has been implemented and experienced and whether it has reached the goals.

We found that the process of selecting participant schools was unclear, and school leaders and school owners (municipalities) experienced the process as problematic and partly unjust. Leading to confusion and resistance to participate, this was one of the main hindrances for a more positive outcome of the measure. The confusion has in some cases led to considerably more work, and to the need for different approaches at different schools.

The guidance teams consisted of participants with different approaches, on the one hand those focusing strictly on bullying and on the other hand participants employing a broader focus on the learning environment. The way the measure has been implemented has differed greatly partly due to the guidance teams' different approaches and partly because of the participant schools' different attitudes and self-understanding.

The measure is regarded differently by people in different roles. The school leaders see it as positive, but also as a potential threat to the legitimacy of their role as school leaders. The teachers find the measure as a whole

marginal to their daily tasks, the tools useful and the lasting impact on the school small. The pupils in general do not know about the measure.

It is too early to conclude whether the pilot project has reached its goals. It is also difficult to separate any effects of this particular measure from other ongoing processes in schools and municipalities. The analysis of the Pupil Survey indicates that it is not possible to verify any tendency to reduced bullying in the participant schools.

### **Recommendations:**

- That the process of selecting schools for participation be reviewed and made more transparent, and that closer attention be paid to local knowledge and communication in the selection of participant schools
- That more time and effort be spent on school development and anchoring and legitimising the project locally
- That the time frame of the measure be expanded or that a different model be used, e.g. utilising an ambulant guidance team that may be used when necessary
- That a progression plan be made compulsory for the schools without this being added as extra bureaucracy, but rather as an agreement on real and realistic milestones with interim reflection on the process for possible adjustments of the work plan
- That in the focus be moved from experts and leadership to the classroom and that teachers and pupils work together under guidance for a better school environment, at the same time as the school leaders and -owners maintain their ownership and responsibility
- That time is allocated for discussions about the main focus of the project in order to deal explicitly with the tension between proponents of the 'bullying focus' and the 'learning environment focus'. Discussions should take place centrally as well as in each municipality and school.

# Litteraturreferanser

- Ergo, T., Risa, E. & Blaauw, F. (2014, 04. nov. 2014 ). Her er skolene i Norge med mest rapportert mobbing de siste årene, Aftenposten.
- Gram, I., Aas, M., Ottesen, E., Nilsen, Ø. L. & Dyrkorn, K. (2013). Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps: sluttrapport
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322.
- Nilssen, S. E. (2013). Notat om høye mobbetall over tid. Oslo.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). 2013/1620 Rammeverk for Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning: Rammeverk for tiltaket «målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall» (bind). Oslo.
- Wendelborg, C. (2012). *Elevundersøkelsen 2012: analyse av Elevundersøkelsen 2012* nr. 978-82-7570-293-5. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering
- Wendelborg, C., Røe, M. & Federici, R. A. (2014). *Elevundersøkelsen 2013: analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.