

---

RAPPORT 2011 | Gøril Groven, Kari Bachmann og Tonje Hungnes

---

# BEREDSKAPSTEAM MOT MOBBING I MØRE OG ROMSDAL

Resultater fra følgeforskingen 2017-2018





---

<b>TITTEL</b>	Beredskapsteam mot mobbing i Møre og Romsdal
<b>FORFATTERE</b>	Gøril Groven, Kari Bachmann, Tonje Hungnes
<b>PROSJEKTLEDER</b>	Kari Bachmann/ Gøril Groven
<b>RAPPORT NR.</b>	2011
<b>SIDER</b>	85
<b>PROSJEKTNUMMER</b>	2650
<b>PROSJEKTITTEL</b>	BMM – Beredskapsteam mot mobbing
<b>OPPDRAKSGIVER</b>	Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) Sunndal Tingvoll Nesset
<b>ANSVARLIG UTGIVER</b>	Møreforskning AS
<b>UTGIVELSESTED</b>	Molde
<b>UTGIVELSEÅR</b>	2020
<b>ISSN</b>	0806-0789
<b>ISBN (ELEKTRONISK)</b>	978-82-7830-336-8
<b>DISTRIBUSJON</b>	www.moreforsk.no

---

### **SAMMENDRAG**

I 2015 startet et samarbeid i Møre og Romsdal mellom skoleeierne, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og Fylkesmannen om å etablere «Beredskapsteam mot mobbing», heretter forkortet BMM. Formålet med satsingen BMM er å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen, og det fremste middelet for å oppnå dette er kompetanseheving med vekt på kunnskapsbaserte metoder og verktøy.

BMM skal bidra til å bygge en systematisk beredskap mot mobbing fra laveste til høyeste nivå i skoleorganisasjonen, dvs. fra det enkelte klassemiljø til den kommunale skoleeier. For de gamle og «rustne» mobbesakene som ikke har latt seg løse på lavere nivå kompletteres satsningen med opprettingen av et fylkesdekkende beredskapsteam med 3-4 spesialister fra PPT.

Det faglige innholdet i kompetansehevingen i BMM er tilsvarende det nasjonale Læringsmiljøprosjektet som i 2013 ble etablert av Utdanningsdirektoratet som et tilbud til skoler med høye mobbetall over flere år. Kompetansehevingen i Møre og Romsdal er i praksis en «light-versjon» av Læringsmiljøprosjektet, og er gitt som todagerssamlinger under ledelse av Læringsmiljøsenderet ved Universitet i Stavanger. Opplæringen ble fordelt over syv samlinger i perioden oktober 2015 til april 2018. I snitt deltok 55 PPT-ansatte på hver samling.

Faglig har opplæringen i BMM dreid seg om tema som mobbingens psykologi, autorativ klasseledelse og kunnskapsbaserte verktøy og metoder for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen. Gjennom BMM satsingen er det også sett på utviklingen som må være på plass for å få til en varig forbedring av skolens læringsmiljø, dvs. helt konkret må ivaretas i planverket for kommuner og skoler, samt aktive rutiner og prosedyrer for håndtering av mobbesaker. I Møre og Romsdal har 31 av 36 kommuner deltatt i satsingen på BMM gjennom at deres PPT-ansatte har deltatt på skoler. Å nå målet om å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolene, forutsetter imidlertid at de PPT-ansatte lykkes med å bringe kompetansen inn i skolen.

Møreforskning Molde har gjennomført følgeforskning av BMM. Forskningsprosjektets hovedmål er å avdekke viktige strategiske grep og suksessfaktorer i utvikling og implementering av en kollektiv beredskap mot mobbing i grunnskolen i Møre og Romsdal. Dette er undersøkt med både kvalitative og kvantitative metoder i følgende fire arbeidspakker:

1. **Spørreundersøkelse blant de PPT-ansatte** som har gjennomført skolering i BMM om hvordan de har jobbet for å få innpass i skolen og spre kunnskapen der.
2. **Spørreundersøkelse blant de kommunale skoleeierne** om hvordan de har tilrettelagt for PPT og egne skoler for å aktivere en kollektiv beredskap mot mobbing.
3. **Caseundersøkelse på skoler** som jobber godt med eget læringsmiljø med fokusgruppeintervjuer med elever, lærere, skoleledelse og (telefonintervju med) foresatte.
4. **Fokusgruppeintervju med det fylkesdekkende beredskapsteamet** om deres arbeid med de rustne sakene.

Funn fra undersøkelsene i følgeforskningen indikerer at skolene i Møre og Romsdal har tilegnet seg og tatt i bruk kunnskapen fra BMM i svært ulik grad. Kunnskapsbasen, metodikk og verktøyene sentralt i BMM, som den ikke-anonyme spørreundersøkelsen Spekter som gjennomføres blant elevene, oppleves nyttige. Det er stor forskjell på de PPT-ansattes rammebetingelser for å kunne gjennomføre denne type systemrettet arbeid inn mot skoleorganisasjonen. PPT-ansatte rapporterte at det er stor variasjon mellom hvor påkoblet og tilretteleggende skoleeierne (kommunen) er og hvor etterspørrende rektorene er i opplæringstilbudet. Skoleeierne på sin side rapporterte også ulike rammebetingelser og praksis overfor egne skoler: Noen har rigget til et felles og obligatorisk opplæringsløp for sine skoler, mens andre skoleeiere lar det være opp til den enkelte skoleleder å bestemme hvilken type skolen prioriterer. De PPT-ansattes vurdering er at skolenes fellestid er svært presset. De peker på at forankring i ledelsen er en avgjørende suksessfaktor for at både skoler og PPT kan prioritere å bruke tid og ressurser på systematisk og kompetansehevende tiltak over tid for å bedre elevenes læringsmiljø og sikre at alle elever har det trygt og godt på skolen.

Det fylkesdekkende beredskapsteamet er tydelige på at manglende kompetanse for hvordan man skal gå fram i en mobbesak er et tydelig kjennetegn på de fastlåste og «rustne» mobbesakene. Teamets vurdering er at i mobbesaker som ikke har blitt løst, det er det ofte gjort mye, men sjelden noe av det viktigste: Grundig avdekking som gir skolen god nok dokumentasjon til at rektor kan slå fast «at det har skjedd mobbing» og mot nok til å si «det stopper nå!». I disse situasjonene står ofte rektor svært alene, og sakene kjennetegnes også av at det er store konflikter i voksemiljøet, utfordrende foreldresamarbeid, og noen ganger ved at ansatte involvert. Det gis uttrykk for at «særlig rektorer trenger en oppskrift» for hvordan de skal håndtere sårbare situasjoner der foreldre, barn og ansatte i skolen er parter i en mobbesak, hvor det å gjøre det feil, kan gjøre vondt verre og opprettholde mobbingen.

Både det fylkesdekkende teamet og de øvrige PPT-ansatte identifiserer det som en utfordring om skolen bagatelliserer hendelsene og ikke anerkjenner at mobbing har funnet sted. Hvis skolen (ved rektor) forholder seg passiv med et håp om «at det går seg til» eller ikke anerkjenner

---

© FORFATTER/MØREFORSKING MOLDE

Forskriftene i åndsverksloven gjelder for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller fremstille eksemplar til privat bruk. Uten spesielle avtaler med forfatter/Møreforskning er all annen eksemplarfremstilling og tilgjengelighetsgjøring bare tillatt så lenge det har hjemmel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavere til åndsverk.

---

den sosiale dimensjonen ved mobbesaker, men heller tyr til mer individorienterte forklaringer som at dette er en utfordrende elev eller en lettkrenket/ sårbar elev, er det stor sjansen for at situasjonen låser seg.

Gjennom våre undersøkelser finner vi følgende viktige strategiske grep og suksessfaktorer i utvikling og implementering av en kollektiv beredskap mot mobbing i grunnskolen i Møre og Romsdal og som bidrar til **trygghet satt i system**:

- Langsiktighet i satsing på elevers læringsmiljø gir solid grunnlag for å «eie» og jobbe for dette som et felles mål, og flytter innsatsen til skolens kjerneområde, dvs. undervisning og læring. Dette står i kontrast til kortsiktige tiltak uten innramming, der man kan gjennomføre oppgaver og følge oppskrifter uten at dette har en kultur og praksis som understøtter det, som da gjør innsatsen mer fragmentarisk og løsrevet.
- Langsiktighet gir grunnlag for å tenke helhetlig på hvordan vi kan nå målene om et trygt og godt læringsmiljø for alle elever; felles kultur, jobbe sammen mot det samme målet, langsiktighet gjør at alle enkeltpersoner rekker å integrere målet, dvs. at man kan tilpasse og moderere løsninger hver enkelt har eierskap til, men er omforent og enige i hva som er det primære målet: Alle elever skal ha et trygt og godt læringsmiljø.
- Et omforent og langsiktig mål om trygt og godt læringsmiljø gir grobunn og gode vekstbetingelser for en «beredskapskultur»: «Overvåkningssystemer» som registrerer de små signalene, varslene som kan indikere at noe er under oppseiling, systemer for «varsling» og informasjonsdeling mellom elev og lærer, mellom lærere og mellom lærere og rektor i samspill med en holdning som ikke bare legitimerer å «bruke tid på det», men som anerkjenner at trygghet er en forutsetning for læring. Da er ikke det å starte timen med å rydde opp i noe som skjedde i friminuttet en aktivitet som «tar» tid fra undervisningen, men en praksis som sikrer at elevene er klare til å lære når undervisningen starter.
- Relasjonene preges av tillit til at det å fortelle om hva som skjer og hvordan man har det, tas imot og tas på alvor. Tilliten gjør at terskelen for å fortelle og dele blir lav, som igjen sikrer at ting blir tatt mens det ennå er ferskt, når det er lite, eller før det får satt seg og vokst seg større. En slik håndtering fungerer utvilsomt forebyggende, og er i praksis det som kalles «tidlig innsats».
- I en skole der det ikke er mine og dine elever, men våre elever, finnes forståelsen av at alle er del av det samme fellesskapet og at elevenes trygghet og trivsel er alles ansvar. Denne felles ansvarligheten i kombinasjon med praksiser om å være tett på, dele informasjon og ta ting umiddelbart, gjør at både lærere og rektor er trygge på at deres ulike «temperaturmålinger» av elevenes trygghet, trivsel og læringsmiljø faktisk stemmer.
- Når innsikt om læringsmiljøet deles på tvers og oppover i skoleorganisasjonen, sikres også skoleledelsen en gyldig og oppdatert situasjonsforståelse. Dette gir lavere risiko for at ting går «under radaren» og uheldige hendelser får en skjevutvikling og forsterker seg.
- Caseskolenes aktive «monitorering» av læringsmiljø og fungerende kommunikasjonskanaler er ikke et system for varsling etter at katastrofen har skjedd, men et system som fortløpende fanger opp det som skjer i elevenes hverdag. Rektor kan således ha trygghet i at det ikke er uoppdagede «bomber» i læringsmiljøet.
- Et godt informasjons- og dokumentasjonsgrunnlag gir både ansatte og ledelse i skolen trygghet til å ta vanskelige samtaler med både foreldre og elever. Slik trygges foreldre på

at skolen tar deres barns trygghet og trivsel på alvor, noe som igjen kan gi legitimitet til rektorrollen og styrke rektors posisjon som ansvarlig leder for skolen.

- Når systemet som jobber for et trygt og godt læringsmiljø driftes i fellesskap, så blir hverken ansatte eller rektorer stående alene når vanskelige situasjoner oppstår, de har tryggheten i at de har støtte i kollegiet og ledelsen, og at håndtering og løsning er et felles og kollektivt ansvar.
- Skolene har etablerte rutiner og en kultur som jobber aktivt for å styrke tilliten i relasjon mellom elever og lærere. Når elevene erfarer at de kan formidle til sin lærer hvordan de har, at de kan si fra hvis noe bekymrer, plager eller opptar dem, så skaper det en trygghet.
- Elevenes aktive rolle i å skape trivsel på skolen er en del av helhetskulturen, ansvarliggjorte elever som spiller opp lærere og ledelse til å hjelpe dem og tilrettelegge for aktiviteter som knytter sammen og skaper innenforskap.

Alt i alt er det ikke et enkelt tiltak som gjør caseskolene i vår undersøkelse gode, men summen av en rekke omforente og felles tiltak i innsatsen med å bygge et godt og trygt læringsmiljø. Trygghet fremstår i vårt materiale som en forutsetning for elevenes læring, og et premiss for at skolene skal klare å etablere en aktiv og kollektiv beredskap mot mobbing.

---

## FORORD

---

Takk til prosjekteierne i PPT og kommune, Trond Hansen Riise ved PPT Sunndal Tingvoll Nesset og Frode Sundstrøm i Nesset kommune for et veldig godt og konstruktivt samarbeid i følgeforskningen av «Beredskapsteam mot mobbing», kort kalt BMM. En spesiell takk til Liv Resell ved PPT Sunndal Tingvoll Nesset for alltid pålitelige og nøyaktige leveranser knyttet til praktisk informasjon og gjennomføring av BMM og tilhørende følgeforskning.

Tusen takk til respondenter og informanter i prosjektet, særlig til de to skolene som ga oss tilgang og organiserte gjennomføring av gruppeintervjuer blant både elever, foresatte, lærere og ledelse ved skolen.

Følgeforskningen er finansiert av Fylkesmannen i Møre og Romsdal (skjønnsmidler) og Regionalt forskningsfond Midt-Norge (forprosjekt tildelt mai 2017).

I Møre og Romsdal videreføres satsingen BMM med en ny satsing kalt «Skolens innsatsteam mot mobbing», SIM, som startet opp våren 2018. Møreforskning Molde og Høgskulen i Volda er forskningspartnere inn i et større forskningsprosjekt (2018-2021) på implementeringen av SIM i skolene på Søre Sunnmøre og i Romsdalsregionen. I foreliggende arbeidsnotat bygger analysene på datamaterialet innsamlet i følgeforskningen av «Beredskapsteam mot mobbing» gjennom ett år fra juni 2017 til juni 2018. Funn ervervet gjennom følgeforskningen i BMM tas med videre som grunnlag og kunnskap i følgeforskningen av SIM, og vil på sikt inngå i vitenskapelig publisering.

Årsaken til at denne sluttrapporten utgis en god stund etter at følgeforskningen er avsluttet, var i påvente av publisering av en fagfelleurdert artikkel basert på datamaterialet. Artikkelen «En casestudie om forebyggende mobbearbeid» er nå publisert i tidsskriftet Paideia (Bachmann, Haug, Hungnes og Groven, 2020).

---

## INNHold

---

1	Bakgrunn og formål med «Beredskapsteam mot mobbing» .....	11
1.1	Beredskapsteam mot mobbing i Møre og Romsdal.....	11
1.2	Om pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Møre og Romsdal .....	13
1.3	Om mobbing.....	14
1.3.1	Evaluering av programmer og tiltak mot mobbing .....	15
2	Om følgeforskningen av Beredskapsteam mot mobbing.....	17
2.1	Datainnsamling og metode .....	19
2.1.1	Intervju med det fylkesdekkende Beredskapsteamet .....	19
2.1.2	Spørreundersøkelse blant kommunale skoleeiere .....	19
2.1.3	Spørreundersøkelse blant ansatte i PP-tjenesten som har fått opplæring i BMM	21
2.1.4	Caseundersøkelse ved 2 skoler .....	23
3	Resultater spørreundersøkelse blant skoleeiere .....	26
3.1.1	Skoleeier om BMM.....	27
3.1.2	Skoleeiers ressursituasjon .....	30
3.1.3	Hvordan skoleeier legger til rette for PPTs systemarbeid i skolen .....	32
3.1.4	Oppsummering skoleeier .....	33
4	Resultater spørreundersøkelse blant PPT-ansatte.....	35
4.1.1	Opplevd nytte.....	37
4.1.2	Skolenes kjennskap til og bruk av PPT-ansatte .....	40
4.1.3	PPT og omgivelsenes tilrettelegging og verdsetting .....	41
4.1.4	Rammebetingelser .....	44
4.1.5	PPT-ansattes vurdering av egen rolle.....	47
4.1.6	Hvordan har PPT jobbet i skolen? .....	49
4.1.7	Utfordringer og suksessfaktorer i følge PPT-ansatte? .....	54
4.1.8	Oppsummering PPT-ansatte .....	58
5	Resultater intervju fylkesdekkende beredskapsteam.....	60
5.1.1	Teamets rolle: Støtte rektor til å løse saken på skolenivå .....	60
5.1.2	Kjennetegn ved de «rustne sakene» .....	63
5.1.3	Saker der det jobbes riktig .....	66
5.1.4	Oppsummering det fylkesdekkende beredskapsteamet .....	67
6	Resultater caseundersøkelse i to skoler.....	69



6.1.1	Kulturbygging gjennom felles og langsiktig satsning på læringsmiljø og mobbeforebyggende arbeid.....	69
6.1.2	Jobber forebyggende og tar tak umiddelbart og følger opp.....	72
6.1.3	Fokus på å bygge tillit i relasjonen mellom lærer og elev.....	76
6.1.4	Informasjonsflyt mellom ansatte .....	77
6.1.5	Fokus på brukerinvolvering.....	78
6.1.6	Oppsummering caseskoler som jobber bra med læringsmiljø .....	80
7	Sammenfattende kommentar.....	82
7.1.1	Suksesskriterier og veien videre.....	83
8	Referanser .....	85

## Oversikt figurer og tabeller

Figur 1 Organisering av BMM.....	12
Figur 2 Hovedmål og delmål for forskningsprosjektet.....	17
Figur 3 Arbeidspakker og forskningsspørsmål .....	18
Figur 4 Arbeidspakker og metode .....	18
Figur 5 Skoleeier om ulike program. Svarfordeling prosent. ....	26
Figur 6 Skoleeier om effekt av anti-mobbeprogram.....	27
Figur 7 Skoleeier om tiltro til BMM.....	27
Figur 8 Skoleeier om metodikken i BMM skiller seg fra andre program .....	28
Figur 9 Skoleeier om effekten av satsningen BMM .....	28
Figur 10 Skoleeier om skolenes kompetansebehov.....	29
Figur 11 Skoleeier om egen ressursituasjon.....	30
Figur 12 Skoleeier om PPT sin kapasitet relatert til BMM .....	31
Figur 13 Skoleeier om ressurser til å arbeide med psykososiale skolemiljø.....	32
Figur 14 PPT-ansatte om å ta i bruk ny kunnskap.....	35
Figur 15 PPT-ansatte om opplæringens nytte.....	37
Figur 16 PPT-ansatte om satsningens effekt på skolenes evne til å jobbe med læringsmiljø .	38
Figur 17 Hva opplever lærerne som mest nyttig i BMM, ifølge de PPT-ansatte.....	38
Figur 18 PPT-ansatte om skolenes kjennskap til PPT som ressurs.....	41
Figur 19 PPT-ansattes opplevelse av verdsetting av egen kompetanse .....	42
Figur 20 PPT-ansattes opplevelse av forutsetningene for å drive opplæring i skolen.....	44
Figur 21 PPT-ansatte om tilgjengelig tid i forhold til arbeidet med BMM .....	45
Figur 22 PPT-ansatte om prioritering av arbeidsoppgaver .....	45
Figur 23 PPT-ansatte om rammer fra ledelsen .....	46
Figur 24 PPT-ansatte om egne rutiner internt .....	46
Figur 25 PPT-ansatte om egen rolle (5 spørsmål) .....	48
Figur 26 Ordsky: PPT-ansatte om hva som er utfordringen.....	54
Figur 27 «Trygghet satt i system»: Kjennetegn ved skoler som arbeider godt.....	81
Tabell 1 Oversikt over gruppeintervju og informanter i caseundersøkelsen.....	23
Tabell 2 PPTs arbeid i skolene: Tre nivåer av aktivitet og forankring .....	52

---

## 1 BAKGRUNN OG FORMÅL MED «BEREDSKAPSTEAM MOT MOBBING»

---

Formålet med satsingen «Beredskapsteam mot mobbing» (BMM) var å prøve ut hvilken støtte skoler trenger for å etablere nullvisjonen mot mobbing, samt bygge opp skolens kapasitet til å stoppe mobbing. Intensjonen bak etableringen er ønsket om å ta i bruk målrettede, evidensbaserte metoder for å redusere forekomst av mobbing på skolene i fylket. Kjernen i satsingen er systematisk kompetanseheving i kunnskapsbaserte metoder for hvordan man kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing, samt vektlegging av at den enkelte skole har levende planer, rutiner og tiltak for hvordan de skal håndtere mobbing.

Målet er at BMM skal bidra til å bygge en systematisk beredskap mot mobbing fra laveste til høyeste nivå i skoleorganisasjonen, dvs. fra det enkelte klassemiljø til den kommunale skoleeier. Satsingen kompletteres med opprettingen av et fylkesdekkende beredskapsteam; et team med 3-4 spesialister fra PPT som kan gå inn i de gamle og "rustne" mobbesakene som ikke har latt seg løse på lavere nivå.

Møreforskning Molde har gjennomført følgeforskning av satsingen BMM. **Forskningsprosjektets hovedmål var å avdekke viktige strategiske grep og suksessfaktorer i utvikling og implementering av en kollektiv beredskap mot mobbing i grunnskolen i Møre og Romsdal.**

### 1.1 BEREDSKAPSTEAM MOT MOBBING I MØRE OG ROMSDAL

BMM er et samarbeid mellom skoleeierne, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Møre og Romsdal, Fylkesmannen i Møre og Romsdal og Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsenderet). Kjernen i satsingen BMM er kompetanseheving blant ansatte i PPT. Praktisk har kompetansehevingen tatt form som en samlingsbasert skolering der professor Erling Roland fra Læringsmiljøsenderet hadde det faglige ansvaret. 23. april 2015 ble første fagsamling for BMM avholdt under PP-konferansen. Temaet var «Mobbingens psykologi. Hvordan avdekke og stoppe mobbing». PPT-kontorene i fylket ble invitert til å delta i videre opplæring med en påmeldingsfrist 28.08.2015. Skoleringen ble fordelt over syv todagers-samlinger med i gjennomsnitt 55 deltagere per samling. Samlingene ble gjennomført som følger:

- 27.-28. oktober 2015 – todagers samling i Molde, 54 deltakere.
- 02.-03. februar 2016 – todagers samling i Ålesund, 47 deltakere.
- 26.-27. april 2016 – todagers samling på Håholmen, 47 deltakere.
- 09.-10. april 2016 – todagers samling i Molde, 50 deltakere.
- 21.-22. mars 2017 – todagers samling i Ålesund, 62 deltakere.
- 31. okt.–1. nov. 2017 – todagers samling i Molde, 86 deltakere.
- 24.–25. april 2018 – todagers samling på Håholmen, 46 deltakere.

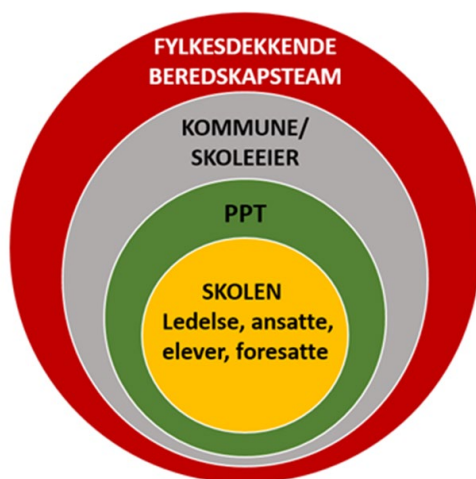
Det faglige innholdet har dreid seg om tema som mobbingens psykologi, autorativ klasseledelse, proaktiv og reaktiv aggresjon, og det har blitt vektlagt å lære bort om kunnskapsbaserte verktøy og metoder for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen. Praktisk øving i ulike teknikker, dvs. case-trening, sto sentralt i opplæringen.

Satsingen har også vært opptatt av å se på organisasjonsutviklingen som må være på plass for å få til en varig forbedring av skolenes læringsmiljø, som for eksempel endringer i planverket for kommuner og skoler og rutiner og prosedyrer for håndtering av mobbesaker.

De fleste kommunene i Møre og Romsdal deltar i satsingen BMM gjennom at PPT-ansatte tilknyttet kommunen har deltatt på skolering. For å nå målet om å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolene, forutsettes det at PPT-ansatte lykkes med å bringe kompetansen fra BMM inn i skolen. Det er skoleeier og skoleleder som har ansvaret for å sikre et godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998), og som har det overordnede ansvaret for at alle profesjonelle voksne (ansatte) er kjent med sitt ansvar og oppfyller det. Kapittel 9 A i opplæringsloven stiller strenge krav til at skolen, ved rektor, skal beskytte hver elev mot mobbing. Den såkalte «mobbedommen» fra Høyesterett i 2012 slo fast at skoleeier, dvs. kommunen, har et erstatningsansvar ovenfor mobbeoffer.

Hovedinnsatsen i BMM seg mot å bygge gode systemer som egner seg til å avdekke og stoppe mobbing. Ansatte i PPT er kurset i BMM av Læringsmiljøsenderet til å veilede og styrke kapasiteten hos både skoleeier, skoleledere og lærere. Figur 1 illustrerer ideen om å bygge opp beredskap mot mobbing på flere nivåer, dvs. innen skolen (klassemiljø, lærer og rektor) og på skoleeiernivå (dvs. i kommunen). PPT-ansatte med oppdatert kompetanse om kunnskapsbaserte virkemidler, skal være støtte for både skole og skoleeier. Målet er at robuste system sørger for at saker løses raskere på et lavest mulig nivå. Det fylkesdekkende beredskapsteamet kan bidra inn i de sakene som ikke har latt seg løse på lavere nivå.

**Figur 1 Organisering av BMM**



#### **Det fylkesdekkende beredskapsteamet**

Målsettingen med å etablere et fylkesdekkende beredskapsteam er å ha en ressurs som kan gå inn i mobbesaker som har låst seg, de såkalte «rustne» sakene der skolene har prøvd, men ikke lyktes å løse selv. Teamet består av 4-6 PPT-ansatte fra ulike kontor i fylket som er frikjøpt seks dager i året til å jobbe som veiledere i beredskapsteamet med rustne mobbesaker. Det fylkesdekkende beredskapsteamet fikk sine første saker på bordet i 2016, og hadde på intervjuetidspunktet juni 2017 arbeidet med til sammen 10 saker i Møre og Romsdal.

Veilederne i det fylkesdekkende teamet skal normalt ikke ha kontakt med elever eller foreldre, men sørge for at skolens ledelse bruker de ordinære ressursene til å løse sakene. Det fylkesdekkende teamet skal med andre ord ikke overta saken, men bistå rektor / skoleeier / PPT i arbeidet med å løse sakene. Forespørsel om hjelp skal kun gå gjennom linja i skoleorganisasjonen (rektor og skoleeier) eller komme fra PPT-rådgiver som har skolen, og det er en forutsetning at saken er forsøkt løst på lavere nivå tidligere.

### **Beredskapsteam mot mobbing: Etter modell fra det nasjonale Læringsmiljøprosjektet**

Det faglige innholdet i BMM er det samme som i det nasjonale «Læringsmiljøprosjektet». Læringsmiljøprosjektet ble etablert av Utdanningsdirektoratet i 2013 for å gi tilbud til skoler med vedvarende høye mobbetall (målt gjennom den årlige Elevundersøkelsen<sup>1</sup>). Læringsmiljøprosjektet tilbyr direkte støtte og veiledning fra nasjonale veiledere som kommer ut til kommunens barnehager. Deltakerne jobber med tema som læringsmiljø, forebygging, avdekking og håndtering av mobbing, samt regelverk, ledelse og organisasjonsutvikling<sup>2</sup>, med støtte fra nasjonale veiledere og lokalt PPT. Gjennomføring av opplæringsmoduler og samlinger i BMM følger samme mal som det nasjonale Læringsmiljøprosjektet, men er ikke like omfattende, og omtales gjerne som en «light-versjon» av det nasjonale prosjektet.

En evaluering av det nasjonale Læringsmiljøprosjektet så nærmere på PPTs rolle i Læringsmiljøprosjektet gjennom en survey til skoleeiere og skoleledere. Undersøkelsen fant at de fleste skoleledere og skoleeiere mente at PPT var blitt flinkere til å støtte og hjelpe skolene i deres arbeid med læringsmiljøet gjennom prosjektet, men de rapporterte også at PPT i variabel grad bidro til at skolen nådde målene i Læringsmiljøprosjektet og øvrig skoleutvikling (Wendelborg, 2016).

## **1.2 OM PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE (PPT) I MØRE OG ROMSDAL**

Høsten 2017 var det totalt 18 PPT-kontorer i Møre og Romsdal (forutsatt at Sandøy var et eget PPT-kontor) (Oversikten er kvalitetssikret av prosjekteier). Disse betjener til sammen de 36 kommunene i fylket. Åtte av de 18 PPT-kontorene er interkommunale samarbeid mellom to til fire kommuner. Følgende PPT-kontorer i Møre og Romsdal har deltatt i BMM:

- PPT for Aukra Midsund Molde
- PPT for Haram
- PPT for Surnadal Rindal Halså
- PPT for Herøy
- PPT for Ulstein Hareid Ørsta Volda (Ørsta og Volda slått sammen 1/8-17)
- PPT for Sykkylven
- PPT for Stranda
- PPT for Rauma
- PPT for Ytre Nordmøre (Averøy Kristiansund Aure Smøla)
- PPT for Sunndal Tingvoll Nesset
- Storfjorden PPT (Norrdal Skodje Stordal Ørskog)
- PPT for Sande Vanylven

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

<sup>2</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/eksterne-veiledere-laringsmiljoprojektet/>

- Giske PPT
- Sula PPT
- PPT for Sandøy (Usikker på om Sandøy er et eget PPT-kontor og om de har deltatt i opplæring)

3 PPT-kontorer som dekker til sammen 5 kommuner i fylket, deltok ikke med ansatte i satsingen BMM. Disse er:

- PPT for Vestnes
- PPT for Gjemnes Eide Fræna
- PPT for Ålesund

### 1.3 OM MOBBING

Selv om elever har krav på en mobbefri og trygg skolehverdag, fant Elevundersøkelsen fra 2019 at 6 prosent oppgir at de har blitt utsatt for mobbing (Wendelborg, 2020).

I den nyeste kunnskapsoppsummeringen om tiltak og konsekvenser av mobbing (Breivik et al., 2017), slås det fast at det å bli mobbet har sammenheng med mange senere helseproblemer, eksempelvis angst, depresjon, psykosomatiske plager, symptomer på posttraumatisk stress (PTSD), selvmordstanker og selvmordsforsøk. Så mange som en tredel av de som har opplevd mobbing over tid, utvikler symptomer på PTSD (Idsoe, Dyregrov & Idsoe, 2012). Når vi vet at god helse fremmer læring og utvikling, vet vi samtidig at helseproblemer som er forårsaket av mobbing også rammer opplæringskvaliteten i skolen. Langtidseffektene av mobbing for den enkelte kan bidra til svekket helse, dårlige kår for livsmestringsopplevelser, utenforskap og redusert livskvalitet (Lund, Helgeland og Kovac 2017). Lund et al. (2017) viser at nesten halvparten av voksne som søkte hjelp ved psykiatrisk poliklinikk hadde vært utsatt for mobbing i skolealder. Jo mer alvorlig mobbingen hadde vært, desto mer alvorlig og langvarig var angst- og depresjonslidelsene. Både de individuelle og de samfunnsøkonomiske kostnadene gjør at mobbing i skolen er et tema som ikke kan ignoreres.

Det problematiske skolemiljøet ble et politisk tema i Norge i siste del av 1970-tallet, etter oppmerksomhet i nyhetsbildet om høye mobbetall i skolen. Politikerne ønsket tiltak mot mobbing, og forskerne var beredt. Slik oppsto en såkalt «teknovitenskap»; det vil si at fagområdet preges av tett samhandling mellom politikere som både finansierer forskning og bestiller tiltaksprogrammer, og forskerne som utformer disse (Boge, 2016).

I følge Store Norske Leksikon er den definisjonen av mobbing som Dan Olweus og Erling Roland lanserte i 1983, at mobbing er «*aggressiv atferd som blir gjentatt over tid og som er karakterisert av et ujevnt styrkeforhold*», fortsatt noe sentrale forskere innen temaet er relativt samstemte om både nasjonalt og internasjonalt.<sup>3</sup>

Læringsmiljøsentret beskriver mobbing på følgende måte: «Når vi snakker om tradisjonell mobbing mener vi gjerne fysisk mobbing, verbal mobbing eller utestenging. I tillegg til tradisjonell mobbing har vi digital mobbing» (Læringsmiljøsentret, 2020). Videre trekker de frem tre kjennetegn ved mobbing:

- En aggressiv handling rettet mot et offer, av en eller flere sammen.
- Et ujevnt styrkeforhold mellom den eller de som mobber og den som blir mobbet.

<sup>3</sup> <https://snl.no/mobbing>

- Det foregår over tid.

Volk, Veenstra og Espelage (2017) beskriver mobbing som aggressiv, målrettet atferd som skader et annet individ innen en kontekst med ujevnt maktforhold. I denne sammenhengen forstås mobbeofferet som et middel mobberen bruker for å sende signalene om egen villighet til å bruke aggresjon for å oppnå eller ivareta høy sosial status, og en mobber kan plukke stadig nye ofre for å vise sin dominans. Forfatterne argumenterer for fordelene ved å snakke om målrettet atferd for å unngå utfordringene knyttet til tolkning og måling av mobberens intensjoner. På denne måten argumenterer Volk et al. (2017) at en lettere identifisere resultatene av mobbing.

I 2014 kom boken «School bullying. New theories in context» (Schott & Søndergaard, 2014) som utfordrer forståelsen av mobbing som et individualpsykologisk fenomen. De foreslår et nytt paradigme som heller vektlegger gruppedynamikk mellom elevene enn elevenes personlighetstrekk i tilnærming av mobbing. Dette innebærer at det rettes fokus mot klasserommets interne sosiale dynamikk (Bakken & Hegna, 2015). Lund og Helgeland (2017) er opptatt av å gi et alternativ til den individorienterte forståelsen av mobbing der temaet fort blir «hva er galt med barnet?». De vil flytte søkelyset over på det relasjonelle og kontekstuelle, og heller spørre hvilken kontekst det er rundt barnet som muliggjør mobbing. En ser en tendens til at den faglige utviklingen innen mobbeforskningen der det relasjonelle og kontekstuelle får en større oppmerksomhet.

### **1.3.1 EVALUERING AV PROGRAMMER OG TILTAK MOT MOBBING**

I sin doktorgradsavhandling beskriver Boge (2016) det tette forholdet mellom programbestillerne (politikkerne) og programeierne i termer av at feltet er en «teknovitenskap». Det samme gjelder også i stor grad evalueringene av de ulike tiltaksprogrammene som ofte brukes i norsk skole i dag, da både Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS har fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, og evalueringer er gjennomført av forskerne bak programmet, dvs. Programeierne (Bakken & Hegna, 2015).

I sin litteraturgjennomgang av evalueringene av Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS, fant NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet at programmene kan vise til en reduksjon i mobbing, målt ca. ett år etter implementering (Bakken & Hegna, 2015). Det er imidlertid meget vanskelig å måle kausale effekter av denne type tiltak. I praksis viser det seg at skoler som bruker programmer som Olweus, Zero, Respekt og PALS ofte omformer og kompletterer programmet med egne tiltak og varianter (Eriksen & Lyng, 2015). Det betyr at metodisk er det svært vanskelig å isolere effekten av ett spesifikt program og si at det er derfor læringsmiljøet er blitt bedre eller mobbetallene er redusert. Forskerne som undersøkte skolenes arbeid for å snu læringsmiljøet til det bedre, fant også at selv om programmene i sin kjerne har en individualpsykologisk forståelse av mobbing, så jobbet skolene annerledes enn dette i praksis (Bakken & Hegna, 2015). I den faktiske programbruken hadde skolene tiltak for å endre dynamikken i klassen og la vekt på nettopp de sosiale relasjonene mellom barna i skolen. Derfor blir også dette en sentral side ved hva forskning på denne type programmer bør dreie seg om, som å lete etter forutsetningene for at noen skoler lykkes bedre, og hva er det som kjennetegner disse skolene (Bakken & Hegna, 2015).

NTNU Samfunnsforskning har evaluert det nasjonale Læringsmiljøprosjektet. I sluttrapporten fra evalueringen slår Wendelborg, Røe og Buland (2018) fast at de kvantitative dataene viser en klar reduksjon i mobbing ved skolene som har deltatt i Læringsmiljøprosjektet. Analysene viser at det blant elevene på 7. trinn var en samlet nedgang på 10,2 prosentpoeng i andel mobbete fra før Læringsmiljøprosjektet startet til etterpå. Tallene for det nasjonale gjennomsnittet av skoler

(utenfor Læringsmiljøprosjektet) viser en nedgang fra 2010-12 på 3,2 prosentpoeng i samme tidsperiode. Dette betyr at 7. trinn for deltakerskolene hadde en lavere andel mobbete etter prosjektets slutt enn det nasjonale snittet med en differanse på 2 prosentpoeng (Wendelborg et al. 2018, s. 45). Det er ingen diskusjon i rapporten om hvorvidt disse forskjellene er forsøkt signifikantstestet, men forfatterne trekker frem de metodiske begrensningene relatert til å isolere effekten av Læringsmiljøprosjektet da det «*ikke er et kontrollert eksperiment og at man derfor ikke kan utelukke at andre forhold enn Læringsmiljøprosjektet har innvirkning på andel mobbete*».

Det er viktig å huske at nye program inngår som en del av den ordinære, pedagogiske virksomheten ved skolene. Hovedbudskapet fra evalueringen av Læringsmiljøprosjektet er at læringsmiljø generelt og mobbing spesielt består av sammensatte og gjenstridige utfordringer, såkalt *wicked problems*, som ikke lar seg løse med enkeltstående tiltak eller metoder. Tvert om krever det helhetlig tenkning på tvers og sammensatte løsninger: «*Problemene er åpne og komplekse, og krever innsats på mange områder og fra ulike aktører*». (Wendelborg et al. 2018, s. 5). Slike sammensatte utfordringer kjennetegnes også av at kunnskapen om årsak og virkning er usikker og at forskjellig lokal kontekst (for eksempel fra skole til skole) gjør at samme tiltak kan føre til ulike effekter. Innsikten er med andre ord både at enkeltstående tiltak vil ha en begrenset effekt, og at det er nødvendig å arbeide med læringsmiljø og mobbing med sammensatte virkemidler (ibid:6). Dette samsvarer med Bakken og Hegna (2015) som oppfordrer til å lete etter forutsetningene for at noen skoler lykkes bedre, og hva er det som kjennetegner disse skolene, fremfor å fokusere på et enkelt tiltak.



## 2 OM FØLGEFORSKINGEN AV BEREDSKAPSTEAM MOT MOBBING

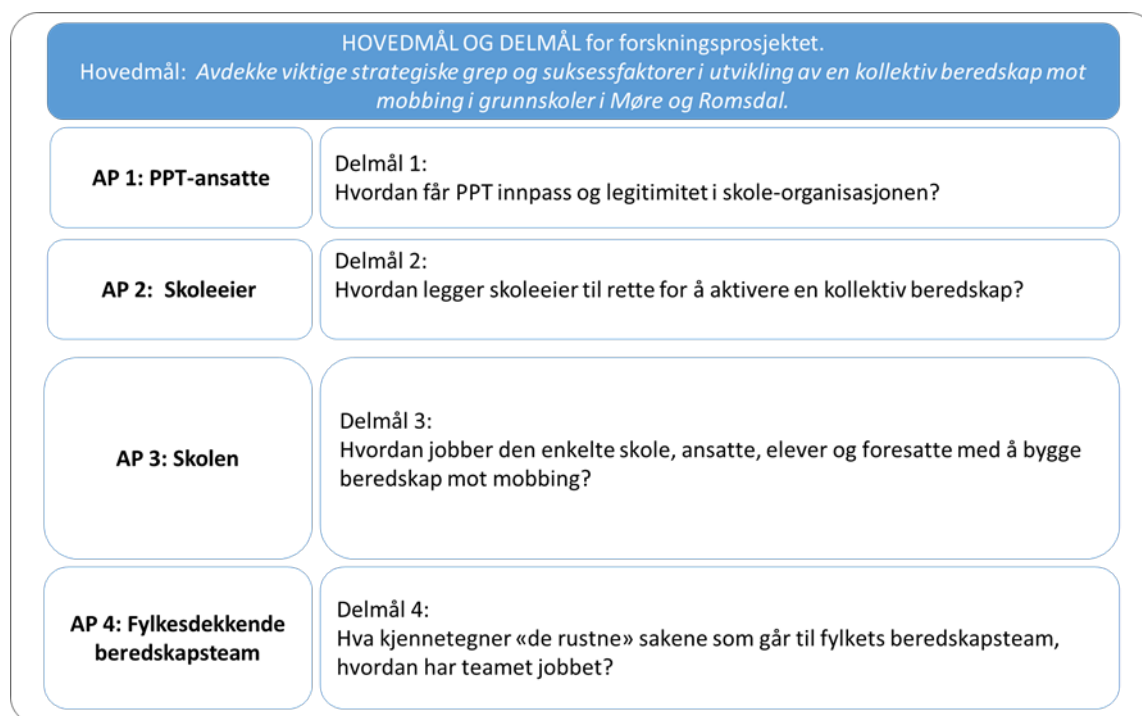
Prosjekteierne PPT Sunndal Tingvoll Nesset og den kommunale skoleeier i Nesset var tidlig klar på at de ønsket følgeforskning av satsingen på implementeringen av BMM i Møre og Romsdal. De søkte og fikk innvilget kr. 200.000,- i skjønnsmidler fra Fylkesmannen i Møre og Romsdal. Møreforskning Molde søkte og fikk tilsagn på forprosjektmidler fra Regionalt Forskningsfond Midt-Norge sammen med prosjekteierne.

Følgeforskningsprosjektets hovedmål er å avdekke viktige strategiske grep og suksessfaktorer i implementeringen av BMM og utviklingen av en kollektiv beredskap mot mobbing. Dette ble undersøkt med både kvalitative og kvantitative metoder i følgende fire arbeidspakker:

1. **Spørreundersøkelse blant de PPT-ansatte** som har gjennomført skoling i BMM om hvordan de har jobbet for å få innpass i skolen og spre kunnskapen der.
2. **Spørreundersøkelse blant de kommunale skoleeierne** om hvordan de har tilrettelagt for PPT og egne skoler for å aktivere en kollektiv beredskap mot mobbing.
3. **Caseundersøkelse på skoler** som jobber godt med eget læringsmiljø med fokusgruppeintervjuer med elever, lærere, skoleledelse og (telefonintervju med) foresatte.
4. **Fokusgruppeintervju med det fylkesdekkende beredskapsteamet** om deres arbeid med de rustne sakene.

Figur 2 viser en skjematisk fremstilling av følgeforskingens hovedmål og delmålene i arbeidspakkene.

Figur 2 Hovedmål og delmål for forskningsprosjektet



Figur 3 viser en skjematisk fremstilling av de viktigste spørsmålene i undersøkelsene.

**Figur 3 Arbeidspakker og forskningsspørsmål**

SPØRRESKJEMA OG INTERVJUGUIDER: Forskningsspørsmålene i arbeidspakkene i forskningsprosjektet.	
<b>AP 1: PPT-ansatte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk og nytte av kompetansen fra BMM-opplæring</li> <li>• Hvordan få innpass i skoleorganisasjonen og hvordan brukt i skolene</li> <li>• Vurdering av egen rolle/ kompetanse ift. å drive opplæring i skolen</li> <li>• Opplevelse av skoleorganisasjonens tilrettelegging og interesse (rektor, lærere og skoleeiere)</li> <li>• Hindringer og forutsetninger for å overføre kompetanse til skolene</li> <li>• Tips om skoler som kan inngå i caseundersøkelse</li> </ul>
<b>AP 2: Skoleeier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjennskap til, bruk og vurdering av BMM og andre anti-mobbeprogram</li> <li>• Tilrettelegging for BMM fra kommune og skoleledelse</li> <li>• Vurdering av PPTs kapasitet, skolens rutiner og behov for kompetansen</li> <li>• Tips om skoler som kan inngå i caseundersøkelse</li> </ul>
<b>AP 3: Skolen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vurderinger av skolens læringsmiljø; eksempler, hva fungerer, egne tiltak – Elever, lærere, ledelse og foresatte</li> <li>• Opplevelse av Spekter, annen kartlegging av læringsmiljøet og oppfølging av informasjonen</li> <li>• Hvordan aktiverer skolen elever og foresatte som ressurs i arbeidet med et godt læringsmiljø</li> <li>• Hvordan jobber elevrådet og elevene selv på skolen med læringsmiljøet</li> <li>• Samarbeid med skoleeier og PPT og evt andre aktører</li> <li>• Vurdering av satsingen BMM, verktøy og innhold</li> <li>• Oppslutning i kollegiet om BMM</li> </ul>
<b>AP 4: Fylkesdekkende beredskapsteam</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beskrive en typisk saksgang – beskrive hvordan teamet har jobbet</li> <li>• Kjentetegn ved de rustne sakene: Hva gjør at sakene har låst seg</li> <li>• Selvevaluering: Reflektere over egen rolle og teamets arbeid</li> </ul>

Intervju med det fylkesdekkende beredskapsteamet ble gjennomført i juni 2017 for å hente ut informasjon når erfaringene med å behandle rustne saker ennå var tett på i tid. De to spørreundersøkelsene ble gjennomført tidlig på høsten 2017. Den største datainnsamlingen var fokusgruppeintervjuer på skoler som var blitt trukket fram som eksempler på skoler som jobbet bra med læringsmiljø, ble gjennomført i mars og mai 2018. Samlet oversikt over datainnsamling vises i figur nedenfor.

**Figur 4 Arbeidspakker og metode**

METODE OG DATAMATERIALE i de ulike arbeidspakkene i forskningsprosjektet	
<b>AP 1: PPT-ansatte</b> <i>Survey: 50 spørsmål derav 11 fritekst</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elektronisk spørreundersøkelse september 2017</li> <li>• Inkludert: 63 PPT-ansatte deltatt på opplæring BMM</li> <li>• N= 41, dvs. 65% svar</li> </ul>
<b>AP 2: Skoleeier</b> <i>Survey: 36 spørsmål derav 10 fritekst</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elektronisk spørreundersøkelse september-oktober 2017</li> <li>• Inkludert: Skolefaglig ansvarlig i 35 av 36 kommuner i Møre og Romsdal</li> <li>• N=17, dvs. 49% svar</li> </ul>
<b>AP 3: Skolen</b> <i>Caseundersøkelser med gruppeintervjuer; totalt 8 intervjuer med 33 informanter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caseundersøkelse ved 2 skoler som har jobbet systematisk og bra med elevenes læringsmiljø og mobbe-tematikk, angitt av PPT-ansatte og skoleeiere i surveys. Gjennomført mars – mai 2018.</li> <li>• Fire gruppeintervju ved hver skole, intervju med: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skoleledelsen (6 informanter), Lærerkollegiet (11 informanter), Elever (14 informanter) og Foresatte (2 informanter)</li> </ul> </li> </ul>
<b>AP 4: Fylkesdekkende beredskapsteam</b> <i>Gruppeintervju</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ett fokusgruppeintervju med det fylkesdekkende beredskapsteamet i juni 2017 (6 informanter)</li> </ul>

## **2.1 DATAINNSAMLING OG METODE**

Følgforskningen ble meldt til NSD personvernombud for forskning og de godkjente undersøkelsesopplegget, men var tydelig på at det var viktig at ikke tredjeparter ble identifisert. Det vil si at i alle informanter i intervju skulle instrueres i å være nøye på å overholde den taushetsplikten som ligger til deres stilling (i skolen, kommunen, PPT), og omtale av konkrete saker ikke skulle avsløre personidentifiserende opplysninger. Hvis noen av informantene likevel uforvarende ga den type opplysning, skulle forskerne ikke skrive dette ned, samt slette det fra opptak.

### **2.1.1 INTERVJU MED DET FYLKESDEKKENDE BEREDSKAPSTEAMET**

I slutten av juni 2017 gjennomførte Møreforskning Molde et fokusgruppeintervju med det fylkesdekkende beredskapsteamet mot mobbing, der seks informanter deltok. Av disse var fire stykker fra det fylkesdekkende teamet, en fra PPT kontor som hadde deltatt i arbeidet med «rustne mobbesaker», samt en til fra PPT kontor.

Fra Møreforskning deltok to forskere, der den ene ledet gruppeintervjuet og stilte spørsmål, og den andre tok notater fortløpende i Word. Det ble også gjort lydopptak. Gruppeintervjuet varte i 2 timer og 20 minutter. Etter intervjuet renskrev forskeren notater fra intervjuet med støtte fra lydopptaket.

Vi opplevde at informantene var svært pliktoppfyllende og dyktige på å ikke avsløre enkeltpersoners identitet, noe som ga inntrykk av at dette var en omtaleform de «hadde under huden» og var drillet på. Intervjuet var preget av at informantene kjenner hverandre og har jobbet profesjonelt sammen, og vi opplevde informantene som samkjørte og at de tok spørsmål og intervju profesjonelt og på alvor. Også forskerne hadde møtt informantene på samlinger med BMM tidligere. Ikke unaturlig tok intervjuet form som en mer uformell prat med ulike meningsbrytninger enn hva som ofte kan være tilfelle i fokusgruppeintervjuer.

På intervjutidspunktet hadde fylkesteamet arbeidet med om lag 10 saker. Hensikten med intervjuet var ikke å diskutere detaljer i enkeltsakene teamet har hatt, men å få frem trekk ved som kjennetegnet sakene. Hovedtemaene for intervjuet var som følger:

- 1) Typisk saksgang, dvs. konkrete beskrivelser av hvordan teamet hadde jobbet så langt
- 2) Kjennetegn ved de rustne sakene; dyppdykk ned i hva som gjør at sakene de har arbeidet med har låst seg
- 3) Refleksjon over egen rolle og teamets rolle

Følgeforskningens overordnede mål om å avdekke viktige strategiske grep og suksessfaktorer i utvikling og implementering av beredskapsteam mot mobbing, er styrende for analysen av fokusgruppeintervjuet.

### **2.1.2 SPØRREUNDERSØKELSE BLANT KOMMUNALE SKOLEEIERE**

Målet med spørreundersøkelsen var å undersøke hvilke rammer skoleeier legger for å utvikle og aktivere beredskap mot mobbing på alle nivåer i skoleorganisasjonen, jamfør § 9 A-3 i opplæringsloven som fastslår at skolen «skal arbeide kontinuerleg og systematisk" for å oppfylle lovens bestemmelser».

Spørreundersøkelsen er gjennomført digitalt (elektronisk) ved hjelp av det nettbaserte verktøyet Questback i uke 37-40 i 2017. Den ble sendt på epost til skolefaglig ansvarlig i de 36 kommunene i Møre og Romsdal, og oppnådd svarprosent ble 49.

**Nærmere om utvalget:** I samråd med prosjekteier besluttet vi å inkludere alle kommuner i Møre og Romsdal fylke, inkludert de som formelt sett ikke hadde deltatt med sine PPT-ansatte i opplæringen. Deltagelse i BMM innebærer at ansatte ved kommunens PPT-kontor deltar i opplæringen. Det vil si at kommunene ikke har mottatt noen «formell invitasjon» som sådan om å delta. Epost-adresser til de skolefaglige ansvarlige i kommunene i Møre og Romsdal ble hentet fra nettsiden [www.skoleadresser.no](http://www.skoleadresser.no) fra Pedlex.<sup>4</sup> Opplysningene ble komplettert og kvalitetssikret opp mot kommunenes egne hjemmesider. På undersøkelsestidspunktet høsten 2017 var det 36 kommuner i Møre og Romsdal. Disse kommunene har ulik organisering av PPT, (se oversikt gitt i avsnitt 1.2 om PPT i Møre og Romsdal), men alle kommuner har egen skolefaglig ansvarlig. Utvalget besto dermed av 36 skolefaglige ansvarlige.

**Gjennomføring:** Første epost med invitasjon til skolefaglig ansvarlig i kommunen til å delta i spørreundersøkelsen ble sendt ut 14/9-17. 10 av de 36 epostadressene var sendt direkte til individuell epost-adresse, og de øvrige hadde form av «postmottak»-adresse. Vi mottok ingen feilmeldinger fra Questback, noe som betyr at alle eposter ble registrert som «levert». Vi fikk en henvendelse fra en av kommunene som bevisst har valgt å ikke delta i BMM ut fra egne faglige vurderinger. Denne kommunen ble etter eget ønske fjernet fra utvalget. Korrigert bruttoutvalg var dermed på 35 personer/kommuner. Undersøkelsen ble gjennomført delvis overlappende i tid som undersøkelsen blant PPT-ansatte som hadde gjennomført opplæring i BMM. Det vurderes som heldig at de to utvalgene vurderer status og utfordringer på omtrent samme tid. Det ble purret to ganger, og i purremail ble det understreket at også svar fra de med lite kjennskap til satsingen var verdifullt for undersøkelsens kvalitet.

**Svarprosent og nærmere om svarene:** Ved undersøkelsens avslutning den 6/10-17 var det kommet inn 17 svar, noe som tilsvarer en svarprosent på 49. Selv om også de med lite kjennskap til BMM ble oppfordret til å svare på spørsmål om elevenes læringsmiljø og arbeidet deres for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing, er det likevel ikke rimelig å forvente at de svarer på en undersøkelse om BMM hvis deres PPT-kontor ikke hadde deltakere med i opplæringen. Dette gjelder (foruten kommunen som bevisst valgte å ikke delta), tre kontorer som ikke hadde kapasitet til å sende ansatte på opplæring. Disse tre kontorene dekker til sammen fem kommuner og 5 potensielle respondenter.

I starten av spørreskjemaet til skolefaglig ansvarlig var det spørsmål om deres kommune deltar i satsingen BMM eller ikke. Fire av de 17 som svarte oppga at deres kommune deltok ikke. Hvis vi ser på hvilke kommuner som er representert gjennom deltagere i BMM-opplæringen (PPT-ansatte), så stemmer det kun for 1 av de 4 at de ikke deltar. Vi kjenner ikke årsakene til dette misforholdet, og kan bare spekulere i om det for eksempel skyldes sykdomsfravall eller dårlig kjennskap til satsingen. Det kan også være et uttrykk for at PPT og skoleeier har hatt mindre kontakt. Vi har valgt å inkludere svarene fra disse fire i analysene fordi flere av spørsmålene

---

<sup>4</sup> Fullstendig lenkeadresse med avgrensning skolefaglig ansvarlig i Møre og Romsdal:  
[http://skoleadresser.no/4daction/WA\\_Pedlex\\_Gruppe/?Gr=110&Org=0&R\\_Time=145901&Fy=15&Ko=&Adr=&Find=&Bokstaver=](http://skoleadresser.no/4daction/WA_Pedlex_Gruppe/?Gr=110&Org=0&R_Time=145901&Fy=15&Ko=&Adr=&Find=&Bokstaver=)

angår et mer generelt arbeid med å tilrettelegge for egne skolars læringsmiljø. I de fleste spørsmålene har det vært anledning til å svare «vet ikke» eller «ikke aktuelt».

Av de 17 som svarte hadde fem fått epost tilsendt direkte (eget navn i epostadressen), de andre 12 svarene kom fra kommuner der vi hadde brukt standard generisk epost-adresse, dvs. til post eller postmottak. Det betyr at det kom relativt like mange svar fra hver av de to «henvendelsesmåtene» (direkte person vs. felles postadresse). Vi har ikke gjennomført noen kontroller på hvorvidt vår invitasjon kom frem til skolefaglig ansvarlig eller ikke, blant gruppen ikke-svarere, men vi har heller ingen grunn til å tro at det ikke ble videresendt til rette ansatte. Erfaringen tyder på at en blanding av adressetyper, direkte personlig epost-adresse vs. generisk postmottak-adresse til kommunen også fungerer.

### **Kort om validitet**

Vi mangler informasjon om ikke-svarerne, dvs. omtrent halvparten av skoleeierne i fylket. Hvorvidt de skoleeierne som ikke svarte er mer eller mindre «koblet på» PPT og satsingen BMM, enn dem som svarte, vet vi derfor ikke. Kanskje kan man anta at skoleeierne som har vært minst engasjert i BMM og er mindre involvert i PPTs systemarbeid, i større grad lar være å svare på en spørreundersøkelse om emnet. Dette forholdet gjør det vanskeligere å svare presist på spørsmålet om hvilken betydning skoleeiers involvering i PPTs systemrettede arbeid egentlig har.

### **Om spørreskjemaet til skolefaglig ansvarlig.**

Spørreskjemaet ble utformet i samråd med prosjektgruppa for BMM. Skjemaet består av 36 spørsmål, derav 10 såkalte fritekst-spørsmål der respondenten har mulighet til å svare med egne ord. De fleste spørsmålene var avkrysning på en gradert fempunkts-skala, noen fremstilt i spørsmålsbatteri. Ingen av spørsmålene var obligatoriske. Hovedtemaene i spørreskjemaet var:

- Kjennskap til, bruk og vurdering av BMM og andre anti-mobbeprogram
- Tilrettelegging for BMM fra kommune og skoleledelse
- Vurdering av PPTs kapasitet, skolenes rutiner og behov for kompetansen
- Tips om skoler som kan inngå i caseundersøkelse

For fullt spørreskjema, se vedlegg 1.

**Om analysen:** Spørreskjema-data har blitt lastet ned fra Questback og analysert i SPSS. Det har kun vært gjort enkle statistiske analyser av frekvensfordelinger, og resultatene blir gjennomgående fremstilt i figurer laget i Excel som viser prosentfordeling i ulike svarkategorier. Fritekst-variablene er samlet og gått gjennom av en forsker.

### **2.1.3 SPØRREUNDERSØKELSE BLANT ANSATTE I PPT SOM HAR FÅTT OPPLÆRING I BMM**

Målet med spørreundersøkelsen til PPT-ansatte som har deltatt i opplæringen i BMM var å identifisere viktige forutsetninger for hvordan PPT kan få formidlet sin kunnskap og metodikk til de ulike nivåene i skoleorganisasjonen. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av Questback i perioden fra 29/8 til 22/9 2017. Ved første utsending gikk invitasjon til 64 ansatte ved PPT-kontorene i fylket. Det ble gjennomført to purringer med 14 dagers mellomrom. To ansatte hadde sluttet i PPT, og korrigert bruttoutvalg var på 62 personer. Det kom inn til sammen 42 svar, dvs. en svarprosent på 68.

**Nærmere om utvalget:** I samråd med prosjekteier ble det bestemt at utvalget for undersøkelsen skulle gå til de som hadde gjennomført opplæring i BMM. Prosjekteier Sunndal Tingvoll og Nettet PPT-kontor oversendte passordbeskyttet liste over deltagere i opplæringen, med navn og epostadresse. Ansatte som på undersøkelsestidspunktet hadde sluttet i PPT eller kom fra andre virksomheter (sosiallærer i skolen, kommunal skoleeier, fylkesmannen, høgskole), ble ekskludert fra utvalget. Ved et PPT-kontor var det en leder som selv ikke hadde deltatt på samlingene i BMM, men som hadde flere ansatte som hadde gjennomført opplæringen, og denne lederen ble inkludert i utvalget. Første utsending av epost med informasjon og invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen, gikk ut 29. august 2017. Questbacks systemer fanget opp seks epost-adresser der invitasjonen ikke ble levert. Prosjekteier undersøkte saken: To ansatte hadde sluttet og fire hadde fått nye epost-adresser. Korrekte epost-adresser ble lagt inn og nye invitasjoner ble sendt til disse fire påfølgende dag. Korrigert bruttoutvalg var på 62 personer.

**Gjennomføring:** Før andre gangs purring sendte prosjekteier og leder for satsingen BMM epost til lederne ved PPT-kontorer med direkte oppfordring om å få flere til å svare på undersøkelsen. I purringene understreket vi at for undersøkelsens kvalitet var det viktig at også ansatte med lite erfaring eller mer kritiske innvendinger til BMM ga sine svar.

**Svarprosent og om svarerne:** Ved endelig svarfrist den 22. september 2017 var det kommet inn totalt 42 svar, noe som tilsvarer 68%. Vi har ingen informasjon om ikke-svarerne utenom deres individuelle e-postadresse på jobb. I de fleste tilfeller er kommunenavn en del av e-postadressen. Basert på denne kan vi se at respondentene kom fra 13 av de 15 PPT-kontorene som deltok med ansatte i opplæringen av BMM.

**Om spørreskjemaet til de PPT-ansatte:** Spørsmålene i undersøkelsen ble utformet i samråd med deltagere i prosjektgruppen for å sikre god innholdsmessig validitet. Spørreskjemaet besto av totalt 51 spørsmål, derav 11 såkalte fritekst-spørsmål der respondenten har mulighet til å svare med egne ord. De fleste spørsmålene var avkrysning på en gradert fempunkts-skala, noen fremstilt i spørsmålsbatteri. Ingen av spørsmålene var obligatoriske. Hovedtemaene i spørreskjemaet var:

- Bruk og nytte av kompetansen fra BMM-opplæring.
- Hvordan få innpass i skoleorganisasjonen og hvordan brukt i skolene.
- Vurdering av egen rolle/kompetanse ift. å drive opplæring i skolen.
- Opplevelse av skoleorganisasjonens tilrettelegging og interesse (rektor, lærere og skoleeiere).
- Hindringer og forutsetninger for å overføre kompetanse til skolene.
- Tips om skoler som kan inngå i caseundersøkelse.

For fullt spørreskjema, se vedlegg 2.

**Om analysen:** Spørreskjema-data har blitt lastet ned fra Questback og analysert i SPSS. Det har kun vært gjort enkle statistiske analyser av frekvensfordelinger, og resultatene blir gjennomgående fremstilt i figurer laget i Excel som viser prosentfordeling i ulike svarkategorier. Fritekst-variablene er samlet og gått gjennom av en forsker.

#### 2.1.4 CASEUNDERSØKELSE VED 2 SKOLER

I spørreundersøkelsen til PPT-ansatte og kommunale skoleeiere ble respondentene bedt om å gi innspill til skoler som arbeidet bra med eget læringsmiljø. Basert på disse innspillene plukket vi ut to skoler som egnet seg til å delta i en grundigere caseundersøkelse. Felles for disse skolene var at de i løpet av de siste årene har opplevd bedring i læringsmiljøet, og at dette har vært knyttet til skolens egen innsats på området. Formålet med undersøkelsen var å få frem hva skoler som jobber bra gjør, Vi søkte å belyse dette fra flere perspektiv ved å gjøre fokusgruppeintervju med ulike grupperinger:

- Ledelsen
- Lærerkollegiet
- Elevrådet
- Foreldreutvalget

Vi gjennomførte gruppeintervjuer i mars og mai 2018, som spesifisert i tabellen nedenfor.

**Tabell 1 Oversikt over gruppeintervju og informanter i caseundersøkelsen**

Gruppering	Skole 1	Skole 2	Totalt antall informanter pr gruppe
Ledelse	Ett gruppeintervju med fire informanter: rektor, inspektør, sosiallærer og rådgiver. Fire kvinner og en mann.	Ett gruppeintervju med to informanter: rektor og inspektør	6
Lærerkollegiet	Ett gruppeintervju med informanter fra barne- og ungdomstrinn samlet. Seks lærere, hvorav tre menn og tre kvinner.	Ett gruppeintervju med informanter fra barnetrinnet. Fire lærere og en sosiallærer, hvorav en mann og fire kvinner.	11
Elevene	Ett gruppeintervju med elevråd barnetrinnet (4.-7.) hvor fire gutter og ei jente deltok. Ett intervju på ungdomstrinnet hvorav fire stykker deltok, hvorav to jenter og to gutter.	Ett gruppeintervju med elever fra barnetrinnet (5. - 7. klasse) hvor to gutter og tre jenter deltok	14
Foresatte	Hadde avtalt med FAU leder, men ikke gjennomført	To FAU representanter	2
<b>Totalt</b>	<b>Fire gruppeintervjuer med til sammen 19 informanter</b>	<b>Fire gruppeintervju med til sammen 14 informanter</b>	<b>33</b>

#### Beskrivelse av intervjusituasjonen

Vi intervjuet alle informantene på deres arbeidsplass. Vi prøvde å skape en trygg ramme for intervjuene ved å starte med åpne og 'ufarlige' spørsmål, som eksempelvis 'kan du kort si litt om deg selv og egen faglige bakgrunn og yrkeshistorie'. Vi presiserte at skolen ville bli anonymisert

og at det ikke kunne bli gjenkjent hva de som enkeltpersoner sa. Vi opplevde at de fleste delte villig av sine erfaringer og synspunkter. I noen tilfeller opplevde vi at enkeltpersoner dominerte intervju situasjonen, da forsøkte vi å skape en bedre balanse ved å henvende oss direkte til de som ikke sa noe. På denne måten fikk vi frem alle stemmene.

### **Fremgangsmåte for å analysere caseundersøkelsen**

Analyse av dataene fra caseundersøkelsen baserte seg på en stegvis-deduktiv strategi (SDI) (Tjora, 2013). Første steg i denne strategien var å transkribere alle intervjuene basert på lydopptakene vi gjorde. Neste steg var at to av forskerne, som også var tilstede under intervjuene, kodet det empiriske materialet hver for seg basert på SDI som er en såkalt induktiv empirinær koding. Fremgangsmåten går ut på at man oppretter koder for første transkriberte intervju, før man går videre til neste intervju og fortsetter med samme koder og lager nye der det er behov. Målet med denne tilnærmingen er tredelt; for det første å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, for det andre å redusere materialets volum, og for det tredje legge til rette for idégenerering på grunnlag av detaljer i empirien (Tjora 2013, s. 197). Et grunnprinsipp i SDI er at kodene skal være tett på utsagn i intervjuene for å kunne gjenspeile det det spesifikke i materialet, for dermed å kunne peke ut interessante aspekter i materialet uten å måtte gå tilbake til transkripsjonene (Tjora 2013). To av forskerne som var med på intervjuene kodet de åtte intervjuene hver for seg, og endte opp med til sammen 276 koder. Kodene besto av en frase, setning, del av setning eller et utsagn. Eksempler på dette er: «trivsel er viktig for læringsmiljø», «felles standarder innarbeidet i personalet» og «tar ting umiddelbart og følger opp». I følge Tjora (2013, s. 198) skal en ikke være bekymret over at antallet koder blir stort, men heller fokusere på at kodene er en potensiell kilde til å generere idéer som er tett forankret i empirien.

Neste steg var å gruppere koder tematisk i grupper. Kodegruppene danner utgangspunkt for hva som vil bli utviklet som temaer i analysen, gjennom at koder som har tematisk sammenheng samles i grupper (Tjora 2013). I denne fasen sorteres koder som ikke anses som relevante ut av materialet. Det var en styrke for analysearbeidet at vi var to til tre forskere på hvert intervju, slik at vi kunne diskutere kodene opp mot ideer vi fikk underveis i intervjuene og i ettertid. En felles oppfatning blant forskerne var for eksempel at det var stort fokus på å bygge gode relasjoner mellom elever og lærere, noe som førte til opprettelsen av en kodegruppe som vi ga arbeidstittel «Bygge tillit i relasjonen mellom lærer og elev». Dermed ble 27 av totalt 276 koder til en kodegruppe. Antall koder ble også redusert gjennom å lage en restgruppe med koder som ikke var relevant for problemstillingen for denne undersøkelsen. Kodene ble først gruppert i 10 grupper i tillegg til 'restgruppen'. Vi gjorde deretter et neste nivå av gruppering, da noen av grupperingene var tematisk smale. Da endte vi opp med 5 kodegrupper, noe som ifølge Tjora (2013) er et egnet antall for å danne basis for analytiske delkapitler. Kodegruppene ble gitt følgende navn:

- 1) Kulturbygging gjennom felles og langsiktig satsning på læringsmiljø og mobbeforebyggende arbeid
- 2) Jobber forebyggende og tar tak umiddelbart og følger opp
- 3) Fokus på å bygge tillit i relasjonen mellom lærer og elev
- 4) Informasjonsflyt mellom ansatte og
- 5) Fokus på brukerinvolvering



Disse temaene gikk igjen på tvers av de to skolene i deres arbeid med læringsmiljøet.

Ved å følge en SDI metodikk (Tjora, 2013) vil neste steg, etter å ha utviklet de fem hovedtemaene, være å gå fra empiristyrte analyse til å trekke inn teori og litteratur innenfor de ulike temaene. I SDI-modellen kalles dette en konsepttest, som handler om i hvilken grad konseptene er 'abstrakte nok i relasjon til tider, steder og mennesker. Konseptutvikling gir studiene generaliserbarhet' (Tjora, 2013, s. 223). Dette vil vi gjøre i den følgende resultatdelen hvor vi beskriver kjennetegn for hvordan caseskolene har jobbet mobbeforebyggende og med læringsmiljø.

### 3 RESULTATER SPØRREUNDERSØKELSE BLANT SKOLEEIERE

#### Kort om respondentene

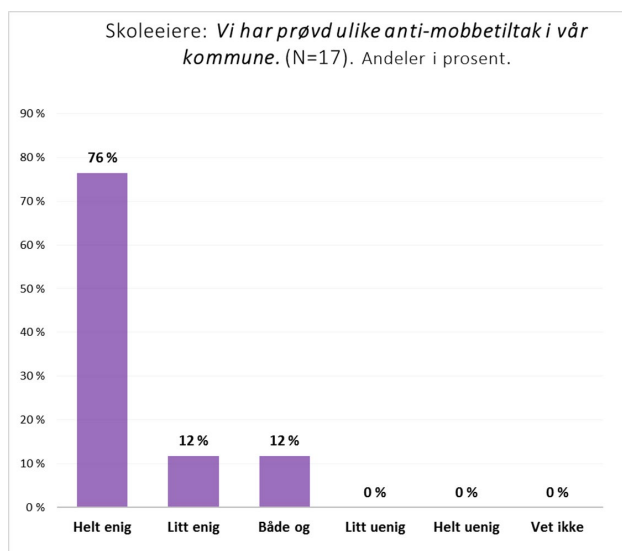
Blant de 17 skoleeierne som svarte på undersøkelsen hadde 47% vært ansatt mer enn 5 år i stillingen, og alle (100%) oppga at de hadde jobbet i skolen tidligere. Det er med andre ord folk med erfaring fra skolen og erfaring i stillingen som skolefaglig ansvarlig som svarte. Flertallet av skoleeierne som svarte på undersøkelsen kjente godt til BMM: 82% svarte at de hadde god eller meget god kjennskap til satsingen «Beredskapsteam Mot Mobbing». 15 av 17 respondenter, dvs. 88%, oppga at de hadde vært i kontakt med ansatte fra eget PPT-kontor om satsingen BMM.

På spørsmål om styringsformen i kommunen, svarte 53% at de kun har en rådgivende funksjon ovenfor skolene, mens 47% oppga at de sitter i styringslinja.

#### Mange satsinger og usikker på effekten

Det finnes også flere andre satsinger som skal bedre elevenes læringsmiljø, der inkludering og forebygging av mobbing er sentrale elementer. En av de mest kjente er «MOT», og i Romsdal har flere skoler forpliktet seg til en satsing som heter «PALS». Det er med andre ord en viss konkurranse om skolenes oppmerksomhet og ressurser til å forplikte seg til ulike satsninger. Undersøkelsen vår stadfester dette, da alle respondenter svarer bekreftende på at de har prøvd ulike anti-mobbetiltak i sin kommune.

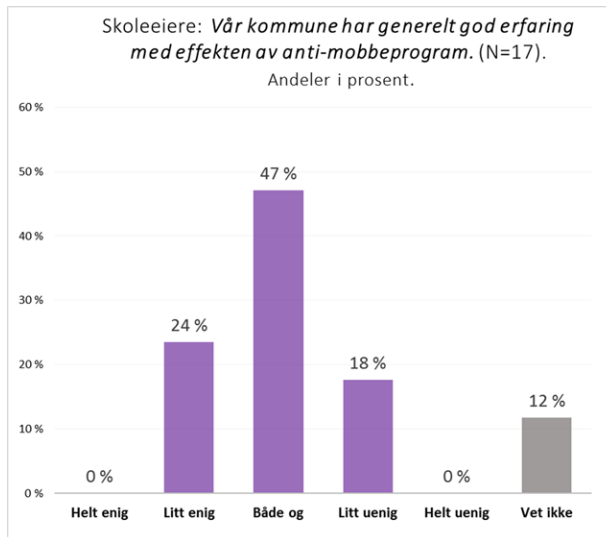
Figur 5 Skoleeier om ulike program. Svarfordeling prosent.



Skoleeierne er imidlertid usikre på effekten av de anti-mobbeprogrammene de har prøvd så langt: Nær halvparten av skoleeierne svarte at det var «både og», noe som kan tolkes som en slags skeptisk holdning til effekten eller at erfaringene med ulike programmer er blandet. Litt flere sa seg enig i påstanden om at de hadde gode erfaringer med effekten av slike programmer, enn de som sa seg uenige. Det er også verdt å merke seg at 12% av skoleeierne svarte at de ikke visste effekten av programmene. Ulike tolkninger er aktuelle: Det kan være et uttrykk for at

skoleeier ikke er så tett på, men det kan også bety at respondenten har innsikt i hvilke metodiske utfordringer det er ved å måle effekt av anti-mobbeprogram (Hegna, 2015).

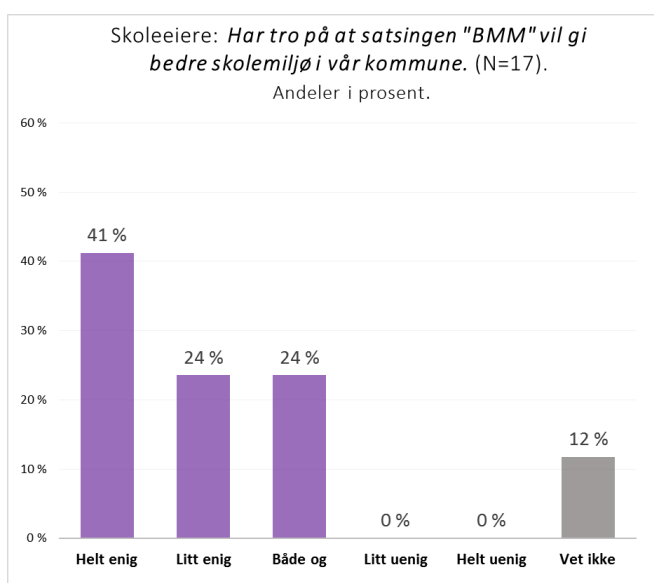
**Figur 6 Skoleeier om effekt av anti-mobbeprogram.**



### 3.1.1 SKOLEEIER OM BMM

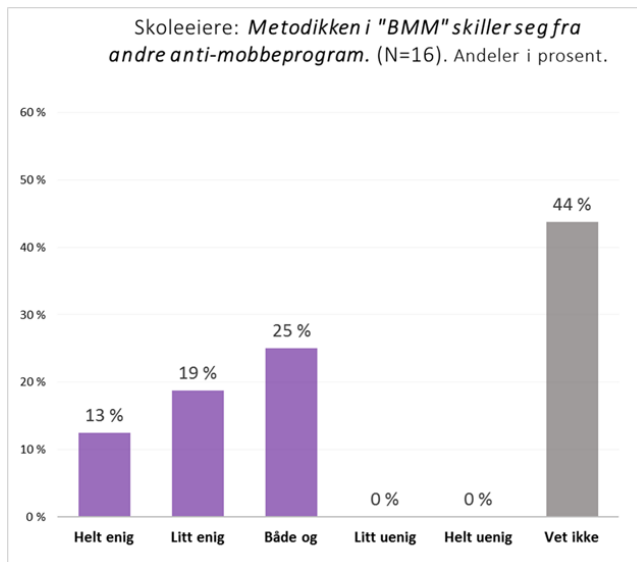
Til tross for en skepsis til effekten av tidligere gjennomførte anti-mobbeprogram, viste undersøkelsen at skoleeierne som svarte på undersøkelsen i hovedsak har tiltro til satsingen «Beredskapsteam mot mobbing»: Flertallet av respondentene sa de hadde tro på at BMM vil gi bedre skolemiljø i kommunen; 40% var helt enige og en 24% sa seg litt enig i påstanden. En annen firedel, dvs. 24%, var mer forbeholden og svarte at den tiltroen var «både og». 12% svarte at de ikke visste.

**Figur 7 Skoleeier om tiltro til BMM.**



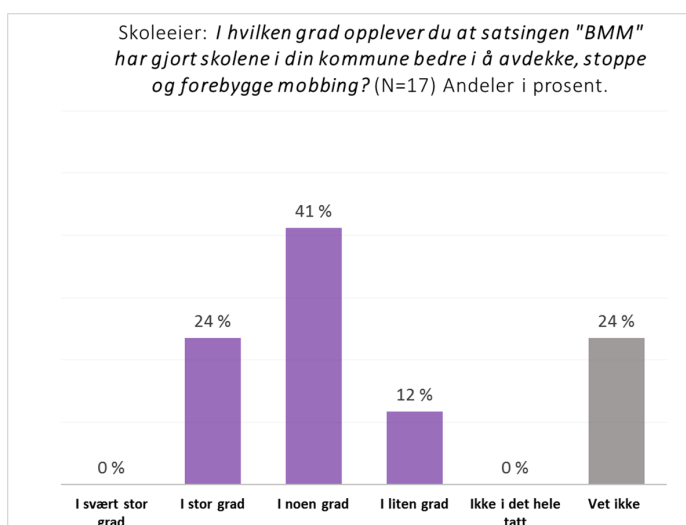
Skoleeierne som deltok i undersøkelsen var ikke sikre på om Beredskapsteam mot mobbing skiller seg nevneverdig fra andre anti-mobbeprogrammer. Mens 44% oppga at de ikke visste, svarte en knapp tredel (32%) at metodikken i BMM skiller seg fra andre programmer, mens en firedel (25%) svarte både og.

**Figur 8 Skoleeier om metodikken i BMM skiller seg fra andre program**



En knapp firedel (24%) av skoleeierne svarte positivt på spørsmålet om hvorvidt BMM hadde gjort deres skoler bedre til å avdekke, stoppe og forebygge mobbing. Like mange, 24%, svarte at de ikke visste om satsingen hadde gjort skolene deres bedre, noe som kan forstås ut fra at det på dette tidspunktet var for tidlig til å si noe om det effekten ved egne skoler, eller at skoleeier vet at det kan være vanskelig å tilskrive eventuelle forbedringer til akkurat denne satsingen. 41% svarte at deres skoler i «noen grad» var blitt bedre til å avdekke, stoppe og forebygge mobbing, noe som også kan indikere at skolene jobber ulikt. Andelen positive svar er større enn andelen negative svar: 12% svarte at BMM i liten grad hadde gjort skolene bedre, mens 24% mente at skolene i stor grad var blitt bedre til å avdekke, stoppe og forebygge mobbing.

**Figur 9 Skoleeier om effekten av satsningen BMM**



Seks av respondentene utdypet sine svar med en avsluttende fritekstkommentar. Her er en refleksjon som kaster lys over at spørsmålet over kan være for snevert til å fange opp hvordan det jobbes med problematikken i kommunen, og at andre ting enn selve satsingen BMM kan være viktigere:

*Selve prosjektet Beredskaps mot mobbing har gitt sosiallærerne kompetanseheving, men redskapene har vært brukt også i forkant. Har hatt stort fokus på temaet over år fra skoleeiers side og i skoleledergruppa. Satsing på sosialpedagogisk rådgiver i grunnskoletjenesten og etablering av sosiallærere ved den enkelte skole mener jeg har hatt større betydning.*

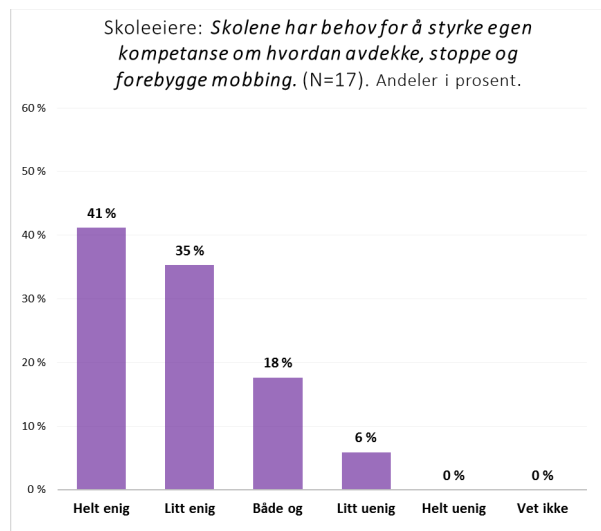
En annen skoleeier reflekterer rundt forholdet mellom en spisset satsing på mobbeproblematikk og det å tenke bredt og ha tiltak som gjør skolemiljøet godt for alle elever:

*Det har vært avgjørende viktig for oss å tenke universelle tiltak for å skape et godt skolemiljø, som er bra for alle elever, samtidig som vi skal være proaktive og at skolens personale har nødvendig kompetanse til å avdekke og stoppe mobbing. Derfor er vi glade for at alle våre PP-rådgivere har fått kompetanseøkning, slik at vi har et kommunalt og regionalt nettverk med spisskompetanse på dette området. PPT opplever nok selv også å være mer etterspurt og få jobbe mye tettere på skolene.*

### Skolenes kompetansebehov

Flertallet av skoleeierne i denne undersøkelsen – 75% - mente videre at skolene deres hadde et behov for å styrke egen kompetanse om hvordan de kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing. Mens 6% var litt uenig i skolenes behov for å styrke egen kompetanse om dette, svarte 18% at det var «både og».

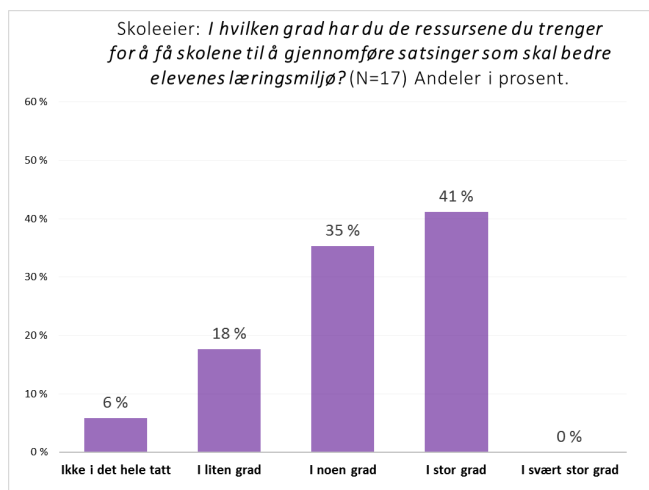
**Figur 10 Skoleeier om skolenes kompetansebehov.**



### 3.1.2 SKOLEEIERES RESSURSSITUASJON

Hva så med gjennomføringen? Skoleeierne har et særskilt ansvar for å legge til rette for skolens arbeid med elevenes læringsmiljø. Vi stilte spørsmålet i hvilken grad de opplevde at de hadde de nødvendige ressursene for å få skolene til å gjennomføre den type satsinger. En overvekt av respondentene er positive: 41% oppga at de i stor grad har de ressursene de trenger, mens en drøy tredel av svarerne, 35%, mente det var både og. 23% av skoleeierne som svarte på undersøkelsen hadde en opplevelse av de mangler eller bare i liten grad har de nødvendige ressursene for å få skolene til å gjennomføre satsinger som skal bedre elevenes læringsmiljø.

Figur 11 Skoleeier om egen ressursituasjon.



Respondentene kunne utdype sine svar i fritekstkommentarer. Disse illustrerer variasjon mellom skoleeierne: Noen beskrev at de opplever at kommunen har en «meget god PP-tjeneste som bistår skolene» med både veiledning og egne kompetanseteam på området, og at de hadde «skoleledere med høy kompetanse på området». Andre understreket at denne type arbeid krever tid til rolleavklaring og at de trenger mer «hjelp fra kompetansesentra for å få fortgang i prosessen». Et par av kommentarene illustrerer utfordringene når skoleeier ikke er i styringslinja, at man mangler myndighet til å pålegge, og at man følgelig også mangler sanksjonsmuligheter hvis skolene ikke følger opp:

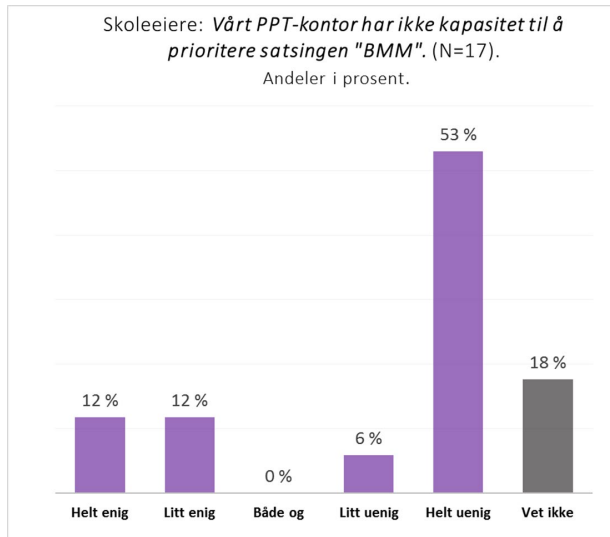
*[Jeg har] faglige ressurser til å bidra med gode systemdokumenter, [og] kan få systemer politisk vedtatt. Er stabsrådgiver, og har ingen styringsrett ovenfor skolene. Har ingen sanksjoneringsmulighet om gode systemer ikke blir brukt.*

En annen respondent påpekte hvordan «dette er arbeid som må på kontinuerlig i alle enheter». Da kan det dukke opp slitasjeperioder selv om systemene egentlig på plass:

*Vi vet at det viktigste arbeidet vi gjør er på forebyggingssiden i forhold til å unngå at vi kommer i vanskelige situasjoner for elever, foreldre og ansatte. Likevel så dukker det opp slitasjeperioder på alle enheter i løpet av et år, der kapasiteten ikke er slik vi ønsker.*

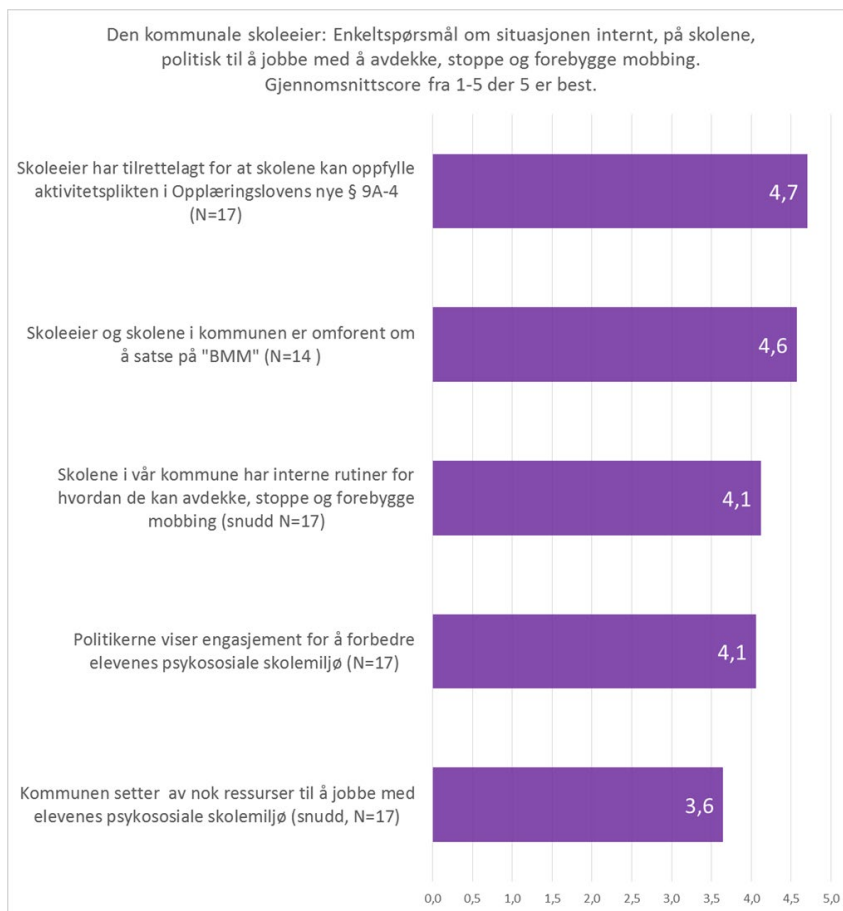
Et flertall på 53% mente at deres PPT-kontor hadde kapasitet til å prioritere arbeidet med BMM, mens 18% ikke visste. Omtrent en firedel av skoleeierne som svarte på undersøkelsen opplevde at deres PPT-kontor ikke hadde kapasitet til å prioritere satsingen BMM.

**Figur 12 Skoleeier om PPT sin kapasitet relatert til BMM**



Skoleeierne mente at de selv har tilrettelagt for at deres skoler kan oppfylle den nye aktivitetsplikten som ble innført med endringen i Opplæringsloven §9 A-4. Også spørsmålet om skoleeier og skolene var omforente i det å satse på BMM som tiltak, svarte de fleste bekreftende. Skoleeierne sa også at egne skoler har fått på plass rutine for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing, og opplevde også at politikerne viser engasjement for å forbedre elevenes psykososiale skolemiljø. Noe dårligere tilbakemelding fikk spørsmålet om skoleeiers vurdering av hvorvidt kommunen setter av nok ressurser til å arbeide med de psykososiale skolemiljøet for elevene.

**Figur 13 Skoleeier om ressurser til å arbeide med psykososiale skolemiljø**



Figuren viser gjennomsnittscorer på enkeltspørsmål der skoleeierne har vurdert seg selv, skolene, politikerne og kommunens ressursbruk knyttet til innsatsen rundt arbeidet med elevenes læringsmiljø, der 5 er høyest mulige score. Best tilbakemelding ga skoleeierne på spørsmålet om de hadde gjort sin del av jobben i forbindelse med innføring av skjerpet aktivitetsplikt på skolen, og lavest score ga skoleeierne på spørsmål om kommunens ressursbruk knyttet til elevenes psykososiale skolemiljø.

### 3.1.3 HVORDAN SKOLEEIER LEGGER TIL RETTE FOR PPT SITT SYSTEMARBEID I SKOLEN

Et av fritekst-spørsmålene i spørreskjemaet gikk på hvordan skoleeierne kunne legge til rette for PPTs innsats i skolene generelt, og ikke spesifikt knyttet til satsingen «Beredskapsteam mot mobbing». Spørsmålet lød som følger: «*Hvordan legger du/ kommunen som skoleeier til rette for at ansatte fra PPT kan drive kompetanseutvikling og veiledning i skolen om psykososialt læringsmiljø og mobbeforebyggende arbeid generelt?*»

Svarene til skoleeierne viser at organiseringen av de kommunale tjenestene er ulike, og med det hvilken struktur det er på forholdet mellom skolene og PPT. En skoleeier viser til at deres kommune «er en 2-nivå-kommune» og at «rektorene bestemmer selv hvilke kompetansetiltak de ønsker. Vi bruker som regel eksterne fagmiljø.» En annen skoleeier reflekterer over at den organisatoriske plasseringen av PPT har noe å si for hvor nær eller fjern PPT er skolene:



*PPT i vår kommune er underlagt kommunalsjef for helse, og er samlokalisert og underlagt enhetsleder for barne- og familietjenestene, sammen med helsestasjon og barnevern. PPT er altså ikke underlagt kommunalsjef for barnehage, skole og kultur. Dette gjør nok at PPT blir litt «fjern» fra skole, og er noe vi vil se på fremover.*

En annen skoleeier beskriver at det er gjennom arbeid i styret til i PPT at man har fått til at alle ansatte ved eget PPT-kontor har deltatt i kompetansehevingen i regi av Læringsmiljøseneteret, og viser til et bevisst ønske endring av hvordan PPT jobber:

*Dette utfra en villet dreining mot et mer systemisk, forebyggende arbeid inn i barnehager og skoler.*

Flere av skoleeierne svarer mer kort og konkret på spørsmålet, og viser til at de legger til rette for at PPT kan drive kompetanseutvikling og veiledning på skolene gjennom kursvirksomhet, samarbeid og felles arenaer. De beskriver mer løsrevne enkelttiltak, mens noen av skoleeierne i undersøkelsen viser til en mer omfattende ordning der forholdet mellom skolene og PPT er formalisert gjennom et interkommunalt «spleiselag» til et veiledningsteam ved PPT:

*[Vår] kommune, sammen med de andre eierkommunene til [vårt] PPT-kontor, har i flere år vært med på å finansiere et veilederteam i PPT som skolene kan kontakte når det står overfor vanskelige saker som gjelder elevenes psykososiale læringsmiljø. Dette skal være et lavterskeltilbud som skolene kan benytte og det har fungert veldig godt.*

### **3.1.4 OPPSUMMERING SKOLEEIER**

Spørreundersøkelsen blant de kommunale skoleeierne i Møre og Romsdal har et lavt antall respondenter (N=17), og dette må tas i betraktning når resultatene tolkes.

- Alle skoleeierne hadde erfaring med ulike anti-mobbeprogram fra før
- Generelt er skoleeierne usikre på effekten av anti-mobbeprogram
- Mange av skoleeierne har ikke god nok innsikt i BMMs faglige innhold til å si hva som evt. skiller det fra andre mobbeforebyggende program og tiltak.
- Flertallet av skoleeierne har likevel tiltro til at BMM vil gi et bedre skolemiljø, selv om mange ikke vet hva som evt. skiller BMM fra andre program
- Tre av fire (76%) skoleeiere mente at skolene deres trengte mer kompetanse om hvordan man kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing
- En av fire (24%) mente at kommunene i liten grad har de ressursene som skal til for å få skolene til å gjennomføre satsinger som dette BMM-programmet
- Ulik organisering av kommunale tjenester betyr noe for nærhet mellom PPT og skole

Svarene fra skoleeier indikerer at de inntar nokså ulike roller i hvordan de tilrettelegger for PPT og skolene i arbeidet med elevenes læringsmiljø. Skoleeierne opplever bare i varierende grad at de har mulighet til å ta en tydelig eierrolle overfor skolene og «gi instruks» om for eksempel deltagelse i denne type program. Likeledes mener noen skoleeiere at de også mangler ressursene de trenger for å få skolene til å gjennomføre satsinger for å bedre elevenes læringsmiljø.

Det er verdt å merke seg at en del av skoleeierne ikke ser ut til å kjenne det faglige innholdet i satsingen BMM. Dette kan ha sammenheng med at satsingen tilbød kompetanseheving til PPT-ansatte og ikke til ansatte i skolen. Når det overliggende målet var å få til en kollektiv beredskap mot mobbing som nødvendigvis må innebære kompetanseheving og systemendring i skolene selv, er det like fullt et avgjørende spørsmål om hvorvidt forankring utenfor skoleorganisasjonen har vært til hinder for en videre kompetansespredning. Som følge av at det var PPT som fikk opplæring og skulle sørge for videre kompetansespredning, var det ikke overraskende at funnene tyder på at kommunens egne interne organisering har betydning; dvs. om PPT og skole er plassert under samme ansvarsområde eller ikke. Hvorvidt skoleeier involverer seg i PPTs kompetanseheving, har også betydning for hvordan skoleeierne legger til rette for PPTs systemarbeid inn i den enkelte skole.

Like før gjennomføring av denne spørreundersøkelsen ble Opplæringslovens kapittel 9 A endret, og en skjerpet aktivitetsplikten er sentral. Skoleeierne bekrefter i undersøkelsen at de er svært bevisste på den lovendringen som tro i kraft 1. august 2017 og de er ekstra bevisste på det ansvaret som nå hviler på skolens ansatte. De konkrete verktøyene og metodene BMM tilbyr for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing, passer meget godt i denne konteksten.

## 4 RESULTATER SPØRREUNDERSØKELSE BLANT PPT-ANSATTE

Målet med spørreundersøkelsen blant PPT-ansatte var å finne ut i hvilken grad PPT har fått innpass og legitimitet i skole-organisasjonen, og hvordan de har jobbet for at kunnskapene fra BMM har blitt delt med og tatt i bruk i skolene. Vi har forsøkt å identifisere viktige forutsetninger for at PPT kan få formidlet sin kunnskap og metodikk til de ulike nivåene i skoleorganisasjonen.

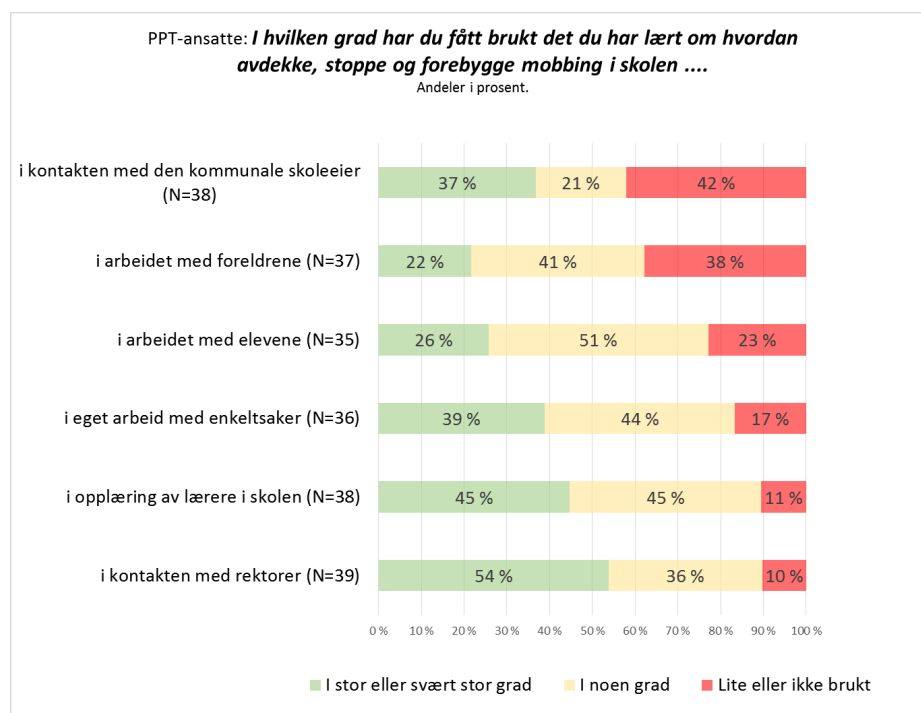
Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk høsten 2017, og fikk en svarprosent på 65. Resultatene bygger på svarene til 41 PPT-ansatte som deltok på opplæringen i Beredskapsteam mot mobbing.

**Kort om respondentene:** De fleste PPT-kontorene er representert i svarene. Respondentene kommer fra 13 av de 15 PPT-kontorene som deltar i opplæringen BMM. Det er ikke aktuelt med analyser pr kontor, svarene ses samlet. Blant respondentene er det 25% ledere og 75% rådgivere. De fleste har lang erfaring i PPT og arbeidserfaring fra skolen: 66% har jobbet i skolen før og 68% har jobbet lenger enn 5 år i PPT. 84% av rådgiverne som har deltatt på opplæringen i BMM har en leder som også har gjennomført skoleringsen. Opplæringen i BMM var fordelt på flere samlinger over en periode på halvannet (to?) år, og svarerne i undersøkelsen har høy deltagelse over tid på opplæringen: 72% - har deltatt på alle samlingene, mens 28% deltatt *delvis* på samlingene.

### PPT-ANSATTE OG BRUK FOR KUNNSKAPEN FRA BMM

Undersøkelsen viser at de ansatte i PPT har fått brukt det de har lært om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen først og fremst i deres kontakt med rektorer og i arbeidet med å videreformidle kunnskapen til lærerne.

Figur 14 PPT-ansatte om å ta i bruk ny kunnskap



Figuren viser svarfordelingen, og svarene er omkodet fra 5 til 3 svarkategorier ved å slå sammen de to «positive» (i stor grad og svært stor grad) og de to negative (i liten grad og ikke brukt) svaralternativene. De som svarte «ikke aktuelt» er tatt ut av beregningsgrunnlaget.

54% av de PPT-ansatte har i stor grad brukt kunnskapen i kontakten med rektorene, hvilket tyder på at den primære samarbeidslinjen mellom PPT og skolene i dette arbeidet har vært mellom rektor og PPT-ansatt. Mens 36% svarte at de i noen grad hadde brukt kunnskapen i kontakten med rektorene, oppga 10% liten eller ingen kontakt med rektorene om BMM.

En tilsvarende stor andel, 11%, sa de hadde hatt liten eller ingen opplæring av lærerne om BMM. Mens 45% av de PPT-ansatte i stor eller svært stor grad hadde brukt kunnskapen fra BMM i opplæring av lærerne, svarte en like stor andel, 45%, at de i noen grad hadde gjort det.

Knappe 40% svarte at de hadde fått brukt kunnskapen fra BMM i arbeidet med enkeltsaker, og en drøy firedel, 26%, sa de i stor grad også hadde brukt innsikten i arbeidet med elevene. Noen færre, 22%, hadde også brukt kunnskapen fra BMM direkte i arbeidet med elevenes foreldre.

Det er i kontakten med den kommunale skoleeier at variasjonen mellom de ansatte i PPT er størst: 42% svarte at de i liten grad eller ikke i det hele tatt hadde hatt kontakt med skoleeier om BMM. 21% sa at de i noen grad hadde hatt kontakt med skoleeier, mens 37% oppga at de i stor grad hadde hatt kontakt med den kommunale skoleeier om BMM.

14 av svarerne la til en kommentar til sine svar på dette spørsmålsbatteriet. Inntrykket kommentarene gir er at det går en skillelinje mellom de PPT-kontorene som har fått jobbe systematiske med spredningen av kunnskapen til ulike deler av skoleorganisasjonen, og de kontorene der det ikke har blitt satt i system på samme måte. En respondent svarte at «*det har ikke vært jobbet målrettet med dette arbeidet på PPT-kontoret*» og en annen respondent uttrykker også at de ikke har fått noe «go» fra egen leder til å starte en mer omfattende eller forpliktende satsing, og «*derfor har jeg bare benytta kompetansen når jeg har stått i enkeltsaker der det har vært aktuelt, og formidla kunnskap til skoleledelsen når det har vært naturlig.*». For noen andre PPT-ansatte har rammebetingelsene for å bringe kunnskapen inn i skolen vært nokså annerledes. Et av PPT-kontorene i fylket er part inn i en skoleeierdrevet og forpliktende kompetanseheving for alle skolene i de kommunene som hører til PPT-kontoret:

*Jeg har sammen med 3 kollegaer gjennomført lokalt kompetanseprogram over 4 hele dager gjennom et år for alle fire eierkommunene av vårt PPT-kontor. Alle skolene deltok med rektor samt to medarbeidere fra hver skole. Skoleeier deltok for alle kommunene, samt helsesøstre, og ansatte i psykisk helse for barn- og unge. De to videregående skolene deltok også.*

En annen respondent uttrykker gjensidigheten som må være til stede, at det ikke kun er opp til PPT, men at også skolene må etterspørre kunnskap og systematikk i eget arbeid for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing:

*Jeg opplever at vi i for liten grad blir kontaktet for råd i forhold til disse sakene og at mobbing er for lite på dagsorden både blant rektorer, skoleeier og lærere. I henviste saker er det foretatt svært lite systematisk kartlegging og tiltakene treffer ofte ikke.*

Selv de som har svart at de har gjort mye med BMM overfor skolene, kan se at den systematiske innsatsen kunne inneholdt enda mer, men at det kan komme i konflikt med øvrige arbeidsoppgaver:

*Selv om jeg har svart «i stor grad» på flere av spørsmålene, kunne det ha vært gjort mer, men det går på muligheten til å bruke mer tid på dette fremfor annet PPT-arbeid.*

En annen ansatt har førstehånds erfaring med hvordan kunnskapen fra BMM har vært til hjelp og nytte i rollen som lærer som får henvendelse fra foreldre:

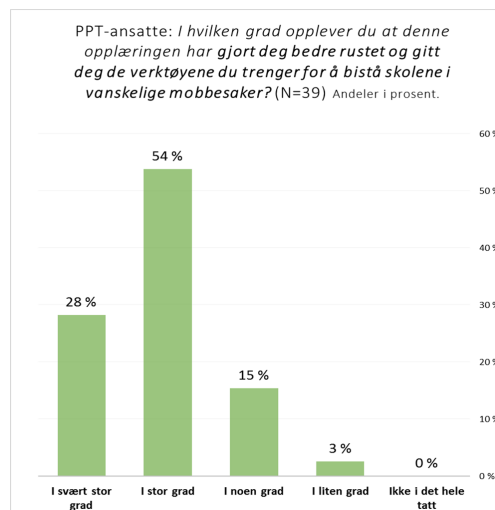
*Forrige skoleår jobbet jeg som lærer i grunnskolen. Da hadde jeg bruk for opplæringen når foreldre meldte om at barnet deres ble mobbet.*

Sitatet er betegnende for hvordan de PPT-ansatte vurderer nytten av den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom satsingen «Beredskapsteam mot mobbing».

#### 4.1.1 OPPLEVD NYTTE

Vi stilte de PPT-ansatte spørsmål om de opplevde kunnskapen fra opplæringen i BMM som nyttig i møtet med skolene. Hele 82% svarte positivt at ja, opplæringen har i stor eller svært stor grad gjort dem bedre rustet til å bistå skolene i vanskelige mobbesaker, og gitt dem de verktøyene de trenger i arbeidet. 15% av de 39 som svarte mente at dette stemte i noen grad, mens 1 respondent (3%) svarte negativt, at opplæringen i liten grad var nyttig. Ingen respondenter krysset av for svaralternativet «ikke i det hele tatt».

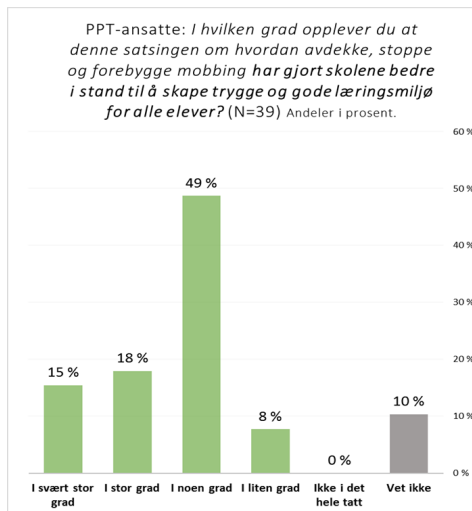
**Figur 15 PPT-ansatte om opplæringens nytte**



De ansatte ved PPT-kontorene ble også bedt om sin vurdering av hvorvidt satsingen BMM har vært nyttig for skolene. Ikke unaturlig er det 10% som svarer at de ikke vet om satsingen har gjort skolene bedre i stand til å skape trygge og gode læringsmiljø for alle elever. 49% svarte et mer nøytralt både og, mens andelen som svarte positivt (i stor eller svært stor grad) er langt større enn andelen som svarte negativt (i liten grad): En tredel av respondentene, 33%, svarte at

satsingen har gjort skolene bedre til å skape gode og trygge læringsmiljø, mente 8% at dette i liten grad hadde skjedd.

**Figur 16 PPT-ansatte om satsningens effekt på skolenes evne til å jobbe med læringsmiljø**



### Hva opplever lærerne som nyttig?

Spørsmålet om skolenes nytte ble fulgt opp med et fritekst-spørsmål som spurte mer konkret om hva opplever har vært til nytte for lærerne på skolene. Spørsmålet lød: «Tenk på de tilbakemeldingene du har fått fra ansatte i skolen når du har gitt opplæring i metoder og verktøy for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing: Hva sier lærerne selv at de opplever som mest nyttig?».

34 av respondentene ga sine svar på dette spørsmålet. En enkel telling av hva som blir nevnt i svarene kan illustreres med en ordsdyk:

**Figur 17 Hva opplever lærerne som mest nyttig i BMM, ifølge de PPT-ansatte**



«Spekter» er navnet på en ikke-anonym spørreundersøkelse utviklet av Læringsmiljøsenderet og Erling Roland, som brukes til å kartlegge skoleelevers psykososiale læringsmiljø. Spekter er et verktøy som står sentralt i de nasjonale læringsmiljøprosjektene, og i Beredskapsteam mot mobbing sitt arbeid på skolene. Med andre ord: Spekter har stått helt sentralt i den opplæringen PPT-ansatte har gjennomført på skolene, og svaret indikerer både at Spekter er mye brukt på skolene og at lærerne opplever Spekter som nyttig.

Spekter kan også brukes for å avdekke forhold ved læringsmiljøet når det er mistanke eller varsling om mobbing, og kan fungere som et varslingsystem for elever som opplever at de ikke har et trygt og godt skolemiljø. I analysen av Spekter fremstilles resultatene også i form av et sosiogram som viser relasjonene i klassen. Sosiogrammet er basert på elevenes svar om hvem de helst vil være sammen med og hvem som faktisk er sammen. Prosjekteierne omtaler Spekter som et meget potent verktøy fordi det gir opplysninger om mobbing, bråk i klassen og elevenes holdninger, og det kan fremstille maktrelasjoner, grupperinger av elever og identifisere hvem av elevene som er populære og hvem som er alene.

De PPT-ansatte svarte samstemt på det åpne spørsmålet om hva lærerne selv opplevde som nyttig (i kompetansepakken fra BMM). Det handler om at «Spekter oppleves svært nyttig», at «samtalemetodikk gir trygghet» og at innsikt i «mobbingsens psykologi» kan være en aha-opplevelse. Følgende sitat gir en fin oppsummering:

*Skolene opplever helt klart spørreskjemaet som det viktigste og mest nyttige verktøyet. I tillegg har vi fått tilbakemeldinger om at innføring i proaktiv- og reaktiv aggressivitet har gitt ny innsikt hos mange. Vi har fått tilbakemelding på at metoden om "konfronterende, men ivaretagende", og teorien og begrunnelsen rundt dette, har vært en øyeåpner for mange.*

Ifølge PPT-ansatte verdsetter lærerne de konkrete verktøyene, både spørreskjemaet Spekter og metoden Innblikk (utviklet av Tove Flack ved Læringsmiljøsenderet), som er et sosial-analytisk verktøy med modeller for hvordan gjennomføre både systematisk observasjon av samspill mellom elever og elevsamtaler om samspillet. Kunnskapen for hvordan man skal gå frem konkret, er viktig:

*Konkrete metoder på hvordan de skal avdekke (f.eks. bruk av Spekter), hvordan det avdekte skal håndteres i møte med elever og foreldre, og rutiner hvordan slik saker skal følges opp forvaltnings- og saksbehandlingsmessig.*

Mange trekker frem opplæringen i hvordan gjennomføre «stoppsamtaler» med elever som mobber og at det er «svært positivt med filmsnutter til demo», hvor lærerne får se illustrasjonsvideoer av typiske case og hvordan det kan håndteres:

*Spekter, relasjonskart, videoklipp som beskriver/illustrerer samtaler med mobber/offer, praktisk forpliktende plan for daglig arbeid med læringsmiljø.*

Dette handler om hva man som lærer skal se etter og hvordan man gjør samtalen:

*Hva de skal se spesielt etter, hvordan de kan samtale med elevene når de opplever mobbing i sin klasse. Og hvordan de kan bruke Spekter for å jobbe med læringsmiljøet.*

*Særlig Spekter og samtalemodellen, men også hva de skal se etter i observasjon og diskusjoner rundt sosiogram.*

Kanskje noe av suksesshistorien handler om at de konkrete verktøyene kan fungere og oppleves som verdifulle i skolen selv uten full kursing? Følgende sitat kan tyde på dette:

*Jeg har ikke holdt kurs e.l. om mobbing, men tatt med meg verktøy for kartlegging og deltatt i drøfting om tiltak. Jeg opplever at lærerne har stilt seg mest positive til kartleggingsverktøy som Spekter og Innblikk. Det virker som de ofte har fått en aha-opplevelse når vi gjennomgår resultatene i etterkant.*

Kartleggingsverktøyene henter inn svar fra klassen som igjen vises i et sosiogram, noe som gir et helt konkret bilde på noe som kan foregå «under radaren» for læreren, det som kan være vanskelig å se i en hverdag fylt med faglige oppgaver. Flere nevner at det å jobbe mer systematisk og grundig med avdekking, dvs. å hente inn all informasjon om hva som faktisk har hendt når det varsles om mobbing, er viktig læring for lærerne:

*Vi har fått tilbakemelding om at lærere forstår bedre at avdekking er viktig, at de kanskje ikke ser hele bildet selv, men er nødt til å undersøke med andre kilder, og andre metoder. De melder at spørreundersøkelser blant elever er viktig, og spesielt Spekter er populær. De bruker imidlertid fremdeles for kort tid på elevene/klassen/saken i etterkant av undersøkelsene.*

Denne PPT-ansatte fremhever betydningen av etterarbeidet, at det å avdekke grundig innebærer en grundig oppfølging. Mens PPT kan komme inn og tilby verktøy og metoder til å avdekke, er det nærliggende å tenke at skolene selv må være pådriver i etterarbeidet. En annen respondent løfter frem verdien av det å reflektere i et felles, pedagogisk kollegium som noe lærerne opplever som nyttig:

*Analysemodell - pedagogiske refleksjoner. Dra nytte av kompetansen i lærerkollegiet.*

Videreføringen av BMM i satsingen «Skolens innsatsteam mot mobbing» som startet våren 2018, indikerer behovet for å rotfeste kunnskapen, metodene og verktøyene for hvordan jobbe systematisk for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing sterkere i skolene selv.

#### **4.1.2 SKOLENES KJENNSKAP TIL OG BRUK AV PPT-ANSATTE**

Vi ba de PPT-ansatte ta stilling til påstander om hvordan lokalskolene deres forholder seg til og bruker kompetansen deres i saker om mobbing og læringsmiljø. Svarene viser variasjon mellom de PPT-ansatte. 46% svarte bekræftende at de blir brukt av sine lokale skoler i saker om mobbing og læringsmiljø, mens 28% svarte det var litt både og. Vel en firedel av de PPT-ansatte (26%) sa seg uenige i at de ble brukt av sine lokale skoler i denne type saker.

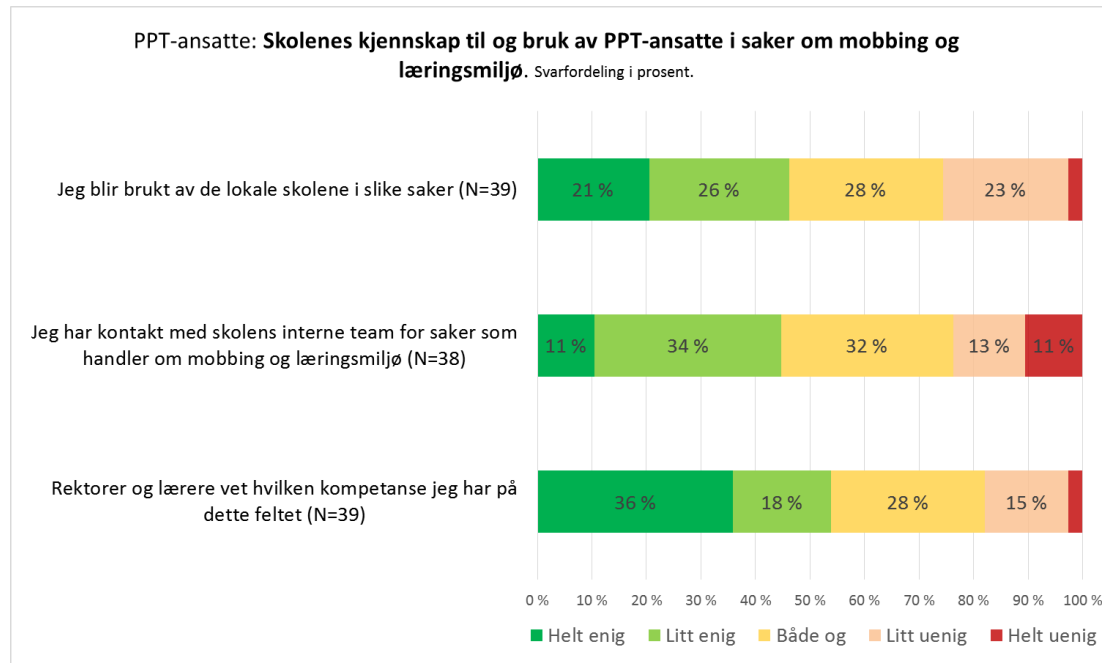
45% av de PPT-ansatte har kontakt med skolens interne team for saker som handler om mobbing og læringsmiljø, mens en knapp firedel, 24%, har ikke kontakt med skolens team. En knapp tredel, 32%, svarte at det var både og.

Over halvparten av de PPT-ansatte opplever at skolen vet om den kompetansen de har; 36% var helt enig og 18% litt enig i påstanden om at rektorer og lærere vet hvilken kompetanse de har på dette feltet. 28% mente den kjennskapen var både og, mens en knapp femdel, 18%, opplevde at



rektorer og lærere ved deres lokale skoler ikke visste hvilken kompetanse de som PPT-ansatte har om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing.

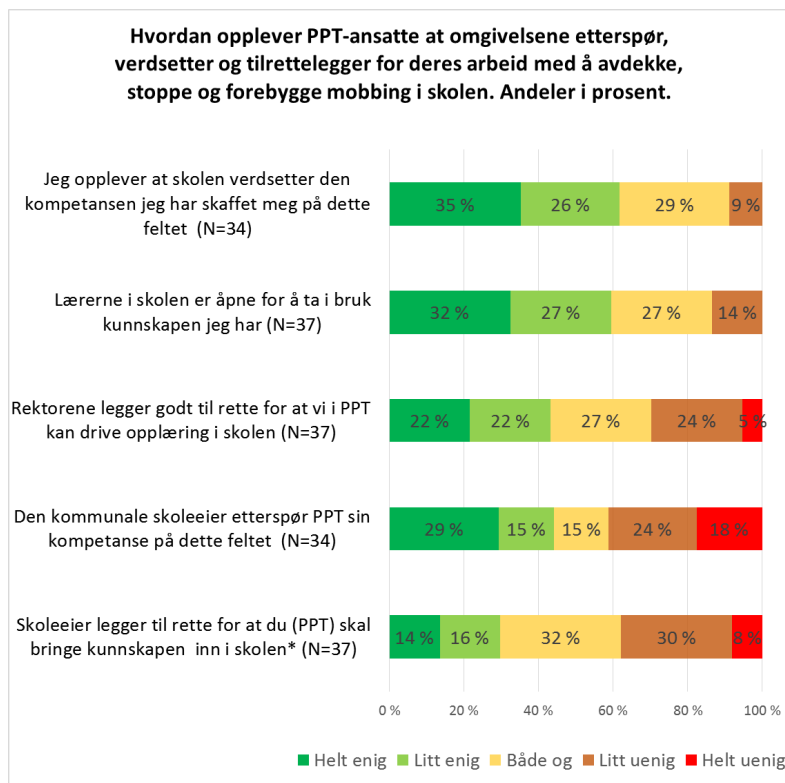
**Figur 18 PPT-ansatte om skolenes kjennskap til PPT som ressurs**



#### 4.1.3 PPT OG OMGIVELSENE TILRETTELEGGING OG VERDSETTING

Om vi slår sammen de som svarte at de var helt enig og litt enig, ser vi at et flertall av de PPT-ansatte, 61%, opplevde at skolen verdsetter den kompetansen de har skaffet seg gjennom BMM-satsingen. Mens 29% svarte at det var både og, var 9% litt uenige i at skolen verdsatte deres kompetanse på feltet. Ingen var helt uenig. Tilsvarende andeler; 59%, svarte bekreftende på at lærerne i skolen er åpne for å ta kunnskapen fra BMM i bruk, mens 27% sa det var både og, og 14% var litt uenige i at lærerne var åpne for kunnskapen.

**Figur 19 PPT-ansattes opplevelse av verdsetting av egen kompetanse**



Fordi PPT ikke er en del av skolenes egen organisasjon, men ligger utenfor, er de avhengig av at skoleledere og skoleeiere inviterer dem inn, etterspør og legger til rette for at PPT kan drive opplæring og bistå skolene i saker om læringsmiljø og mobbing. Under halvparten, 44% av de PPT-ansatte, sa seg enig i at ledelsen ved skolene la godt til rette for at de kan drive opplæring i skolen. 29% sa seg uenige i dette. Det vil si at nær 1 av 3 PPT-ansatte opplever at rektor ikke har lagt til rette for at de kan drive opplæring i skolen. 27% mente det var både og når det gjaldt rektors tilrettelegging.

Her kunne respondentene utdype sitt svar i fritekstkommentarer. Det kom 11 fritekstkommentarer til spørsmålet om hvordan **rektorene tilrettelegger**. Inntrykket fra disse kommentarene er at det varierer, at det er «store forskjeller på skolene og «stor variasjon blant rektorene», der «noen etterspør hjelp og veiledning, andre ikke» og at «noen vil klare alt selv, andre er svært takknemlige for vår hjelp og legger til rette for kunnskapsoverføring». En respondent mener at «noen skoler har kommet betydelig lengre» og mener at «generelt er nivået og beredskapen betydelig skjerpet og kompetansen blitt bedre». Andre gir uttrykk for at initiativet fra skolene mangler, at «skolene ikke aktivt etterspør denne type kunnskap fra PPT» eller at hjelp til mobbing ikke er et tema:

*Det virker ikke som om mobbing er høyt oppe på prioriteringslisten hos rektorene. Jeg får ofte henvendelser om å delta på personalmøter osv. for å drøfte ulike tema, men har til gode å få en bestilling som går direkte på mobbing.*

En av respondentene som ser dette fra skolens ståsted, trekker fram en tilbakemelding som går som en rød tråd gjennom svarene fra de PPT-ansatte: Skolene har mange ansvarsområder og en svært presset fellestid der mye skal inn, ikke bare BMM:

*Jeg opplever at skolen og rektorene har mange fokusområder. Vi er en kommune som heldigvis har lave mobbetall. Det har derfor ikke vært stort trykk på dette med mobbing. Noen av skolene våre har vært med på andre prosjekter tidligere der mobbing og forebygging av mobbing var sentrale temaer.*

Skoleeiers tilrettelegging vurderes noe dårligere: Her svarte 30% av de PPT-ansatte at deres skoleeier la til rette for at de kan bringe kunnskapen fra BMM inn i skolen, mens andelen uenige var høyere; 8% helt uenige og 30% litt uenig, dvs. en andel på 38% som manglet tilrettelegging fra skoleeiers side. En knapp tredel, 32%, opplevde at skoleeiers tilrettelegging var både og. Interessen fra skoleeier var det som varierte mest; Mens 47% av de PPT-ansatte opplevde en skoleeier som etterspurte deres kompetanse på området, mente nesten like mange – 42% - at skoleeier ikke etterspurte kompetansen. En mindre andel på 15% svarte både og.

Åtte av respondenter utdypet sitt svar i fritekstkommentar, og disse illustrerer variasjon mellom hvor aktive skoleeierne er på eget initiativ:

*De legger ikke til rette på eget initiativ, men viser (så langt jeg vet) heller ikke motvilje mot at PPT formidler denne kunnskapen. Dvs. opplever ikke at skoleeier har et eierforhold til prosjektet.*

Til kontrast fra:

*Det var skoleeier som inviterte skolene til planleggingsdag før skolestart i høst [om dette emnet]. I tillegg har andre skoleeiere invitert PPT til andre kommuner, for alle rektorer og lærere.*

En annen respondent gir sin kritiske vurdering av at prosjektet BMM startet opp uten at skoleeierne var tilstrekkelig involvert i forkant:

*Prosjektet startet opp uten tid for å gå i særlig dialog med skoleeier på forhånd, og det er derfor blitt jobbet med å gi tilstrekkelig informasjon til skoleeier. [...]. Prosjekt av denne type karakter burde vært mye mer bearbeidet i alle kommuner (ikke bare på PP-kontor) sammen med skoleeier for å sikre at tjenestene i etterkant er beredt for å ta de oppgavene som kreves.*

Respondenten peker på utfordringen som ligger i at kommunene har organisert PPT forskjellig, og at der derfor kan være behov for forankring høyere opp i forvaltningen:

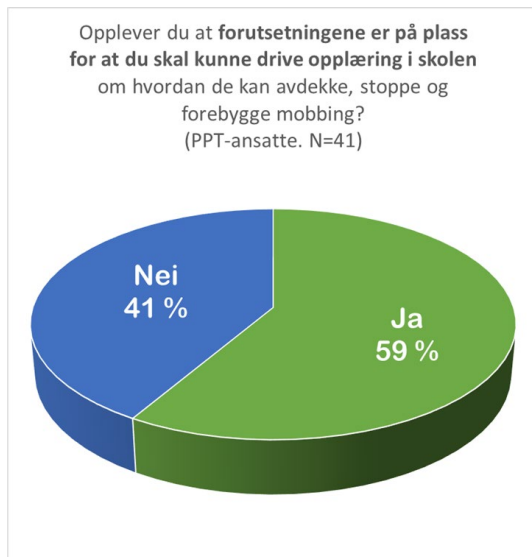
*PP-kontor er ulikt organisert i de ulike kommunene, men Fylkesmannen ser en helhet, og burde i større grad jobbet sammen med prosjekteier for synliggjøring, og muligens sammen med hele regionen fra starten av.*

Vi spurte de PPT-ansatte nærmere om ulike rammebetingelser knyttet til det å bringe kunnskapen fra BMM inn i skoleorganisasjonen.

#### 4.1.4 RAMMEBETINGELSER

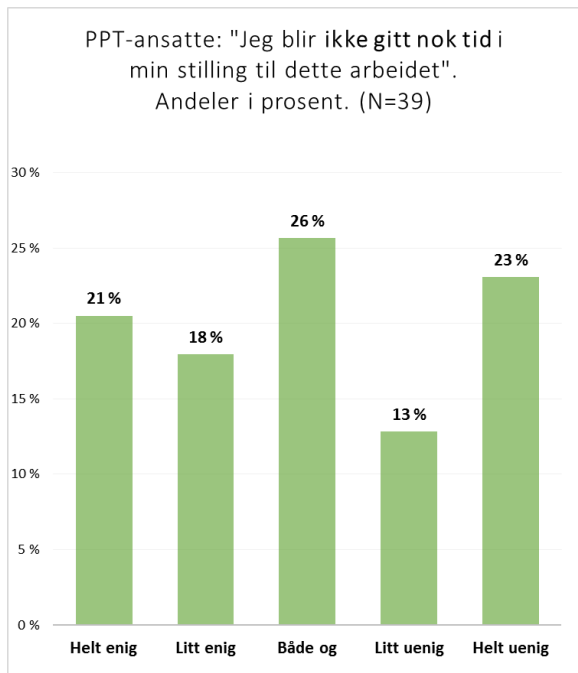
Det er et flertall av de PPT-ansatte som opplever at forutsetningene er på plass for at de skal kunne drive opplæring i skolen av hvordan skolen selv kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing. Mens 59% svarte ja, mente 41% av de PPT-ansatte at forutsetningene for den jobben med å bringe kunnskapen inn i skolen faktisk ikke var på plass.

**Figur 20 PPT-ansattes opplevelse av forutsetningene for å drive opplæring i skolen**



Fra fritekstkommentarene ser vi at mye av utfordringen ligger i det å ha tid til å jobbe med det systematiske og langsiktige framfor individsaker det haster med. Det er dog stor variasjon mellom de PPT-ansatte i hvilken grad de opplever å ha nok tid til å prioritere arbeidet med å gi opplæring til skolene i BMMs innsikter, metoder og verktøy.

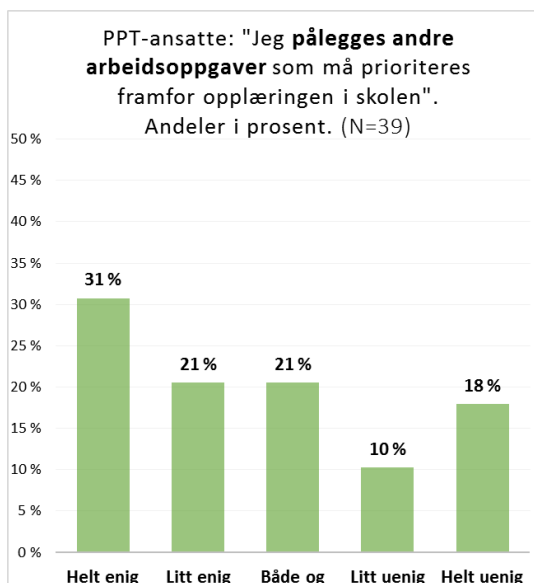
**Figur 21 PPT-ansatte om tilgjengelig tid i forhold til arbeidet med BMM**



Det er litt flere som sier at de ikke blir gitt nok tid til arbeidet med å bringe kunnskapen inn i skolene enn det som sier at de blir gitt nok tid: 39% sa seg enige i at det *ikke* blir gitt nok tid i sin stilling, mens 36% sa seg uenige i at de ikke ble gitt nok tid. 26% svarte det var både og.

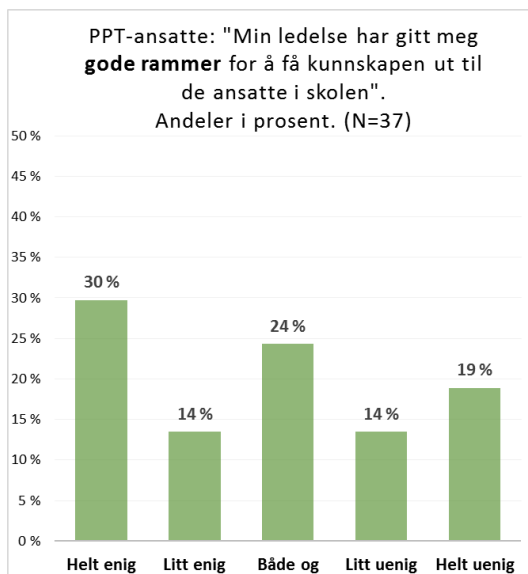
Et lite flertall av de PPT-ansatte svarte at de har en arbeidshverdag der de pålegges andre arbeidsoppgaver som de må prioritere foran opplæringen i skolen: 52% sa seg enig i den påstanden og 28% var uenig, dvs. at de opplever at de kan prioritere å gi opplæring i skolen. 21% svarte det var både og.

**Figur 22 PPT-ansatte om prioritering av arbeidsoppgaver**



Svarfordelingen er likeartet som på spørsmålet om de PPT-ansatte opplever at ledelsen deres har gitt dem gode rammer for å få kunnskapen ut til de ansatte i skolen.

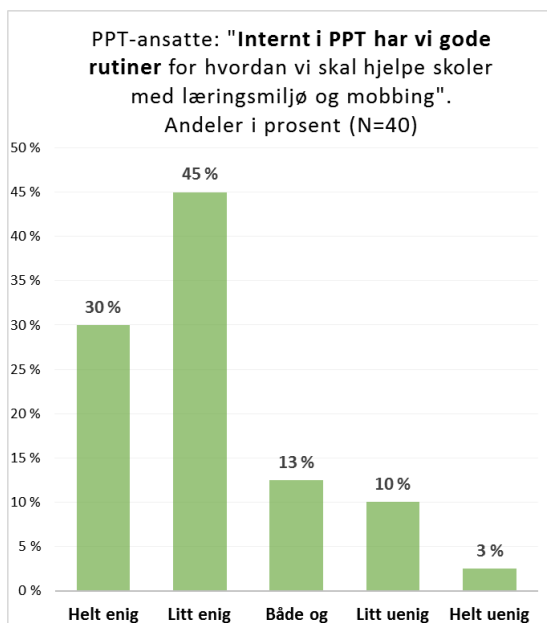
**Figur 23 PPT-ansatte om rammer fra ledelsen**



Andelen som opplever at ledelsen har gitt dem gode rammer er større enn andelen som sa seg uenig i det, med 44% enige mot 33% uenige i at de hadde gode rammer. 24% svarte at det var både og.

Det store flertallet av de PPT-ansatte gir positiv tilbakemelding til egen arbeidsplass for at de har rutiner for hvordan de skal hjelpe skolene med læringsmiljø og mobbing: 75% sa seg enig i at gode, interne rutiner er på plass, mens 13% mente at dette manglet, og like mange (13%) mente det var både og.

**Figur 24 PPT-ansatte om egne rutiner internt**



#### 4.1.5 PPT-ANSATTES VURDERING AV EGEN ROLLE

De ansatte fra PPT-tjenesten har fått opplæring i hva mobbing er og hvordan man best kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen, og undersøkelsen viser at de også er motiverte for å bringe denne kunnskapen ut til de som jobber i skolen: Hele 93% av de PPT-ansatte sa seg enig i påstanden om at de brenner for å få kunnskapen ut til skolene. Ingen svarte negativt på spørsmålet om motivasjon for å få kunnskapen ut, men 8% var mer avventende og svarte at det var «både og».

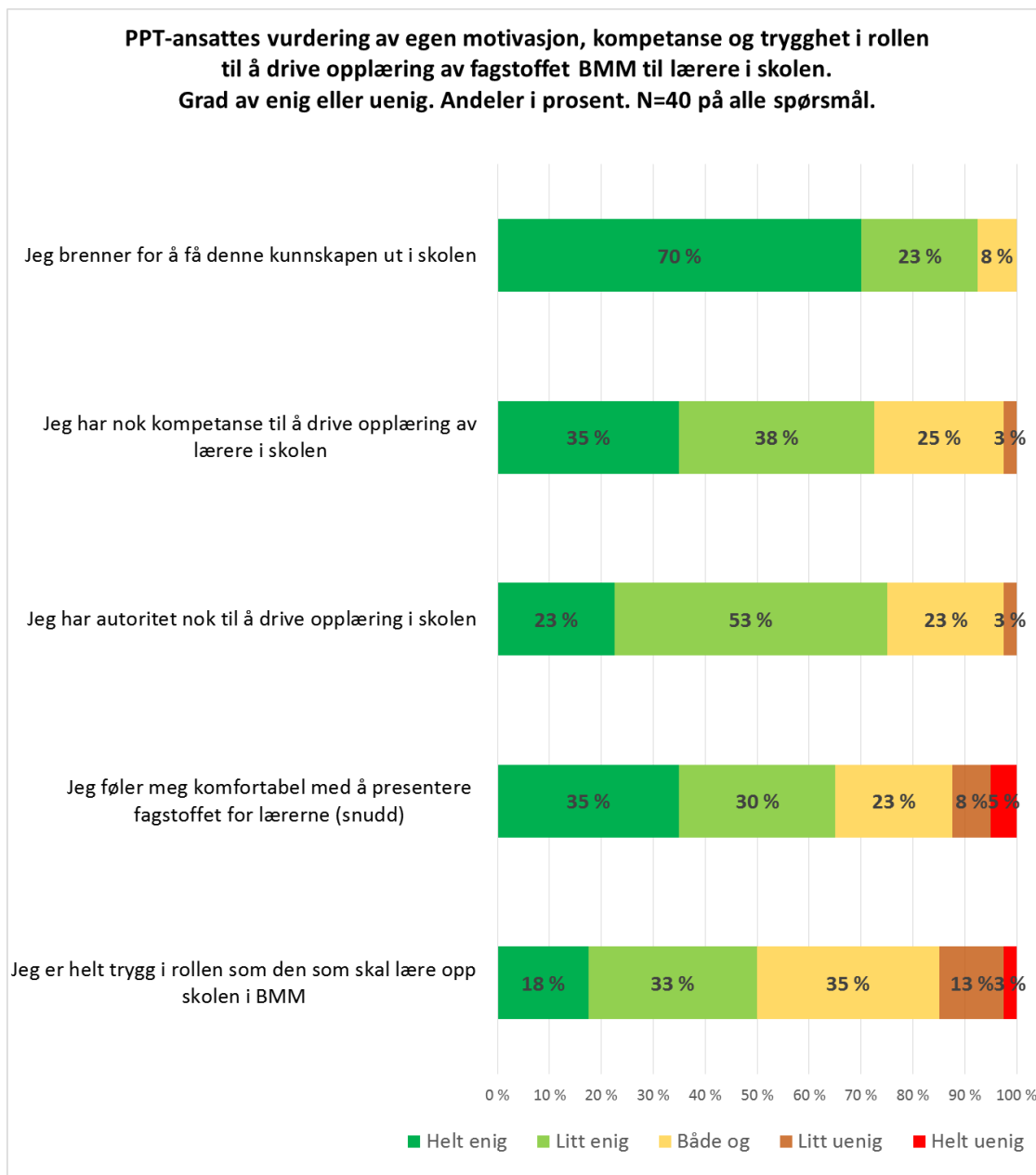
Flertallet av de PPT-ansatte, 72%, opplevde at de hadde nok kompetanse til å drive opplæring av lærere i skolen. Likevel uttrykte en firedel (25%) noe reservasjon for påstanden om kompetanse, og svarte at det var «både og». Mens ingen sa seg helt uenig, var det 1 respondent (2,5%) som sa seg litt uenig i påstanden «jeg har nok kompetanse til å drive opplæring av lærere i skolen».

På påstanden «jeg har autoritet nok til å drive opplæring i skolen» sa 75% av respondentene seg enige, de fleste av disse var «litt enige». 23% mente det var både og om de hadde autoritet nok overfor lærerne i skolen, og en respondent svarte negativt. Ingen sa de var helt uenig.

I spørreskjemaet het påstanden «jeg føler meg ikke komfortabel med å presentere dette fagstoffet til et lærerkollegium». For enkelhets skyld er svarfordelingen «snudd» i figur 24 slik at svarene kan sammenlignes med de øvrige spørsmålene. Flertallet av respondentene, 63%, sa at de var komfortable med å presentere BMM for lærerne. 2 respondenter (5%) sa seg helt uenige og 3 respondenter (7,5%) litt enige i at de var komfortable med å presentere for lærerne. 23% mente det var «både og» om de var komfortabel i situasjonen der de presenterer stoffet for et lærerkollegium.

Når påstanden var formulert «jeg er helt trygg i rollen som den som skal lære opp skolen i BMM», falt andelene som svarte positivt. Halvparten av respondentene – 50% - har svart at de føler seg helt trygg i rollen, mens litt mer enn en tredel, 35%, sier det er både og. 15% av de ansatte i PPT svarer avkrefteende; de er ikke enige at de føler seg helt trygge i rollen.

Figur 25 PPT-ansatte om egen rolle (5 spørsmål)



Resultatene tyder på at de ansatte i PPT har høy motivasjon og tiltro til det faglige i BMM, og at de fleste også føler de har kompetanse og autoritet nok til å drive opplæring av lærere i skolen. Halvparten av respondentene uttrykker likevel et forbehold: De sier seg ikke enige i at de er helt trygge i å ha den rollen som ansvarlig for opplæring i skolene. En mulig forståelse av hvorfor flere av de PPT-ansatte uttrykker at de mangler trygghet i den rollen, kan være at resultatet gjenspeiler PPTs plassering på utsiden av skoleorganisasjonen, at man kommer utenfra og er avhengig av at de ulike nivåene i skoleorganisasjonen, fra lærere, rektor til kommunal skoleeier, faktisk etterspør og «bestiller» denne innsatsen/ «tjenesten» fra PPT. Det er også grunn til å anta at det kan ha sammenheng med rektorenes manglende tilrettelegging for at de kan drive opplæring i skolen. Det er vanskelig å komme inn og få autoritet og legitimitet dersom rektor



ikke kommuniserer at det PPT nå skal lære oss opp i er viktig, dette skal vi satse på og dette skal vi få til sammen.

#### 4.1.6 HVORDAN HAR PPT JOBBET I SKOLEN?

Undersøkelsen inneholdt flere fritekstspørsmål knyttet til hvordan de ansatte i PPT har arbeidet for å komme i inngripen med skolen, både på skoleeiernivå og blant lærere og skoleledelse. Vi vil her redegjør for hva de ansatte i PPT fortalte om hvordan de har jobbet overfor skoleorganisasjonen og hva de har gjort av kompetanseheving blant lærerne. Først om kontakten med det formelle eiernivået, dvs. den kommunale skoleeier.

##### *Dialog med skoleeier*

Spørsmålet «*Howdan har du jobbet for å få til en dialog med den kommunale skoleeier. Vennligst beskriv*» ble besvart av 32 av de PPT-ansatte.

Ikke unaturlig peker flere av svarerne på at dette «er leders ansvar», og at det er leder for PPT-kontoret som «deltar på møter», «har tett dialog med» og «informerer» skoleeier. Beskrivelsene tyder på at allerede etablerte samarbeidsarenaer og kommunikasjonskanaler brukes, der det er «tett og jevnlig dialog om felles utfordringer over tid» og «faste samarbeidsmøter der problemstillinger på systemnivå blir drøfta». En av de PPT-ansatte som selv har et lederansvar, beskriver den rollen og dialogen med skoleeier slik:

*Som leder deltar jeg på skoleledermøter, der jeg kan presentere hva PPT kan tilby. Det er et tillitsforhold der du må vise hva du kan og få skoleeier til å tro på deg som nyttig og troverdig fagperson. Noen ganger trenger skolene «utenfor-blikket»/ second opinion, og det ser skoleeier.*

Det er med andre ord spørsmål om et tillitsforhold som må bygges opp over tid, der fag troverdighet er viktig. Skoleeieren til denne PPT-lederen ser at skolene gjennom PPT kan få et nyttig utenforblikk. Flere av de PPT-ansatte peker på at når deres skoleeier har deltatt i skoleringen i BMM, særlig på de samlingene der Fylkesmannen har orientert om juridiske aspekter, så har det gitt dem anledning til å pleie kontakten. En annen PPT-ansatt som også har hatt en skoleeier som har deltatt i opplæringen i BMM ser det positive i at det blir lettere å ha en dialog sammen, men peker også på at en nær og involvert skoleeier også kan by på visse utfordringer:

*Vår kommune har representant fra skoleeier med i opplæringa, dette gjør det lettere å samhandle med skoleeier. Men dette kan også være utfordrende, fordi saker kan «ordnes» for raskt, uten at man går skikkelig inn i saka. Mobbesaka blir ivaretatt juridisk, men ikke løst.*

Mens de fleste kommentarene handler om allerede etablerte møteplasser som utgangspunkt for dialog og samhandling med skoleeier, er det noen som fremhever hvordan organisering og eierform gjør skoleeier tett koblet på:

*Vi har en skoleeier som sitter i styret vårt og som er veldig opptatt av PPT og at vi skal få brukt kompetansen vår ut i skoler og barnehage. Vi har derfor bare informert henne [skoleeier] om vår kompetanse og hva vi kan bidra med.*

Det interkommunale PPT-kontoret som har deltatt i den lokale og kommunalt styrte kompetansehevingen for alle skolene i de tilhørende kommunene, kan vise til en en at alle deres skoleeiere er koblet på, er tett på deres leder og ikke minst at de har innsikt i hvilken kompetanse PPT sitter på:

*Alle skoleeierne er fortløpende blitt imponert over det kompetanseløftet vi har gitt skolene, og alle kommunalsjefene «våre» har selv deltatt på det fire dagers kompetanseprogrammet vi har gjennomført. På eiermøte for PPT (hvor alle rådmenn og ordførere møter) er det også blitt grundig orientert om dette arbeidet.*

Oppsummeringsvis: Inntrykket av at det er stor variasjon mellom hvor påkoblet og tilretteleggende de kommunale skoleeierne er, kommer til uttrykk også i fritekst-svar til de ansatte fra PPT.

#### *Innpass hos rektorer*

«**Hvordan har du jobbet for å få innpass hos rektor(er).** Vennligst beskriv». Her svarte 34 av respondentene.

Svarene tyder på at det gjerne er flere muligheter for treffpunkter med rektorene på ulike arenaer, og flere ramser opp, her et eksempel:

*Deltagelse i mellomledermøte Kultur og oppvekst. Kontaktdager på skolen. Tverrfaglig samarbeid/ møter der rektor er med. Informasjon om og avtale om deltagelse i DUB [de utfordrende barna]. Gjennom kontakten i elevsaker.*

Å få innpass hos rektorer handler også om å bygge opp relasjoner over tid:

*Deltar på rektormøter og har dialog med rektorene også utenom disse. Etablert et godt samarbeidsklima over tid.*

*Jeg har faste møtetider med ledelsen på mine skoler. Også plangruppe, spesped.-team (og trinnmøter) ved behov. Dette har gitt meg gode relasjoner, innpass og legitimitet i skolen, både hos ledelsen og lærerne.*

Denne respondenten opplever å ha en sterk posisjon overfor skolen, men uttrykker en usikkerhet om hvorvidt hun/ han har nok kapasitet til å utnytte nettopp det:

*Gjennom samarbeidet har jeg gitt informasjon om PPT sin kunnskap og synliggjort min kunnskap. Jeg mener å være i posisjon til å kunne gjennomføre større arbeid ved skolen, men er redd jeg ikke har kapasitet uten støttegruppe/ egen leder.*

Andre respondenter viser også til hvordan innføring av verktøy som Spekter bidrar til innpass:

*Faste møtepunkt ved skolebesøk. Gjennomgått Spekter og veiledet hvor viktig det er å få spekter inn i årshjulet til skolene.*

Flere beskriver forholdet de har til rektorene som godt, at rektorene er interesserte i hva de kan:

*Har et nært og godt samarbeid med rektorene, og de vet at vi har skoleringen i forhold til dette [avdekke, stoppe og forebygge mobbing]. Har flere ganger blitt spurt om hva vi kan bidra med og hvordan. Og de har også bedt om råd i enkeltsaker.*

Noen beskriver inngang til rektorene gjennom arbeid med enkeltsaker der skolen trenger hjelp utenfra:

*Gjennom at rektor har hatt mobbesaker der han/hun har hatt behov for ekstern bistand. I fire saker har skoleeier gitt rektor beskjed om å bruke PPT sin kompetanse til å få løst mobbesaker.*

Denne PPT-ansatte reflekterer videre over at det å få innpass hos rektor er et samspill der også PPT må være aktiv:

*Det handler en del om at PPT må by på seg selv og den kunnskapen de har. Rektor må være døråpner inn til skolen.*

Svaret til en annen informant illustrer hvordan innpass hos rektor kan oppnås ved å jobbe nedenfra, noe som også sikrer mer støtte til lærerne i skolen:

*Som PP-rådgiver har jeg veiledet lærere der det har vært krevende læringsmiljø. På slike veiledninger ber jeg om at rektor/ledelsen deltar. På den måten er det lett å få innpass og det gir ledelsen den nødvendige kompetansen for å støtte lærerteamet.*

Noen har opplevd at de ikke har ressursene til å komme i gang med opplæringen:

*Vi har prøvd å informere om opplæringen til rektorer og skoleledelsen på ulike møter. Vi søkte om midler hos Fylkesmannen for å starte opp en opplæring av både ledelse, ansatte i skolen og foreldre, men vi fikk ikke midler. Det er et krevende arbeid som ikke lar seg enkelt løse innen eksisterende rammer.*

Motsatsen til en slik situasjon er eksempelet der kommunen har tatt eierskapet til kompetansehevingen på egne skoler, noe som også har gitt de PPT-ansatte et «naturlig innpass» til rektorene:

*På denne måten har vi fått et naturlig innpass hos rektorene i våre kommuner. De har selv deltatt på kompetanseutviklingen, og vi snakker «samme språk». Det skal sies at alle skoler ble pålagt av sine eiere å delta på dette kompetanseprogrammet.*

Det at satsingen i ulik grad er forankret i de skolene som PPT skal dekke, påvirker naturlig nok også hvordan de ansatte i PPT har arbeidet på skolene med innholdet i BMM. Selve hensikten med å drive kompetanseheving blant lærere og skoleledelse, gi verktøyene og kunnskapen til de som møter barna og står i situasjonene til daglig, hvordan har de ansatte i PPT løst dette?

#### *Hvordan jobbet på skolene*

Fritekstspørsmålet som kan fortelle oss noe om hva de ansatte i PPT konkret har gjort på skolene i forbindelse med satsingen BMM lød «*Hvordan har du **jobbet på skolene** for å øke deres kompetanse om å avdekke, stoppe og forebygge mobbing?*». 35 av de PPT-ansatte fylte ut sine svar, mange var utfyllende.

Svarene inneholder beskrivelser av hva de har gjort, noen mer detaljert og andre mer overordnet. Fordi beskrivelsen er samlet inn gjennom et spørreskjema og ikke et intervju,

mangler viktig kontekstinformasjon: Satt på spissen kan vi strengt tatt ikke vite når en «tynn» beskrivelse gjenspeiler lite aktivitet eller om det bare er en annen uttrykksform.

Med dette forbeholdet i mente er det likevel fristende å peke på at beskrivelsene de PPT-ansatte ga om hva de har gjort på skolene, tyder på at det har vært stort variasjon i aktiviteter og forankring i skoleorganisasjonen for BMM-satsingen. Vi har her delt inn i tre ulike nivåer; lavt, middels og høyt. Hensikten her er ikke å rangere mellom ulike PPT-kontor, eller skoler og skoleeiere for den saks skyld, men å illustrere hvordan satsingen BMM i ulik grad ser ut til å ha blitt tatt i bruk i skolene. Overgangene mellom nivåene er selvsagt glidende og aktiviteter og kjennetegn ved hvordan samhandlingen mellom PPT og skoleorganisasjonen skjer, kan være overlappende. Merk at til tross for tabellform så er det her ikke snakk om gjensidig utelukkende kategorier, her er grensene flytende og innholdet kan være dels overlappende.

**Tabell 2 PPTs arbeid i skolene: Tre nivåer av aktivitet og forankring**

Nivå av aktivitet og forankring	Hvilke aktiviteter har PPT fått til	«Kjennetegn» og grad av involvering og forankring i skoleorganisasjonen
Lavt	Har informert skolene om at de har kompetansen, deltatt på møter med både personal og foreldre, informert om verktøyene og mulighetene.	PPT er på tilbudssiden, men aktivitet forutsetter en «bestilling» fra skolens side. Brukt kunnskapen fra BMM mer relatert til arbeid med enkeltsaker, i mindre grad fått til et systematisk arbeide.
Medium	Gjennomført kartlegging, brukt verktøyene på skolen og vært en aktiv part i alle faser; også tolkning av resultat og utforming av tiltak og oppfølging over tid. Gjennomført opplæring av personalet på skolen.	Tettere samarbeid/ samvirke der PPT har vært mer tilstede i skolen og fått gjennomført opplæring, egne møter til dette formål. Fortsatt noe opp til skolen og hva de trenger, potensielt at innsats er knyttet til enkeltsaker.
Høy	Kjørt eget kompetansehevingsprogram på bestilling fra kommunal skoleeier	Det er etablert et samarbeid på systemnivå i regionen, med obligatorisk deltagelse fra skolene i skolering og bruk av verktøy eget kompetanseprogram, dvs. med solid forankring på skoleeiernivå og som en felles og forpliktende satsing mellom nivåer og etater.

#### Lavt aktivitetsnivå og forankring; ikke kursing/ opplæring

Noen beskrivelser av hvordan PPT har jobbet på skolen bærer preg av å ta form av informasjon på møter om BMM, eller at man har brukt kunnskapen inn i enkeltsaker. Det er med andre ord ikke fått til et systematisk arbeid, man har kanskje veiledet mer ved behov, men på det tidspunktet da spørreundersøkelsen ble gjort (september 2017) ikke fått gjennomført noen opplæring eller kursing av lærerne i skolen. Vi tolker disse sitatene som uttrykk for dette:

*Vært på tilbudssiden når det gjelder å skolere lærerne. Snakket om avdekking og bruk av spørreskjema på lærernes felles møtetid ved en skole, en gang.*

*Vi har jobbet i forhold til enkeltsaker, men ikke kursing til hele skoler ennå. Den ene skolen har uttrykt at den ønsker dette i vinter.*

*Deltagelse og innlegg på personalmøter og foreldremøter.*

*Informasjon til rektor om hvordan skrive enkeltvedtak, samarbeid med foreldrene, gjøre observasjoner, bruke kartlegging. Man har ikke fått på plass et systematisk arbeid.*

*Vi har oppfordret til regelmessig bruk av ikke-anonymt spørreskjema (Spekter) som del av forebygging/ avdekking. En del av skolene har tatt dette inn i anti-mobbepplanen sin. Rådgivning i forhold til arbeid med klassemiljø, både i meldt systemsak og i førhenvissningsfasen.*

### Medium forankring; kursing på enkeltskolers bestilling

Det er noe misvisende å kalle aktivitetsnivået for medium, det er snarere nivået av forankring som er medium. Mange sitater viser at de PPT-ansatte utvilsomt har jobbet mye og tett sammen med skolene. Flere av dem forteller at de har gjennomført skolering og opplæring ved skoler, men inntrykket er at det er på den enkelte skoles bestilling. Arbeid med enkeltsaker nevnes også.

*[...] enkelte skoler har ønsket ytterligere veiledning fra PPT. Dette har vi bidratt med ved å gjennomføre mindre kursrekker og personal- og foreldremøter. Utover dette har vi hatt flere møter med skolene i enkeltsaker.*

*Vi har til nå skolert to barneskoler i Mobbingens psykologi og avdekking med Spekter. Og vi har vært sammen med skolene i analyse og tolkningsarbeidet etter Spekter.*

*Opplæring av personalet på fag- og kursdager. Trinnvis gjennomgang av prosedyrer. Spørreundersøkelse/ Spekter, sosiogram. Tilby støtte til enkeltlærere med tanke på gjennomføring av elev/ barnesamtaler. Støtte voksne til å ha konfronterende samtaler.*

*Vi har jobbet med kompetanseheving, og blir trukket inn i enkeltsaker der skolene vurderer at de har behov for vårt bidrag utover det de selv har som kompetanse. Vi opplever at skolene nå er blitt svært flinke til å jobbe godt og riktig med dette, uten at de har behov for PPTs bidrag utover i de sakene som er spesielt krevende. Skolen har blitt flinkere til forebygging og god saksbehandling der mobbing avdekkes eller en har mistanke om at det skjer.*

Her en ansatt som representerer et veldig helhetlig perspektiv, med bred og langvarig inkludering – en av få som forteller om opplæring i elevgruppen, og som fortsatt holder i saken etter at den er løst (et problemområde LMS/kunnskapsoppsummeringen pekte på, rehabilitering av mobbeofre svikter, og at elever som har vært utsatt for mobbing trenger støtte også i etterkant, de trenger rehabilitering, jamfør PTSD).

*Opplæring i bruk av Spekter, introduksjon, gjennomføring og tolking. Temaet «Mobbingens psykologi» til elevene fra 5.trinn til videregående. Nyttig. Veilede lærere/ rektor til å behandle alle involverte på en respektfull måte, også foreldre til elever som utsetter andre barn for mobbing. Følge opp mobbesaker etter at saken er «løst». Ha noen behov for videre oppfølging, samarbeid med eksterne, for eksempel helse/ BUP.*



Ordene PPT og Skolen er nevnt omtrent like ofte, og andre viktige stikkord er Mobbing, holdninger, skoleeier.

## Tid

En rød tråd gjennom svarene til PPT-ansatte om hva som er utfordring og suksesskriterier for at de skal kunne formidle kunnskapen til skolene, handler om å ha nok tid til arbeidet. De PPT-ansatte snakket om en presset fellestid i skolen, og at det å jobbe systematisk med å bygge et læringsmiljø hvor alle har en beredskap på å avdekke, stoppe og forebygge mobbing, er tidkrevende. Flere PPT-ansatte peker også på sin egen kapasitet og utfordringen med å få nok tid til å jobbe systemrettet når mengden individualsaker er stor.

Sitater om tidspress i PPT:

*Rett og slett TID.*

*Å få tid til å drive opplæring utenom enkeltsaker som brenner.*

*PPT har til enhver tid stort arbeidspress. Mange individualsaker blir meldt i tillegg til at det er forventet at PPT skal drive kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler. Det tverrfaglige samarbeidet i den relativt nyetablerte tiltaksenheten TBU er også tidkrevende. Det vil si at tid og prioriteringer blir vurdert til å være den største utfordringa.*

Sitater om tidspress i skolen:

*Sette av lærerne sin tid til at PPT kan ta del på teamnivå.*

*Tid avsatt fra skolene til å få komme å fortelle om dette. Det er knapphet på fellestid blant lærerne. Det er så mye annet som MÅ inn på denne tida.*

*Tid. Mange lærere strever med å kunne prioritere denne typen arbeid, til tross for at de mener det er svært viktig. Her er det helt nødvendig at rektor/ledelse gir rom og rammer som gjør det mulig.*

*Den største utfordringen er vel å nå ut til alle, at alle følger samme praksis. Dette forutsetter en ledelse ved skolene som aktivt arbeider og omfavner metodikken og måten å arbeide med mobbing på.*

*At det er for lite på dagsorden på ledelsesnivå (skoleeier og rektorene). Jeg opplever at mobbing blir nedprioritert foran mange av andre oppgaver. Avdekking, stopping og forebygging av mobbing tar mye tid og medfører "ekstra oppgaver" (eks være tettere på i friminutt, tilrettelegge aktiviteter i friminutt, faste elevsamtaler) og da tror jeg det lett blir valgt bort rett og slett.*

## Forankring hos skoleeier

En del av svarene fra PPT-ansatte peker på at manglende forankring hos den kommunale skoleeieren er en utfordring. Uten god forankring får heller ikke de PPT-ansatte ressurser og rammer til å gjøre jobben med å overføre kompetansen i BMM til skolene. I dette bildet er også manglende kjennskap og kompetanse et element. Sitater som illustrerer utfordringene PPT-ansatte mener handler om skoleeiers manglende forankring:

*At skoleeier ikke aktivt er med og initierer tema [...]. At PPT ikke selv bruker nok tid til å systematisere kunnskap og implementere/ prioritere arbeidet. De fleste skolene våre er med på UIU og styrer tiden sin til dette (startet i samme periode som BMM).*

*Det må prioriteres fra skoleeier, og PPT må få bruke ressurser på dette arbeidet for å bli god til å overføre kunnskapen til skolene.*

*Det trengs bedre forankring i ledelsen på kommune- og skolenivå. Skolene har for lite kjennskap til hva PPT kan bidra med (dette vil variere mye fra skole til skole).*

*Lite tilgjengelig kommuneledelse. Manglende kompetanse i kommuneledelse og på rektornivå. Andre PP-oppgaver.*

*Den største hindringen er rammer til å kunne jobbe med dette. For at dette skal skje er bl.a. en forankring hos skoleeier nødvendig.*

### **Holdninger til mobbing, kultur og organisering i skolen**

De PPT-ansatte har også gitt noen innsideblikk fra skolehverdagen om når det blir utfordrende å overføre kunnskapen fra BMM til skolene. Flere av disse refleksjonene handler om holdninger til mobbing – bagatellisering eller nedprioritering av det som innsatsområde, men også forhold knyttet mer til organisering, rolleavklaring og kontinuitet internt i skolen.

*Holdninger til mobbing. Mange satsingsområder fra nasjonalt hold samtidig, og opplevelsen av at skolen ikke har tid.*

*Bagatellisering av saker, holdninger.*

*Jeg har ikke jobbet med mange saker, men hindringen, slik jeg har opplevd det, ligger i lærerne sine holdninger der det tydelig skjer mobbing (at eleven delvis har skyld i det) og må «ta seg sammen» og i gjennomføringskraft. Planlagte og avtalte tiltak kan smuldre bort og ikke bli gjennomført (gjelder særlig én sak).*

*At vi kommer for sent inn i sakene, og at det har blitt komplisert. Partene er da i forsvar og mindre åpne for innspill.*

*Felles forståelse og lojalitet i personalgruppa. Alle ansatte må med. Assistentene viktig. Utfordring: Ansatte som kommer og går, skifter trinn osv. Oppgaver og ansvar må være tydelig fordelt.*

**Oppsummeringsvis** tegner de PPT-ansatte et **utfordringsbilde** som handler om **tid** og **prioritering**: Lærernes fellestid er presset, og det å avdekke, stoppe og forebygge mobbing er tidkrevende. De PPT-ansattes tid til systemarbeid er presset, men her er det store variasjoner mellom de PPT-ansatte i undersøkelsen: Noen har fått satt av tid og stillingsressurs til systematisk arbeid med kompetanseheving på skolene, andre har måttet prioritere individsakene framfor systemrettet arbeid. I en presset arbeidssituasjon med andre løpende oppgaver må både PPT-ansatte og lærere ha ledere og eiere som gjør det mulig for dem å prioritere kompetanseheving på området. Lærerne ser ikke nødvendigvis kunnskap om mobbing som sin kjerneoppgave, og flere PPT-ansatte rapporterte om en holdning til mobbing i skolen i retning av at det bagatelliseres. Uten en solid forankring og bestilling på skoleeiernivå, blir den



enkelte skoles interesse for temaet avgjørende, og «noen skoler vil helst klare seg selv». I noen tilfeller har PPT-ansatte stilt seg spørsmålet om hvor høyt oppe temaet mobbing er på ledelsens dagsorden.

*Men hva skal til for å lykkes?*

På spørsmålet «Hva mener du er det viktigste for at du som ansatt/ PPT skal lykkes i å overføre kunnskapen til skolen?» mottok vi 35 fritekstsvar. Det er tre hovedtema som går igjen i svarene: 1) At skoleeier gir føringer for at PPT skal inn i skolen og drive kompetanseheving, 2) at PPT-ansatte jobber tett på skolene, sammen med lærerne over tid og endelig 3) at denne rollen som fagekspert på området mobbing krever et høyt og oppdatert kunnskapsnivå.

Temaet forankring hos ledelse og skoleeier løftes tydelig frem, og det er flere som peker på at uten en sterkere formalisering er det vanskelig å lykkes med å dele kunnskap i skolen. Flere peker på at den kommunale skoleeier må være tydelig på mandatet og legge premissene for at PPT blir brukt systematisk som kompetansepart, noen mener sågar at nasjonale føringer og pålegg er veien å gå. Begge deler indikerer at PPT-ansatte har opplevd utfordringer med å få innpass og rammer til å drive kompetanseheving i skolene.

*Få innpass i skolen. Kommuneledelse ser viktigheten, lager rutiner på hvordan arbeidet skal drives sammen med skolene (årshjul), forpliktelse for rektor. Fortsatt skolering på forskningen på området.*

*[...] Om spørsmålet er hva som skal til for å få til endring, så tror jeg at PPT er avhengig av å få en felles forståelse med skoleeier om at et trygt læringsmiljø er den viktigste oppgaven som skolene har (mye viktigere enn gode mattekunnskaper) og lage en plan med konkrete mål og tiltak for hva som skal til for å utvikle skoler som arbeider forebyggende og systematisk for et godt og trygt skolemiljø. Dernest må PPT sette av nødvendig tid til sine oppgaver. OOT jobber i likhet med skolene «slik vi alltid har gjort», og jeg tror skoleeier må stille veldig tydelige krav til PPT om deltakelse. Ellers blir det mest sakkyndige vurderinger og arbeid med individsaker.*

*Informere aktivt om at dette er noe som PPT har kunnskap om og gjerne vil jobbe med (være på tilbudssiden). Samarbeid med kommuneledelse og rektorer om at anti-mobbearbeid skal prioriteres (forankring). Gjøre konkrete avtaler på hver skole/ i hver kommune. Større dreining av PPT sin tjenesteprofil fra individarbeid/ sakkyndige vurderinger til systemrettet arbeid (prioritering og tidsbruk).*

*Overordnede målsettinger for oppvekstsektoren, og tid til å samhandle med skolen over tid.*

*Skoleeier, eventuelt rektor på den enkelte skole må prioritere og sette av tid til opplæring utenom enkeltsaker.*

*Føringer nasjonalt og lokalt med pålegg om gjennomføring av kompetanseheving.*

Mer konkret ønsker de PPT-ansatte å være tettere på skolen – de etterlyser det å få tid, rom, rammer til å jobbe tett med skolen. Det handler både om å kunne være tilgjengelig når «det brenner» og skolene trenger hjelp, og det handler om å få innpass i skolen, det å kunne jobbe

tett med lærere og rektor over tid, virkelig komme innpå, være tilstede, kjenne forholdene. Også dette vil kreve både formalisering og prioritering for å kunne skje.

*At jeg får muligheten til å arbeide sammen med lærerne/ rektorene og at vi sammen får involvert elevene sterkere i dette arbeidet; Hva kan du gjøre når du ser at vennen/ venninna di utsettes for krenkende ord/ handlinger, fysisk eller på nett.*

*Bli kjent med hvordan det er ute på skolene, bygge relasjoner med de man skal veilede. Stille kritiske spørsmål på en slik måte at de ikke går i forsvar.*

*Deltaking på teamnivå på skolene.*

*Faste møtepunkter og mandat fra skoleeier.*

*Regelmessig kontakt og tilstedeværelse. Felles tid med ansatte i barnehage/ skole til refleksjoner over praksis.*

Det tredje hovedpunktet handler om det å inneha «ekspertrollen» inn mot skolen. For å kunne bære den rollen som formidler av hva som er «gullstandarden» med legitimitet og troverdighet, må man holde seg faglig oppdatert.

*Det at vi i PPT føler oss sikre på egen kunnskap og kompetanse, at denne holdes levende og "up to date" - slik at vi har den nødvendige troverdighet ute i skolene. Vi må altså holde kunnskapen oppe, få delta på nye kurs når det skjer nye ting på markedet, og lære oss nye metoder som blir lansert. Vi blir raskt avslørt om kunnskapen og metodene vi formidler ut, ikke holder det de lover.*

*Vi må ha kunnskap nok og være trygge på å levere, slik at de opplever at vi bidrar med noe. Det må være nok tid til at vi (PPT og skolene) får arbeide grundig med det, dvs. at skoleledelsen og skoleeier prioriterer dette.*

*Å være faglig oppdatert, og minne skolene på at PPT har kompetanse.*

#### **4.1.8 OPPSUMMERING PPT-ANSATTE**

Hovedfunnet er at det er stor variasjon mellom PPT-ansatte i hvordan de har kommet i inngripen med skoleorganisasjonen og hvordan de har blitt brukt i skolens arbeid med læringsmiljø. I listen med kulepunkter som her følger har vi valgt å presentere prosentandeler som har svart «negativt» på et spørsmål, for å lettere identifisere hva utfordringene består i.

- Vel en firedel av de PPT-ansatte, 26%, opplevde at de ikke ble brukt av sine lokale skoler i saker om læringsmiljø og mobbing.
- En knapp femdel, 18%, opplevde at rektorer og lærere ved deres lokale skoler ikke visste hvilken kompetanse de som PPT-ansatte har om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing.
- 29% av de PPT-ansatte opplevde at rektor ikke hadde lagt til rette for at de kunne drive opplæring i skolen.

- 38% av de PPT-ansatte mente at skoleeier ikke hadde lagt til rette for at de kunne drive opplæring i skolen om dette emnet.
- 42% mente at skoleeier ikke etterspurte kompetansen deres innen læringsmiljø og hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing.
- 41% av de PPT-ansatte mente at forutsetningene for å gjøre jobben med å bringe kunnskapen inn i skolen manglet.
- 39% sa seg enige i at det ikke var blir gitt nok tid i sin stilling til å drive dette arbeidet.
- 33% av de PPT-ansatte mente at deres egen ledelse ikke hadde gitt dem gode rammer for å få kunnskapen ut i skolen
- 93% av de PPT-ansatte sa seg enig i påstanden om at de brenner for å få kunnskapen ut til skolene.
- 50% svarte at følte seg helt trygg i rollen med å få kunnskapen ut i skolen, mens litt mer enn en tredel, 35%, sier det er både og. 15% av de ansatte i PPT svarer avkrefteende; de er ikke enige at de føler seg helt trygge i rollen.

De PPT-ansatte har tro på det faglige innholdet i BMM og er motiverte for å få kunnskapen ut til skolene. Svarene tyder på at det er **rammebetingelsene** for PPTs virksomhet i skolene som er det avgjørende. Satsingen på BMM bygger på og avhenger i stor grad av at PPT slipper til med kompetanseutvikling i skolen. Når såpass mange av de PPT-ansatte opplevde at hverken skoleeier eller skoleledelse la til rette for at de kunne drive opplæring i skolen, er det nødvendig at skoleeier ser nærmere på årsaker til dette og hva som skal til for at dette viktige leddet i satsingen skal fungere.

Derfor er det heller ikke overraskende hva de **PPT-ansatte sier om suksesskriterier i satsingen**: De løfter frem behovet for en klar ledelsesforankring for å kunne jobbe med kompetanseheving i skolen, og peker på at en sterkere formalisering av satsingen er veien å på. Formalisering innebærer sterkere føringer, at skoler blir pålagt å gjennomføre kompetanseheving, at også skolene forplikter seg, og at det nedfeller seg mer konkret i planer, årshjul og rutiner. De PPT-ansatte ser det som et suksesskriterium for å lykkes med kompetanseheving i skolen at både skoleeier og ledernivå (i skole og PPT) prioriterer dette arbeidet høyt nok. Konkret innebærer det at PPT-ansatte får tid til å jobbe sammen med lærerne i skolen over tid, dvs. har anledning til å være tilstede på skolene, bygge relasjoner og tillit og samarbeide med lærerne med sakene over tid og være tilgjengelig når det skjer noe. En slik type formalisert ekspertrolle er gyldig kun så lenge den PPT-ansattes faglige kompetanse på området holder mål, dvs. at et suksesskriterium er å holde seg faglig oppdatert på feltet.

---

## 5 RESULTATER INTERVJU FYLKESDEKKENDE BEREDSKAPSTEAM

---

Målet med fokusgruppeintervju med det fylkesdekkende beredskapsteamet var å få innsikt i hvordan teamet hadde jobbet og bistått skolene, og hva som kjennetegner «de rustne» mobbesakene, dvs. saker som har låst seg og ikke har latt seg løse på lavere nivå.

Informantene reflekterer innledningsvis over at det på intervjutidspunktet «ikke er alle grunnskolene i Møre og Romsdal som er kjent med dette her [fylkesdekkende team]», at de «ikke har drevet noe markedsføring» og dermed kanskje har et «kommunikasjonsproblem». Det oppgis at i det kommende nyhetsbrevet fra Fylkesmannen som sendes ut 1. august, så skulle teamet omtales og slik sikre informasjon ut til alle skoler i fylket.

### 5.1.1 TEAMETS ROLLE: STØTTE REKTOR TIL Å LØSE SAKEN PÅ SKOLENIVÅ

#### Melding til beredskapsteamet skal gå tjenestevei

Det fylkesdekkende teamet skal kontaktes tjenestevei. De som har meldt inn rustne saker er tre ulike posisjoner, nokså likt fordelt: Rektor, leder fra PPT eller kommunal skolesjef. Det er laget en skriftlig rutine av hva som kreves av skoleeier før det fylkesdekkende beredskapsteamet blir kontaktet:

*Det er fordi vi har tenkt ei trapp, først skal skolen selv prøve, og hvis de heller ikke klarer å løse det på skoleeiernivå, så kan fylkesteamet kontaktes. Man skal gå tjenestevei.*

Dette innebærer at foreldre og elever selv ikke kan ta kontakt med det fylkesdekkende teamet, slik de kan gjøre til Mobbeombud eller Fylkesmannen:

*Vi har sagt at vi ikke ønsker henvendelser fra elever og foreldre, vi ønsker at de skal gå til sin kontaktlærer, til sin rektor, altså ta det tjenestevei. Det kan være unntak, men vi skal ikke møte elever og lærere i de sakene vi jobber med. I det unntaket vi har gjort, ville det vært rart om vi ikke hadde snakket med eleven og de foresatte.*

#### Alltid samarbeid mellom to fra PPT/ teamet

Informantene sier det «er litt tilfeldig» hvem av dem som først får melding om saken, men at den deretter går til teamets leder. Deretter henvender leder av beredskapsteamet seg til alle de andre faste medlemmene på epost, og «spør hvem som har mulighet til å ta saken». Et teammedlem skal aldri ta en sak alene:

*Og det er også et prinsipp her, er at hvis en drar ut, så skal en være to. Både fordi en ikke vet hva en møter og for læringen og delingen.*

## Responstid

Selv om de faste medlemmene av beredskapsteamet er frikjøpt fra stillingen sine for å kunne ta denne type saker, er ikke dette akuttsaker som krever at teammedlemmene slipper alt det har i hendene for å bistå:

*Dette er ikke noen beredskap slik at du skal hive deg rundt og rykke ut med blålys. Men i løpet av et par uker så bør en i alle fall svare på henvendelsen.*

## Rektor eier saken

En helt vesentlig side ved hvordan det fylkesdekkende teamet skal virke, handler om deres funksjon i forhold til mobbesaken og relasjonen til skolen der mobbesaken er lokalisert. Beredskapsteamet er ikke den aktøren som skal løse saken, deres mandat er å yte støtte og bistand slik at saken løses på skolenivå. Dette viser seg allerede i hvordan de håndterer den første henvendelsen. Teamlederen har ordet:

*Hvis saken ikke kommer fra rektor, får jeg tak i rektor og får en bestilling fra denne rektoren, enten muntlig eller skriftlig. Må sikre at her er det noen som ønsker bistand, noen som åpner døra.*

Teamleder starter med å avklare at rektor ønsker assistanse fra det fylkesdekkende beredskapsteamet, og sikrer seg samtidig at rektor har eierskap til saken og ønsket om å finne en løsning. Rektors avgjørende posisjon er en rød tråd gjennom intervjuet. Rektors rolle som døråpner er viktig, men teamet er soleklar på at det ikke er de som skal løse mobbesaken, de skal støtte rektor i å løse den:

*Tanken er at vi ikke skal å gå så mye inn i saken, men i stedet å gå inn og se på saksgangen og hjelpe rektor med hvordan er det lurt å gå videre nå. Hjelpe rektorene med å kunne løse det på skolenivået, og hjelpe rektor med å kunne løse tilsvarende saker neste gang.*

Det er med andre ord rektors ansvar å drive saken fremover, det er ikke teamet som bestemmer det, men de kan støtte rektor. Rollen som støtte-funksjon understrekes av teamet:

*Det er rektor som må føre saken, fylkestemaet er konsulenter for rektor.*

Implisitt i støttefunksjonen ligger også det å styrke rektors posisjon:

*Det generelle er å styrke rektors posisjon, det er helt avgjørende for å besvare hvordan er det rektor handler inn i saken, og hvordan temaet kan hjelpe han med det.*

At teamet ikke snakker direkte med elever og foresatte (annet enn helt unntaksvis), handler nettopp om det å ikke underminere rektors posisjon som eier av saken:

*Det er rektor som skal jobbe med disse sakene, hvis ikke svekker vi hans handlekraft, og det er veldig farlig.*

Teamet reflekterer nærmere rundt rektors eierskap til saken og de konsekvensene det kan ha:

*Vi [teamleder] pleier å si til rektor: Hvis du klarer å løse denne saken her, så betyr det veldig mye for din status og legitimitet internt i personalet ditt, men også ut blant elever og foreldre. Symboleffekten på at du fremstår som førstesjefen i denne saken, den er enorm. Men fallhøyden er også stor. Klarer du ikke å løse dette, så er det vanskelig.*

Teamet snakker også om at det kan knytte seg stigma til å være leder på en «mobbeskole», eksempelvis hvis resultatene på Elevundersøkelsen er dårlig, mer stigma enn hva det er å ha lavere faglige resultater. Å ikke håndtere en mobbesak riktig, kan skape store utfordringer, og i den prosessen trenger rektor støttespillere:

*Opplever at rektorer er veldig alene, og trenger støttespillere. Du sitter der som leder og dine undersåtter, hvem kan rektor henvende seg til. Da er det viktig at beredskapsteamet kan være en refleksjonspartner og støttespillere for rektorene.*

### **Opplever at rektorer er veldig alene**

I gruppeintervjuet reflekterer beredskapsteamet mye over ikke bare rektors unike posisjon, men det at rektorer kan være veldig overlatt til seg selv, særlig hvis skoleeier ikke er påkoblet og støttende:

*Mange rektorer som er alene om dette, og hvis du da ikke har en skoleeier som er aktivt på og som støtter, så er en veldig alene i veldig komplekse greier.*

I noen mobbesaker er også skolens personale involvert, ett eksempel er hvis en lærer ved skolen også er forelder til en elev ved skolen som mobber medelever. Da kommer rektor i en særlig skvis:

*Og noen ganger er til og med personalet involvert, og da står du der, med elever og foreldre og resten av personalet der, og du står der med lite støtte fra skoleeier, som skulle støttet dem.*

### **Rektorstøtte: Saksgang, oppskrifter, kompetanse**

Den støtten rektor kan få fra teamet handler om å hjelpe rektor med å «se på saksgang» og «hjelpe rektor med hvordan det er lurt å gå videre nå». Teamet skal ikke nødvendigvis gå inn i den enkelte saken, men snarere «hjelpe rektorer med å løse det på skolenivå». En slik holdning bygger system som kan «hjelpe rektor med å løse tilsvarende saker neste gang».

Teamet vektlegger at rektorer har behov for en oppskrift for hvordan de skal håndtere mistanke eller varsler om mobbing: «Oppskrifter er viktig, for rektorer først og fremst, og det er viktig at disse følges til fingerspissene». Det handler ikke bare om å gjøre det som er riktig, men også å unngå å gjøre det som er feil, og da «må man være til fingerspissene rigid i hvordan man går i gang». Et eksempel er gjennomføring av den ikke-anonyme spørreundersøkelsen Spekter, at man for eksempel «ikke kan forberede elevene og foreldrene på Spekter, den skal komme overraskende». Et annet eksempel er hvordan man skal gå frem om det kommer en telefon fra en forelder som forteller at deres barn blir mobbet. Kompetansen som er gitt gjennom BMM, dvs. skoleringen fra Læringsmiljøsenteret, trekkes her fram som et nødvendig grunnlag for å kunne ha en trygg håndtering:

*Gjennom skoleringen har vi en kunnskap som ikke kan følges som en oppskrift i de ulike sakene, men den kompetansen de sitter med etter skoleringen fra Læringsmiljøsenteret gjør en i alle fall tryggere på hva en skal gjøre, og hva en absolutt ikke skulle gjort. Men den kompetansen og den tryggheten mangler ofte rektorene som står i rustne saker.*

«Det handler mye om mangel på kompetanse» i de fastlåste sakene som kommer til det fylkesdekkende beredskapsteamet, og der skolen «har prøvd ulike ting, men ikke gjort det systematisk godt nok». Mer konkret kan dette handle om «skolen har gjort en for dårlig avdekking» og derfor «ikke har skaffet nok dokumentasjon». Hvis en «kontaktlærer er usikker» på hva som egentlig har foregått i en varslet mobbesak, og heller «ikke har kommunisert om saken til rektor», vil rektor ha et dårlig utgangspunkt for å løse saken.

Teamet understreker at det er «det lokale PPT-kontoret sitt ansvar å styrke kompetansen på ledelsesnivå» og ikke et ansvar for det fylkesdekkende beredskapsteamet. Men i fastlåste saker «er vi inne og booster» for at skolen skal få denne styrken på ledelsesnivå. Når teamet omtaler sin innsats som å «booste», viser det også til tidsaspektet: «Vi er ikke inne over lengre tid»:

*Det lengste vi har vært inne, var på grunn av rektorbytte. Den saken sto vi i et halvannet år. Den enkleste saken har det vært tre telefonkontakter i. Ikke behov for mer: Ta Spekter, analyser det og iverksett tiltak.*

Teamet diskuterer kompetanseprogrammet i kommunal regi, der ett av PPT-kontorene er inne som kompetansepartner. Her var «premisset at alle rektorene måtte melde seg på». En slik felles satsing gjør «at denne rektoren er ikke alene lenger» hvis skolen får en mobbesak, og det gjør noe med forståelsen for hvordan man jobber med saker:

*Jeg opplever at de har fått en større forståelse for dette med saksbehandling, dette med god dokumentasjon, og når det gjelder dette med gjennomføring av Spekter. Jeg tenker i alle fall at det har skjedd noe med større forståelse for hvordan vi går inn i en sak og hvordan vi angriper den, på detaljnivå. Formaliserte prosedyrer.*

### 5.1.2 KJENNETEGN VED DE «RUSTNE SAKENE»

Forhistorien til mobbesaker som har låst seg, er ifølge teamet at skolene «har prøvd alt», men likevel «ikke fått det til». Det er nok først og fremst skolens opplevelse at de har prøvd alle metoder for å løse saken. Teamet mener på sin side at skolene som oftest «ikke har prøvd stopp-prosedyren» som handler om å «være konfronterende og ivaretagende». Dette kan henge sammen med at «både lærere og rektorer vegrer seg for å bruke begrepet mobbing, å kalle en spade for en spade, være tydelig nok og konfronterende».

#### Mangler mot til å kalle det mobbing

I spørreundersøkelsen blant de PPT-ansatte var det flere som mente at «bagatellisering av mobbing» var en utfordring i arbeidet. Det fylkesdekkende teamet drøfter noe som kanskje er tilsvarende, at et kjennetegn i en del av de rustne sakene er at skolene ikke vært tøff nok til å kalle det som skjer for mobbing. I stedet har det for eksempel blitt kalt «en relasjonssak»:

*De er ikke tøff nok, har en forforståelse som ligger i bunn, som gjør at de ikke klarer å kalle det mobbing. Sier seg enig i at alt ikke er helt bra, det er en lang prosess for å tørre å kalle det mobbing.*

Teamet sier at det «*kan ta lang tid før en sak blir forstått nok til å bli tatt alvorlig nok*», og mener at **mangelen på informasjon** er sentralt i dette:

*Og ofte mangler de informasjon til å være trygge nok til å gå tøft nok ut og være tydelig. Der er Spekter veldig viktig, selv om heller ikke Spekter sier alt eller at man nødvendigvis kan stole blindt på Spekter.*

### **Feil bruk av Spekter**

Spekter er et sentralt verktøy for å skaffe informasjon om de sosiale relasjonene i en klasse, og det å kunne avdekke mobbing. I følge de PPT-ansatte verdsetter lærerne Spekter. Det fylkesdekkende teamet har opplevd at i noen fastlåste saker er Spekter brukt, men det har ikke blitt fullført på riktige måten. Teamet understreker at det er «*viktig med opplæring på bruken av Spekter, både i bruk og tolkning*» og slår fast at «*manglende kompetanse på å analysere Spekter*» kan være en utfordring. De sier at de har vært overrasket når Spekter «ikke hjalp», men viser da til at Spekter da har blitt «*gjennomført, men ikke analysert*», eller «*at det brukes og tolkes feil*». Et eksempel på feil bruk er om skolen har gjennomført Spekter, men ikke gitt noen tilbakemelding:

*Elevene skal ha tilbakemelding dersom Spekter blir brukt, de har da utgitt seg uten å være anonym, og da skal de ha en individuell tilbakemelding, samt en kollektiv.*

Teamet er derfor «*veldig nøye på veiledningen om hvordan de gjennomfører Spekter og hvordan det brukes*», og særlig et forhold er spesielt viktig:

*Dersom noen sier de blir mobbet, så skal en i løpet av et knips gjør noe! En skal oppleve at noe blir gjort når en sier noe!*

I en fastlåst sak hadde lærerne gjennomført Spekter med det teamet kaller «skremmende tall» om mobbing. Lærerne hadde flere forklaringer på hva som foregikk i klassen, men hadde ikke formidlet resultatene til rektor og heller ikke gitt noen tilbakemelding til elevene etter undersøkelsen. Det fylkesdekkende teamet er tydelige på at «*man kan ikke gjennomføre Stopp-samtaler et halvt år etterpå!*». En gjennomføring av Spekter krever umiddelbar oppfølging.

### **Manglende konfrontasjon**

Flere av de rustne sakene kjennetegnes ved at skolen er «*vag og utydelig i samtaler med både elever og foreldre*» og da sier heller ikke skolen «*stopp, nok er nok*». Nettopp det å formidle denne beskjeden er avgjørende del av fremgangsmåten. I det å være konfronterende ligger det at den som gjennomfører stopp-samtaler med mobber(ne) skal fastslå at «vi vet at du har mobbet», og samtidig ha en ivaretagende holdning til den som mobber. Mobberer skal konfronteres med det faktum at rektor og lærere vet, og samtidig si «*dette aksepterer vi ikke*». En vanlig feil som gjøres på dette stadiet er å «*forsøke få en tilståelse ut av den som har mobbet*».

Teamet mener også å se at det er en mye lengre vei til løsning når det ikke er skolen som oppdager problemet.



## Foreldresamarbeid

Teamets erfaring er at når saker går i lås handler det ofte om foreldresamarbeid. Det kan være krevende foreldre som kobler inn advokater, eller det kan være at skole og foreldre ikke forstår hverandre fordi de har svært ulike virkelighetsoppfatninger om hva som har skjedd, eller om hvem som evt. er mobber og mobbeoffer.

Skolen må også være tydelig på at «dette skal vi håndtere», og ta dette ansvaret fra foreldrene. Teamet mener at rustne saker ofte kjennetegnes av «*ganske alvorlige konflikter i voksenmiljøet*». Det er med andre ord «*skummelt når foreldre begynner å ringe rundt og skape allianser*». Foreldrenes intensjoner er ofte gode, men teamet mener det er et faresignal. Derfor er det viktig at skolen tar et ansvar for å løse saken.

*Foreldre som melder seg på og prater sammen, de er velmenende, men de kan bidra til å opprettholde mobbingen.*

En annen fallgrube i foreldresamarbeidet der skoler kan komme veldig feil ut, og teamet understreker at «*hvordan skoler møter foreldre som tar kontakt, er helt avgjørende*». Det betyr at «*skolen må ha kompetanse til å møte foreldre som er redd for sitt barn*», Det er fort gjort å trå feil, og da kan en sak raskt låse seg. Dette krever mye av en rektor som tar imot en slik henvendelse:

*Rektor må ha gode sosiale antenner, må være smart for å ikke provosere og dermed skape skjevutvikling i saken.*

Noe helt grunnleggende i arbeidet med skolens håndtering av mobbing og læringsmiljø er at «*voksne skal beskytte alle elever*». Teamet mener skolene har mye å tjene på å formidle dette til foreldrene:

*Det er dårlig kommunisert – at dette er det grunnleggende, at de voksne skal beskytte alle elevene. Og hvis en klarer å kommunisere det til foreldrene, ikke bare gjennom ord men gjennom handling, så bidrar det å roe foreldrene, det demper stress.*

## Det stille sukket i rommet

Det fylkesdekkende teamet har gjort seg en god erfaring med å bruke Spekter i møte med foreldregruppa. De refererer til et foreldremøte der det å vise sosiogram som tydelig viste at «*det var flere som ikke hadde noen å være sammen med, at det var noen av barna som var veldig utenfor det sosiale fellesskapet*», var «*veldig effektivt*». Teamet forteller at skoleledelsen grudde seg til dette møtet med foreldregruppen, men teamets vurdering er at det kom mye bra ut av å dele så tydelige resultater med foreldregruppa:

*Det har gitt bevegelse blant foreldrene. Et godt trekk at vi kommuniserer det ut, at det ungene deres forteller, det tar vi på alvor.*

Teamet forteller videre om foreldrenes reaksjon da de på foreldremøtet fortalte at det virket som om mange barn i denne klassen sto utenfor det sosiale fellesskapet:

*Det gikk veldig hjem. Det ble et stille og ettertenksomt møte. Det var så tydelig at det var noen som aldri ble valgt. Da fikk vi det stille sukket i rommet.*

En felles erkjennelse over situasjonen kan gi utgangspunktet man trenger for å jobbe videre. Som en motsats står det å håpe på at det hele skal gå over, at det ikke er noe å bry seg med.

### **Habilitet**

I mange fastlåste saker er det vanskelige relasjoner, og i en særstilling står saker der partene i en mobbesak har flere roller, som for eksempel både lærer og forelder.

*Det som kjennetegner de rustne sakene, er ganske alvorlige konflikter i voksenmiljøet, det er nesten full fyr. Og det er nesten uforståelig at dette lever i måneder og år uten å bli tatt tak i. Og da kommer dette med habilitet inn, og det er et ikke-tema i vårt felt.*

Det fylkesdekkende teamet har flere eksempler på rustne saker der habilitet er en problemstilling. Teamet mener det er en «myte at habilitet er knyttet til små samfunn», og fastslår at «habilitet rundt dette med rustne saker kan være utfordrende». Teamet har erfaring med saker der både ansatte på skolen og rektor er en del av saken, og ser passiv håndtering som en mulig konsekvens:

*Det kan være en av grunnen til at en kanskje velger å tenke at dette går seg sikkert til, og derfor ikke håndtert det på riktig måte.*

Teamet er helt klare på habilitet må avklares som et tidlig trinn i mobbesaker, og en sak «blir selvsagt ikke løst, når de som skal løse den ikke er habile». Det vil kunne kreve smertefulle endringer:

*Denne saken blir ikke løst før du får inn en setterektor som har kraft nok til å få stoppe saken.*

I en annen mobbesak var det fylkesdekkende teamet tydelig til rektor på at løsningen lå i å bytte kontaktlærer i en klasse, fordi det var tett relasjon mellom et barn som mobbet og kontaktlæreren. Teamet støttet rektor til å gjennomføre byttet:

*Så gjorde rektor det byttet, og etterpå sier rektor at det ble veldig bra. Rektor sa også at det kostet veldig mye å gjøre dette byttet. Da må en spørre seg om hvem er skolen for?*

### **5.1.3 SAKER DER DET JOBBES RIKTIG**

Oppsummert sier teamet at kompetanse er avgjørende, og at skoler som har kompetansen og følger oppskriften, de lykkes. Det fylkesdekkende teamet reflekterer rundt at kjernen i metoden de lærer bort, det å være konfronterende, er litt vanskelig å selge inn i et felt med lange humanistiske og pedagogiske tradisjoner:

*Feltet vårt ellers er veldig preget av konsensusforståelse, at vi må ha forståelse for de andre, for vi er gode humanister. Og denne metoden her utfordrer det synet der litt. Det*

*gjør kanskje tilnærmingen vår litt tungsolgt. Men de som følger denne standarden vår, de lykkes.*

### **Konfronterende og ivaretagende**

Kjernen i metoden som Læringsmiljøsenderet lærer bort, er at man overfor mobbere skal være «konfronterende og ivaretagende».

*Konfronterende og ivaretagende er så viktige aspekt ved metoden de jobber etter. «Når du ser det du ser, og du vet og har dokumentert det som foregår, så må du stoppe det», sier vi til rektoren. De som følger denne standarden, lykkes i veldig stor grad.*

Å være godt forberedt før en konfrontasjon med mobber eller i møtet med foreldre, oppleves som helt avgjørende. Teamet forteller om en mobbesak der PPT ble brukt aktivt i forberedelsene:

*En sak hvor de jobbet riktig fulgte de Rolands metode til punkt og prikke. De brukte god tid på avdekking, i skjul for foreldre, slik at når de konfronteres, så hadde de det dokumentert. De var veldig godt forberedt, de skrev manus sammen med PPT, og de øvde seg sammen med oss på de samtalene de skulle gjennomføre, og hadde da tryggheten til å være konfronterende og tydelig.*

#### **5.1.4 OPPSUMMERING DET FYLKESDEKKENDE BEREDSKAPSTEAMET**

Funnene fra fokusgruppeintervjuet med det fylkesdekkende beredskapsteamet finner først og fremst at deres rolle ikke er å løse en fastlåst sak, men være støtte for rektor:

- Det fylkesdekkende beredskapsteamet skal ikke løse saken, men støtte rektor til å løse saken på skolenivå
- Stor betydning at rektor eier saken; både for løsning, legitimitet og fremtidige saker
- Mange rektorer er svært alene i de fastlåste og krevende sakene
- Rektor har behov for oppskrift, kompetanse og rutiner for saksgang

Hva kjennetegner de rustne sakene?

- Rektor mangler ofte kompetanse og trygghet i hva man skal gjøre
- Skolen mangler mot til å kalle det mobbing, og kaller det heller en «relasjonssak»
- Skolen mangler informasjon om saken fordi avdekking har vært for dårlig
- Feil bruk av Spekter, for eksempel manglende analyse, manglende tilbakemelding, og manglende kommunikasjon til rektor
- De ansatte blir vag og utydelig i samtaler med både elever og foreldre; manglende konfrontering med den som mobber eller gjøre den feilen at man forsøker å få en tilståelse ut fra den som mobber
- Alvorlige konflikter i voksenmiljøet og velmenende voksne som i stedet opprettholder konflikten
- Svakheter i foreldresamarbeidet

- Skolen mangler kompetansen på å ta imot foreldre som er redde for sitt barn, kan man fort trå feil og saken får en skjevutvikling
- Skolen er dårlig til å kommunisere utad at de voksne på skolen skal beskytte alle elever
- Partene i en mobbesak har flere roller, som for eksempel både lærer og forelder,
- utfordringer med inhabilitet.

Det fylkesdekkende beredskapsteamet er ikke en formalisert organisering, og i en eventuell videreføring trengs det en avklaring av eierskap og ansvarsnivåer. Innsiktene i hva som kjennetegner de rustne sakene er kunnskap som kan komme innsatsteam/beredskapsteam på lavere nivå i skoleorganisasjonen til gode.

---

## 6 RESULTATER CASEUNDERSØKELSE I TO SKOLER

---

I denne delen vil vi presentere hovedfunnene fra analysen som bidrar med innsikt i hvilke grep som tas i bruk i skoler som har vist god praksis i arbeidet med å legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø. Delkapittelet er strukturert ut fra de fem hovedtemaene vi identifiserte i analysen.

### 6.1.1 KULTURBYGGING GJENNOM FELLES OG LANGSIKTIG SATSNING PÅ LÆRINGSMILJØ OG MOBBEFORBEGGJENDE ARBEID

Et overbyggende tema i undersøkelsen kan sammenfattes som *kulturbygging gjennom felles og langsiktig satsning på læringsmiljø og mobbeforebyggende arbeid*. Kort fortalt handler det om å bygge en felles pedagogisk plattform som danner grunnlaget for en felles retning og med tydelige felles rutiner. Det handler også om langsiktig satsning på utvalgte områder for å bygge felles kompetanse der de ansatte støtter opp om et felles system bestående av mål, regler, rutiner og metodikk. Rektor ved den ene skolen beskriver dette slik:

*«For vi var slik før, det er lett å hoppe på alle prosjekt som blir satt foran deg, både fra kommunen og vi her, for der er det midler og der kan du få noe, så er du litt borti alt. Men vi har klart å si nei til mange ting og bestemme oss for retningen vi skal gå, så ble det egentlig litt annerledes. (...) Det å bygge opp en felles pedagogisk plattform blant personalet, det er ganske krevende, og det tar lang tid. (...) Og det å opparbeide en kultur for «det skal vi gjøre!» blant personalet, det tror jeg betyr utrolig mye.»*

I likhet med funn fra tidligere forskning handler det om å få til god forankring, og at satsinger krever samstemthet og lojalitet i personalgruppen. Som Eriksen m.fl. (2015, s. 163), beskriver det: Programmene krever et felles fokus i form av lojalitet og samstemthet i personalet når programmet velges, eventuelt blir pålagt. Uten en slik samstemthet kan det være vanskelig å få til en god forankring av programmet – det vil si at lærere og ledelse har et bevisst og omforent forhold til programmets målsetninger, verktøy og fremgangsmåter, om de opplever et eierskap til disse, og om de har evne og vilje til å nå programmets mål. Å bygge kultur ser ut til å handle om å gjøre noen valg, og for deretter å være tro mot dem. Skolene vi besøkte hadde jobbet langsiktig med utvalgte satsningsområder, og disse gikk igjen som en rød tråd i skolens arbeid i en årrekke. Disse satsningene ble forsterket gjennom kampanjeuker ved oppstart av skoleåret på høsten, som for eksempel antimobbekampanjer og sosiale trivselstiltak på bestemte deler av året.

Det som likevel fremstår som langt viktigere enn slike kampanjer i seg selv, er hvordan satsningen er vevd inn i det daglige arbeidet. Forutsetningen for å implementere nye satsinger er nettopp at de oppleves som, og slik også integreres som, en del av organisasjonens kjernevirksomhet (May, 2013). Ut i fra informantenes beskrivelser er det tydelig at arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø ikke er noe lærerne opplever å være på siden av kjernevirksomheten, men tvert om som er en sentral del av den daglige kontakten med elevene og undervisningsarbeidet. Som en av rektorene forklarer:

*«Vi gjennomgår den [handlingsplanen] hver høst til alle, minner hverandre på at vi har en plan. Men den er på en måte, vevd inn i det daglige. Det er ikke slik at vi tar den frem og sier at nå må vi jobbe med det. Det er noe som er i det daglige hele tiden som vi holder*

*på med. Det handler om struktur, det handler om å møte opp til riktig tid, om at vi utføre inspeksjonen vår slik som vi har retningslinjer for.»*

Eriksen m.fl. (2015) beskriver denne type integrert arbeid med skolens psykososiale miljø som forebyggende arbeid med klassemiljøet. Begrunnet i egen forskning og resultater fra Elevundersøkelsen, mener forskerne at det er grunn til å rette større oppmerksomhet mot betydningen av å bygge klassen som kollektiv og av å etablere det de beskriver som et reelt «gyldig vi» av klassefelleskap på tvers av vennegrupper. I dette ligger det også at arbeid med psykososiale miljø også handler om å anerkjenne betydningen av å utvikle klassen som en sosial gruppe (Eriksen & Lyng 2015). Caseskolene bruker tid på å jobbe med trivselsfremmende tiltak og utvikling av sosial kompetanse, trivsel og miljøet generelt, noe som beskrives som svært viktig. Dette er også en tilnærming som vektlegger det som Hansen (2013) beskriver som en fellesskapene didaktikk - det er deltagelsen i klassen som skaper det som er felles, og ambisjonen er derfor at alle elevene inkluderes i undervisningen som en aktiv deltaker i fellesskapet. En slik fellesskapene didaktikk innebærer at det ikke er noe motsetningsforhold mellom mobbetiltak og arbeid med undervisningskvalitet, fordi begge deler handler om ulike former for deltagelse.

Ved caseskolene handler dette om å se undervisning, faglighet, trivsel og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse og klassens sosiale liv i sammenheng. Oppmerksomheten mot det kontekstuelle og det sosiale gir et godt utgangspunkt for å avdekke, håndtere, stoppe, følge opp og forstå mobbekonflikter (Lund m.fl., 2017). Vi kjenner igjen Lund og kollegers tilnærming til antimobbearbeid, i form av at alle elevene skal kjenne seg som en betydningsfull deltaker i fellesskapet, der det å være del av fellesskapet har stor betydning for den enkeltes læring og utvikling. Utrygge fellesskap gir elever som må bruke mye av sin oppmerksomhet på sosiale posisjoner og posisjonering. Dette gir mindre oppmerksomhet og overskudd til å konsentrere seg om undervisningens innhold. Ved caseskolene vi besøkte kom det tydelig frem at det ble lagt vekt på å skape gode tillitsrelasjoner mellom lærere og elever. En gjennomgående holdning var at dersom eleven tar opp en sak eller hendelse med læreren, skal det alltid tas på alvor og følges opp. Både for å ta tak tidlig og på laveste nivå, men også for å ivareta tillitsrelasjonen mellom lærer og elev. Vi skal illustrere dette nærmere i delkapittelet 'fokus på å bygge tillit i relasjoner mellom lærer og elev'.

Satsningens langsiktighet viste seg i en samstemthet blant informantene om at det ved skolen hersket en vi-følelse og at det ble jobbet i felles retning. For å få dette til, trakk personalet frem viktigheten av at det skapes tid og rom for samarbeid, samt at det er romslighet nok til uenigheter og diskusjoner blant kollegene. Gjennom at kollegiet fikk tid til å diskutere og samarbeide, ble det etablert felles standarder, mål og regler. Disse ble kommunisert jevnlig gjennom at skolene har fokus på informasjonsflyt, men var samtidig ikke statiske. Handlingsplan mot mobbing av eksempelvis stadig oppe til diskusjon og revisjon, og dette ble gjort i fellesskap og kommunisert til nye som kom til. På denne måten etableres det et eierskapsforhold til systemet. Det var tydelig i samtalene med personalet at alle vet hvordan de skal gå frem i mobbesaker, og at kolleger støtter hverandre i denne prosessen. Det ble også poengtert at støtte fra ledelsen er helt sentralt, spesielt dersom det utarter seg til vanskelige saker:

*«Ja vi er jo ei teamgruppe, så vi er sjelden alene på trinnet, så vi har et team å jobbe opp mot. Og ledelsen har vært fenomenal, de gangene vi har stått i tunge saker, så har vi alltid visst som kontaktlærer vet du at du har støtte i ledelsen. At du vet at dette er ikke bare ditt problem som kontaktlærer, men at du får støtte og ressurser til å gjennomføre, og forståelse, ikke minst.»*

Det ser ut til at klare prosedyrer, systematikk, dokumentasjon og informasjonsflyt er nøkkelfaktorer, sammen med endrings- og utviklingsvilje. Som flere beskriver det:

*«Det handler litt om å være i forkant.»*

Satsningsområdene gikk både på forebyggende mobbearbeid og trivselsfremmende tiltak, direkte på konkrete prosedyrer for når man oppdager hendelser, men også på generelle tiltak rettet mot læringsmiljøet, som tydelig klasseledelse, faglige satsninger og sosiale ferdigheter. Når det gjaldt felles kompetanseutvikling ble PPT trukket frem som en viktig samarbeidspart, og kursdager knyttet til beredskap mot mobbing ble ansett som svært gode og nyttige. Skolene valgte på ulikt vis å følge opp kursingen fra PPT med felles seminar og arbeid i grupper og team. Dette arbeidet i fellesskap fremstår som å ha bidratt sterkt til å bygge en felles beredskap på skolen.

Personalet beskrives som svært observante på hendelser. De følger elevene tett, både i friminutt gjennom å bruke ekstra ressurser til å kunne ha flere på inspeksjon, og i timer. Dette vil vi utdype under 'jobber forebyggende og tar tak umiddelbart og følger opp'. Personalets tilnærming til elevene bygger på en holdning om at de tenker på de som 'våre elever', og ikke 'mine' eller 'dine':

*«Vi er jo veldig opptatt av å se elevene. Også er vi litt opptatt av at det ikke er din elev, min elev, men våre elever alle sammen. Det snakker vi om en del ganger og repeterer. Dette her er våre elever. Vi snur oss ikke rundt hvis det er 'NN sin elev'.»*

Dette etableres blant annet ved at alle lærere har timer i flere klasser. Slik får en bedre oversikt og en får flere observasjoner av hver gruppe. Når informasjonsflyten samtidig vektlegges både fra ledelsen og mellom personalet, som beskrives nærmere under 'Informasjonsdeling fra ledelse og mellom personalet', er målet at et samlet personale skal få god oversikt over og ansvarsfølelse for hele elevgruppen.

En indikasjon på at elevene også opplever det som lærerne beskriver om 'at det er våre elever', gjenspeiles i følgende sitat fra en elev:

*«Jeg sier ikke fra først til kontaktlæreren min (...) han skjønner ikke helt hva han skal gjøre. Men, har fullt av andre som vi kan si det til. Resten av lærerne, for eksempel læreren til parallellklassen. Eller de som er der (...) lærerne inkluderer alle».*

Elevene trakk frem årlige overnattingsturer som positivt for å bygge fellesskap blant elevene. En av ungdomsskoleelevene forklarer:

*«Elev: Nå snakker alle med alle egentlig. Nå er det mer åpent.»*

*Intervjuer: Er det noe spesielt som er gjort?*

*Elev: vi har vært mye på turer og overnatting og havnet på forskjellige grupper. Og da har det blitt mer ei gruppe (...) gymlærer og kontaktlærer som arrangerer turer (...) på starten av skoleåret til steder i nærheten.»*

Ved begge skolene var det tydelig støtte fra hele skoleorganisasjonen på satsingsfeltet. På den ene skolen var det felles retning for alle skolene i kommunen, men på den andre skolen fremstår mye av satsningen som mer skoledrevet enn skoleeierdrevet. Likevel virket begge skolene å være støttet av både kommuneadministrasjonen og politikerne. Begge skolene beskrev skoleeier som ambisiøs på vegne av skolene, og at det var vilje til å satse på skolen. Begge skolene opplevde også svært god støtte i PPT, både i kompetansehevende arbeid og i form av veiledning og støtte i undervisningen.

I dette avsnittet har vi beskrevet på et overordnet nivå hvordan skolene kjennetegnes av en felles tankegang og praksis i mobbeforebyggende arbeid og i konkrete mobbesaker. Dette, hevder vi, danner et godt grunnlag for å skape et trygt og godt læringsmiljø. I de neste avsnittene vil vi gå mer i dybden og beskrive 1) hvordan personalet jobber forebyggende og tar tak umiddelbart og følger opp, 2) hvordan de har fokus på å bygge tillit i relasjoner mellom lærer og elev, 3) hvordan de deler informasjon og 4) fokuset de har på brukerinvolvering.

### 6.1.2 JOBBER FOREBYGGENDE OG TAR TAK UMIDDELBART OG FØLGER OPP

Et sentralt kjennetegn ved begge skolene er et gjennomgående fokus på forebyggende arbeid, både i ledelsen og blant de ansatte. De var hele tiden «på alerten» i forhold til å avdekke uønskede situasjoner som mobbing og krenkelser, samt at de hadde fokus på å ordne opp i hendelser på lavest mulig nivå. For eksempel refererte lærerne gjentatte ganger til hvordan de tilstreber å være i forkant og forebygge hendelser, fremfor å agere når konfliktfylte situasjoner allerede har oppstått. En av lærerne beskriver det slik:

*«... vi har vært med på mange skippertak og det er utrolig slitsomt. Alt du kan gjøre i forkant, og alle småting som dukker opp - ta tak i dem så det ikke eskalerer.»*

Ut fra på erfaring, har lærerne et bevisst forhold til gevinsten ved å tenke forebyggende, fremfor brannslukking. Dette ble også reflektert i hvordan ledelsen snakket om hvordan de jobber med arbeidsmiljø ved skolen. Som for eksempel ved en av skolene vektlegger ledelsen «at det må jobbes både generelt og spesifikt, ikke bare ta opp saker når det oppstår, men at man er litt i forkant.» I delkapittelet ovenfor så vi hvordan det å tenke forebyggende har blitt en del av hvordan de tenker på skolene, og ifølge en av rektorene har de like mye fokus på det forebyggende som de har fokus på tiltak mot mobbing som allerede har funnet sted:

*«Mange kaller det for mobbeplan, jeg synes det er et dårlig ord. Jeg vil heller kalle det ei plan forebyggende, ei handlingsplan. Vi hadde like mye fokus på det forebyggende arbeidet som tiltakspakken [mot mobbing].»*

Til tross for at det er et gjennomgående fokus på å forebygge mobbing, oppstår det stadig vekk episoder som personalet må ordne opp i. Det refereres til små uenigheter om hvilken klasse som skal ha fotballbanen i friminuttet og mer langvarige 'jentedrama'. Personalet og ledelsen ved begge skolene beskriver hvordan de etterstreber å handle tidlig når det oppstår uoverensstemmelser blant elevene, som uttrykt av en av lærerne:

*«Først tar vi det med elevene, så tar vi det med foreldre, og løfter det opp til rektor hvis vi føler det ikke er fremgang i saken.»*



Tanken er å reagere raskt for å unngå at konflikter får utvikle videre. På denne måten slipper de også å måtte involvere foreldre og rektor, eller andre instanser som PPT eller fylkesmannen. En lærer reflekterer på denne måten rundt viktigheten av å komme på banen fort:

*«Vi har jo snakket om at det er veldig viktig å ta tak i det og løse det på laveste mulige nivå og at det må være et første bud for oss. Vi må prøve å begynne der og da og løse det før det eskalerer og vi må ta det lenger opp i systemet.»*

Utsagnet er representativt for hvordan personalet og ledelsen ved caseskolene er bevisst på viktigheten av nulltoleranse for mobbing. En indikasjon på at skolene lykkes med dette, var at det ifølge lærerne var få saker som ble tatt videre opp i systemet.

Lærerne på caseskolene beskrev flere ulike strategier for å ta tak i hendelser tidlig. På en av barneskolene var det utbredt praksis å bruke de første minuttene av skoletimen hvis det var skjedd noe i friminuttet.

*«Når de kommer inn fra friminutt og det er mye folk og de som har inspeksjon kommer til oss som har klassen og forteller hva som har skjedd, så legger vi det faglige til sides litt grann og tar det sosiale med en gang. Som du sier, på laveste mulige nivå og får gjort det unna og gått videre. Før vi begynner på noe annet.»*

Lærerne beskrev det som viktig å ta tak i situasjonen mens hendelsen er ferskt i minnet. Dette var fremhevet som viktig fordi elevene skal forstå hvilken atferd det blir reagert på. Samtalene med elevene bekrefter at de også opplever at lærerne er 'på':

*Jente2: de tar opp ting fort, i hvert fall hvis det har skjedd noe. Da snakker de med dem det har skjedd med, og hvis det er noe alvorlig, snakker de med foreldrene. Også tar de det opp med klassen. Spørs litt på saken, men det skjer veldig fort. De fikser det fort, i hvert fall med oss. Så ja, synes jeg hørte når det var mobbesak, så var det at de tok det opp. Ting gikk fort og det kunne gå helt opp til rektor hvis det hadde skjedd flere ganger, og så gikk det opp til sann statsgreier. Husker ikke hva det var. Men ting ble fikset ganske fort. Det synes jeg er bra.*

*Jente1: jeg går i b og hun (Jente2) i a, men læreren kommer ofte rett inn til oss å snakke med dem som har skjedd. Tar de ut, også ferdig på 10 minutt. Så inn – og som om ingenting har skjedd. Hva var det som skjedde nå, liksom. Helt glemt. Og har sagt unnskyldning og sann.*

*Jente2: veldig bra lærere da.*

*Jente1: Ja. I hvert fall våre lærere samarbeider veldig godt og ting skal være likt.*

*Jente3: når gutta slåss, tar lærerne det med en gang, da står de ute i hele friminuttene. Og følger med på de det gjelder, for de blir hissige med en gang. Og så er det til og med noen slåballkøller som har blitt ødelagt fordi de har blitt hissige. Blitt slått inn i jern og slikt.*

Flere lærere brukte samme strategi, noe som illustrerer det underliggende fokuset på forebygging. En lærer beskriver hvordan hun bruker tid innimellom på å ta en liten runde med klassen rett etter et friminutt, selv om det ikke har skjedd noe spesielt:

*«Bare å høre hva ståa er. Det har vi gjort noen ganger, og burde kanskje ha gjort det enda mer i stedet for liksom å starte rett på fag. Bare løfte blikket litt å se om det er noen som har noe usagt. Eller som sitter med hodet ned, eller hva som helst.»*

Det ble også nevnt at lærerne opplever at et dilemma mellom det å bruke tid på det sosiale på bekostning av det faglige:

*«(...) det du skulle gjort i norsk, engelsk og matte. Dagene og ukene går, og vi har ei bok vi helst skulle blitt ferdig med. Og er det hvert friminutt de kommer inn og du føler du bruker hele timen på å rydde opp, hvis det skjer over lenger tid(...)».*

Likevel, ble det argumentert for at det var verdt å bruke tid på det sosiale:

*«Da kan du fort forsvare den timen da. Hvis du har den timen i uke, så slipper du kanskje de fem minuttene hver dag. Så det er ikke noe problem å forsvare den timen.»*  
*«Du kan ikke si at du mister norsktimen når du får noe annet i stedet. Da får du det igjen på andre måter.»*

En annen strategi som en lærer på 7. trinn brukte, var at elevene kan be om to minutter med læreren:

*«Vi har gjort det til en vane at de spør «kan jeg få to minutter». Det er ganske mange som spør om å få to minutter og vil gi sin mening om ting. De synes det er greit å få prata, og ingen av dem andre reagerer på at andre går ut fordi de er vant til at det skjer. Så det kan skje midt i timen at vi går ut og snakker.»*

Den ene skolen hadde også positive erfaringer med å bruke loggbok som et verktøy for fange opp uoverensstemmelser eller situasjoner som krevde handling fra lærerne. Dette ble brukt hovedsakelig blant mellom- og ungdomstrinn elever. En lærer forklarer konseptet:

*«Elevene skriver loggbok til kontaktlæreren sin. Vi stiller vi gjerne et spørsmål. Vi har også gjerne en rutine på: Har du det bra? Er det noe du vil si?».*

Videre utdyper en annen lærer:

*«Vi bruker det også i enkeltepisoder for å få avdekket ting. Alle har ei bok, også tar læreren den inn og responderer på den. De <elevene> vet at det er kun den læreren som vet om dette».*

Loggboken som verktøy blir trukket frem av en av ungdomsskolelærerne som veldig nyttig:

*«Loggboka bruker jeg veldig mye, og den får jeg veldig mye ut av. Ukentlig må de skrive opp om de ser mobbing og noen som er utsatt for mobbing. Det er i varierende grad, noen utpreger seg og skriver mer og spesielt jentene. Men du har også gutter som er flinke å skrive i de. Jentene skriver mye og skriver om de andre i klassen. Ukentlig.»*

Elevene trakk også frem loggboka og beskriver den som «fole svert» og som en kanal hvor de kan si fra om ting som ikke er greit:

*«Vi bruker den til å skrive en gang i uka om hvordan vi har det og hvordan andre har det. Det er kun læreren som leser den(...) Det fungerer for oss i hvert fall. Vi har fått høre at det er noen som føler seg utenfor, og læreren tar tak i det hvis det er noe».*

Anonymitet blir trukket frem som viktig for at loggboken skal fungere. Da elevene sier at «det er ikke alltid akseptert av medelever å si fra, og en blir fryst ut hvis en sladrer». Elevene sier at de enten sier ifra til læreren direkte eller i loggboka hvis det skjer noe som ikke bør skje.

Spekter ble også brukt av begge skolene. Det var ulik oppfatning blant lærerne som hadde brukt det. På den positive siden opplever lærerne at det kan gi andre innsikter enn du får gjennom elevundersøkelsen:

*«Jeg synes den gir oss ... et bedre resultat klassevis. Ta elevundersøkelsen i klassen. Tar du Spekter etterpå, kan det komme frem ting der som du ikke har fått fram i Elevundersøkelsen. Når du får frem sosiogrammet, så ser du litt annerledes på det.»*

*«(...) veldig nyttig informasjon. Og kanskje en måte som gjør at vi har lettere for å angripe utfordringen på en riktig måte. Da kan vi jo si at det står jo der, alle har jo sagt det. Slipper å synse så mye.»*

Flere sier resultatene av Spekter sjeldent gir de store overraskelsene, men at det er nyttig for å få frem

*«(...) enkelte relasjoner du ikke er klar over. Jeg synes et av de beste spørsmålene i den undersøkelsen er «Hvem som bestemmer i klassen», for det sier noe om maktforholdene, og der har jeg av og til blitt litt overrasket over. For det har ikke gått spesifikt på hva de bestemmer heller, men der kan du få deg noen overraskelser av og til. Og der det går an å snakke med elevene etterpå, det har jeg gjort i mange elevsamtaler: Mange ser på deg som en leder – hva slags leder vil du være?»*

*Intervjuer: Men hvordan tar elevene det?*

*Jo de blir egentlig litt stolt av det; «javel, synes de det ja?» Og så kan man se på det at i noen klasser kan de mene at: Alle er med å bestemme, at alle navnene kommer opp på det spørsmålet ... og det er jo et tegn da, tenker jeg, på et sunt klassemiljø, eller at alle kommer opp på det at du vil være i lag med noen. Og det kan man jo ta opp i klassen, løfte det opp, fronte det, som noe positivt for den klassen (... man kan få sett noen konstellasjoner som man kanskje ikke har greit å fange opp. Det er i alle fall min erfaring med Spekter.»*

Lærerne trekker frem at det er verdifullt å få støtte av PPT i bruk av Spekter, og «opplever en god støtte i PPT.» En lærer stiller spørsmålsteget om Spekter kan gi en feilkilde, når barna blir bedt om å nevne tre stykker.

Elevene oppfattet Spekter som et bra verktøy for å kunne si fra anonymt:

*Jente1: ja, for da får kontaktlæreren vite litt mer. Det er de som ikke liker å si at de er alene i friminuttene. Det blir jo kanskje litt ekkelt. Da er det bedre at de skriver det ned uten at de andre ser det og bare leverer det til læreren uten at noen andre ser det.*

*(...) Jente2: Det har vært mye styr, men ikke så mye styr med sjuende i år. Men så klart så er det litt drama og forskjellige ting som skjer. Da er det noen som kanskje detter litt ut av de gjengene vi har. Jeg følte jeg var en av de som var litt utenfor, så det hjalp ganske mye med den undersøkelsen og bare skrive de jeg var med. Jeg følte at kontaktlæreren fikk se det, i stedet for å bare gå bort til han å si det. For det er litt ekkelt, for da ser folk det. Så jeg føler den undersøkelsen passer veldig bra.*

*Intervjuer: da tok læreren tak i det?*

*Jente2: ja, det har blitt mye bedre for meg nå.*

De grepene som er beskrevet ovenfor, det lærerne tar utgangspunkt i at elevene deler opplevelser og sier fra om ubehagelig ting, avhenger i stor grad av at det er et tillitsforhold mellom lærere og elever, noe vi skal se nærmere på i det følgende avsnittet.

### 6.1.3 FOKUS PÅ Å BYGGE TILLIT I RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV

I samtalene med lærerne og ledelsen på caseskolene kom det tydelig frem at de jobbet aktivt med å skape gode relasjoner mellom elevene og lærerne. Gjentatte ganger ved begge skolene ble det vektlagt at «trivsel er viktig for læringsmiljøet». Dette ble trukket frem som en forutsetning for å kunne være i forkant, ta grep tidlig og håndtere krenkelser og mobbing:

*«Eleven må ha en relasjon til pedagogen sin som gjør at han kan si fra. Hvis ikke får du aldri løst det. Det er noe som jeg tror spiller en veldig stor rolle. At eleven har den relasjonen til læreren sin, eller pedagogen sin. Som gjør at han kan si fra, og at det er et tillitsforhold der.»*

Relasjonsbygging mellom elev og lærer er også understreket som viktig i forskningslitteraturen for å forebygge mobbing og sikre elevers trivsel (e.g. Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). En av lærerne forklarer at de er bevisst på rollen sin ovenfor elevene, og sier «vi er rollemodeller for elevene». I dette ligger det at de er tydelige på hva som forventes i ulike situasjoner.

*«Hvordan vi skal håndtere klassene, være tydelig. Det er jo viktig for å forhindre mobbing. Er vi sterke ledere, at de følger oss og ikke vi dem. Det er viktig, med å forebygge mobbing.»*

De ansatte ved skolene beskriver hvordan de «(...) snakker med elevene om hvordan de har det», og at «(...) de har tett kontakt med elevene og prøver å se den enkelte». Videre, beskriver de ansatte ved skolen hvordan de ofte må veilede elevene i sosial kompetanse. Det vil si at de ser på det som viktig å veilede de i å mestre livet.

*«Hvor viktig den samtalen er for å få de til å forstå. Det er viktig å ta seg tid til den samtalen, i stedet for å slenge ut noe sann kort det gir ikke mening.»*

Lærernes beskrivelse av deres fokus på å skape gode relasjoner til elevene, ble understøttet av elevene som blant annet sier at de «sier mye fra til lærerne». En elev forklarer også hvordan de har blitt flinkere til å finne ut av ting selv, men at de alltid kan gå til læreren hvis de ikke greier det:

*«For eksempel hvis det har vært drama i en jentegjeng i klassen og det er ikke så stort at vi må ta det opp med læreren, så greier vi å fikse det opp selv(...) De gangene vi føler vi må ta det opp med læreren, så gjør vi det og alt går veldig fint. Vi har fått et bra system på det.»*

Inntrykket av at skolene har lyktes med å skape gode relasjoner mellom elev og lærer, understøttes også i intervju med FAU. På spørsmål om hva som er spesielt bra ved skolen i forhold til å skape et godt læringsmiljø, svarer FAU-representanter at «de ser elevene i alle fall. Jeg føler at de får oppmerksomhet.»

Elevene i vår undersøkelse er også opptatt av at lærerne behandler alle likt. En svarer som følger på spørsmål om hva som kjennetegner en god lærer:

*«Vennlig og lettsnakket. Respekt for oss, og tar oss på alvor. Og læreren har respekt av elevene (...) Handler også om hvordan du oppfører deg mot elever. Ikke er sur mot oss. For eksempel favorisering, det er ikke noe kjekt. Det er det verste, og den siste personen jeg går til.»*

I følge Eriksen og Lyng (2015) er to av kjennetegnene ved vellykket relasjonsarbeid mellom lærere og elever at lærerne har et positivt elevsyn, noe som innebærer å ha respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner til elevene, at de ansatte prioriterer relasjonsarbeid og at dette støttes av ledelsen. Alle disse prinsippene var identifiserbare i vårt materiale. I motsetning til Eriksen og Lyng (2015) ble det ikke uttalt spesifikt at de jobbet systematisk med å forsterke positiv elevatferd, men på den annen side kan en si at vektleggingen av å jobbe med sosial kompetanse er beslektet med dette prinsippet.

#### 6.1.4 INFORMASJONSFLYT MELLOM ANSATTE

Vi har tidligere nevnt at informasjonsdeling er en sentral strategi for caseskolene i arbeidet med læringsmiljøet. Dette gjelder både fra ledelsen til personalet, og personalet i mellom. Spesielt den ene skolen hadde et sterkt fokus på systematisk informasjonsdeling fra ledelsen til de ansatte hvor de har en informasjonstavle hvor nyttig informasjon ble delt. Rektor forklarer:

*«På en så stor skole som vår er det ei utfordring med informasjonsflyt blant alle ansatte. Men vi har tatt grep i forhold til det, vi har blant annet laget det vi kaller det for <skolens navn>-(...). Som jeg skriver hver fredag som da går ut på, hva skal skje neste uke. Hva må vi passe på (...) Vi må jo minne på inspeksjon. Den går til lærere og alle assistenter (...). I tillegg har vi en infoskjerm nede på personalrommet som vi i administrasjonen styrer. Vi legger ut påminnelser, legger ut beskjeder slik at alle går innom der og kikker. Informasjonsflyten jobber vi med hele tiden, slik at alle får med seg de viktige beskjedene.»*

Det var også tatt grep i forhold til informasjonsflyt mellom ansatte, noe som henger sammen med det å være tett på og kunne agere tidlig. Det å være tett på og handle tidlig, krever at en har innsikt i situasjoner og hendelser som det skal ordnes opp i. Hver morgen møtes ledelsen og de ansatte ved en av skolene i ti minutter før første skoletime. Hensikten med morgenmøtet er beskrevet av rektoren:

*«Gå gjennom hvem som er vikarer, hvem som må han en annen inspeksjon, der det kanskje har vært en lærer som har fått en telefon fra en mamma eller pappa om at det skjedde noe i går, slik at en kan informere om det og følge ekstra med i friminuttet. Oppsummere og gi tilbakemelding til kontaktlærer.»*

Morgenmøtet blir også trukket frem av lærerne som en viktig møteplass for å dele informasjon om elever:

*«For eksempel hvis det er en elev en er bekymret for ute i friminuttet så blir det tatt opp på morgenmøte. og vi har bilder av elevene utenfor klasserommet, da er det ansvaret til*

*den som har vakt hvis en ikke vet hvem eleven er og finne ut hvem den er for å kunne følge med ekstra i friminuttene»*

Det å samle skolens personale om morgenen bidrar til at alle får samme informasjon og kan ha ekstra fokus på visse elever gjennom skoledagen hvis det har blitt rapportert inn bekymringer. En annen praksis som samme skole har innført er at lærerne gir beskjed til hverandre hvis det har skjedd noe i et friminutt. Målet er da at læreren skal få beskjed før timen starter, enten muntlig eller nedskrevet på en gul lapp om det er vanskelig å få til å formidle det muntlig. På denne måten kan lærerne handle umiddelbart, som beskrevet i avsnittet ovenfor: «det er mange som er flink til å komme inni klasserommet og bare si 'du det har oppstått i friminuttet'. Da kan en være litt på hugget når den eller de personene kommer inn, slik at du får snakket med de før det blir større enn hva det er.»

Når det kommer til å hente inn informasjon om det som skjer i friminuttene, hadde spesielt den ene skolen en ordning med ekstra mange i inspeksjon, samt at de hadde ulike roller. For eksempel oppsøkende inspeksjon, og at noen har fokus på områder som ikke ligger sentralt i skolegården. En lærer beskriver hvordan skolen tenker i forhold til inspeksjon:

*«Så har de jo valgt å sette inn lite granne ekstra ressurser på en del enkeltelever for å prøve å luke ut at det skal bli ekstra konfliktfullt ute. Vi har jo opptil flere som har noen som skal fotfølge seg. Det er klart at da ser vi jo at hvis den ikke har noe på seg ute i friminuttet, så ser vi fort at det kan oppstå situasjoner. Så det tror jeg er fruktbart. Også har vi ei vakt som vi kaller for sosialvakt. Som egentlig har, et begynte vi med i år, som har til oppgave å gå rundt og følge med. Se om det er noen som går spesielt alene.*

Ved å ha flere i inspeksjon, er det lettere å jobbe forebyggende. I tillegg sier lærerne at hvis det oppstår situasjoner i friminuttene får de overlevert informasjon før timen så de kan ta tak i dette.

*«Lærerne som har inspeksjon er flinke til å overlevere informasjon»*

På spørsmål om lærergruppen vet hvordan de skal håndtere mobbesituasjon, er alle tydelig på at det er etablert tydelige rutiner på hva de skal gjøre. Det siste funnområdet vi skal beskrive er fokuset på brukerinvolvering.

### **6.1.5 FOKUS PÅ BRUKERINVOLVERING**

Denne hovedkategorien består av to hovedpunkt. Det første er at skolen vektlegger et godt samarbeid med foreldre. Det andre er tilrettelegging for elevers medbestemmelse, dvs. at elevene blir involvert i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø med ulike metoder og arbeidsformer.

Skolene beskriver seg som helt avhengig av et godt foreldresamarbeid, både direkte med den enkelte foreldre, via foreldregruppen på felles foreldremøter og gjennom skolens samarbeid med foreldrerepresentanter i foreldrenes arbeidsutvalg (FAU). I kommunikasjonen med

hjemmet vektlegges en lav terskel for å ta kontakt, gi beskjeder og informere om hendelser. Slik blir foreldre informert fortløpende. Det legges også vekt på å skape sosiale samlingspunkt for foreldre og barna, der de kan få et godt forhold til skolen og til andre foreldre. Dette beskrives som viktig for barna, at foreldrene omtaler skolen positivt og har gode relasjoner både til lærere og til andre foreldre på skolen og i klassen. Som en lærer beskrev det:

*«Det handler om at du får mer respekt for andre når man kjenner hverandre bedre – kjenner familien og søsken.»*

Lærerne på den ene skolen mente også å ha observert at miljøet i foreldregruppen hadde betydning for klassemiljøet. Når saker blir stående fast, trekkes det frem at dette kan ha med foreldrenes holdning å gjøre, og spesielt kan saker som er vanskelig å avslutte ha med foreldrene å gjøre. Dersom skolen i slike mobbesaker ser behov for å veilede foreldre, er det ikke minst viktig å ha etablert en trygg og god relasjon mellom lærer og foreldre. Skolen jobber også med å løfte foreldrene inn i den felles pedagogiske plattformen når det gjelder arbeidet med læringsmiljø, gjennom kursdager for alle foreldrene, der beredskap mot mobbing og antimobbearbeid sto på agendaen.

Begge caseskolene ser betydningen av å involvere og samarbeide med foreldre og har et godt samarbeid med FAU. Likevel er begge skolene opptatt av å finne metoder for å involvere foreldre enda mer, og særlig trekkes samarbeidet med FAU rundt læringsmiljø frem som et mål fremover. Selv om FAU er involvert og bidrar, så beskrives de som lite involvert i forebyggende mobbearbeid og forhold knyttet til det pedagogiske opplegget i undervisningen. Et aktivt FAU kan ikke avhenge av foreldrene, det er skolen som må involvere og bruke FAU aktivt:

*«FAU skaper ikke seg selv, det må være et miljø som driver det, og en kultur der ... og hvis den ikke er tilstede, og de ikke blir brukt, da sier det seg selv at FAU ikke fungerer.»*

I følge representanter fra FAU på den skolen, opplever de et godt samarbeid med skolen. En trekker frem at det er lett å samarbeide med ledelsen:

*«Jeg opplever at terskelen er lav til å ringe hvis det er noe (...). Nå når vi har fått det meldingssystemet <digital meldingsbok> er terskelen veldig lav, og du får fortløpende tilbakemeldinger hele tiden. Hvis det har skjedd noe eller ikke skjedd noe.»*

De aller viktigste brukerne, elevene, involveres både i arbeidet med læringsmiljøet først og fremst ved å legge til rette for aktiviteter og sosiale arrangement. En viktig konsekvens av den enkelte elevs styrkede rett til å bli hørt og få medvirke på deres læringsmiljø, er at skolen må utvikle gode vilkår for å møte elevenes egne initiativ på en måte som styrker deres subjektivitet (Lund, Helgeland, & Kovac, 2017). De kan gis påvirkningsmuligheter i beslutningsinstanser, som for eksempel elevråd, og de kan trekkes med i diskusjoner med skolens personale om hva som fremmer et inkluderende læringsmiljø som er fritt for mobbing (ibid.).

Elevrådet på begge skolene ble beskrevet som aktivt. Både ledelsen og lærerne vi intervjuet så stor effekt av elevrådet, særlig gjennom ulike trivselsfremmende tiltak som vennebenken og

aktivitetsledere, men også gjennom jevnlig sosiale arrangement som virker samlende for hele skolen. En av elevene fra ungdomstrinnet forklarer noe av det elevrådet gjør:

*«Det arrangeres også filmkvelder, og det var artig det som var i forrige uke: Kleskode-uke, det kunne være «gymklær» eller pysj var det på fredag, eller bad taste. Det er sånne småting, men det skaper trivsel. Barnetrinnet er litt det samme, de har eget Elevråd. De får også komme med forslag og slikt. Det siste var søknad om midler til å lage Valentinesball, det ønsket de, så det gjorde de. De har faste samlingsstunder, fast at en klasse opptre i iallfall en gang i måneden. Da arrangerer de for hele småtrinnet.»*

Selv om det var hovedsakelig sosiale aktiviteter elevene involveres i, var de også for eksempel med på å etablere klasseregler sammen med lærer. På begge caseskolene hadde elevene fått delegert ansvar for å bidra til aktiviteter som fremmer trivsel, noe som også ble trukket frem av en av elevene på småtrinnet:

*«Det er masse jobb, for det er ikke de voksne som gjør det, men vi (...) det er vi elevene som planlegger, men foreldrene ordner ting for oss»*

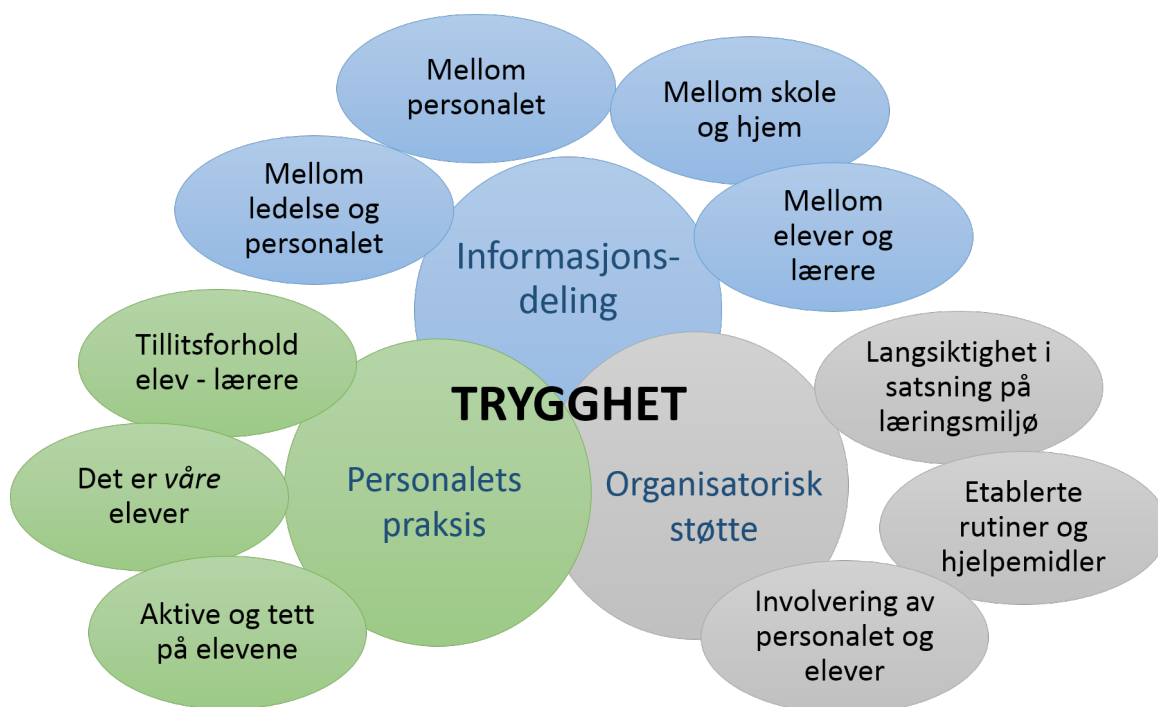
#### **6.1.6 OPPSUMMERING CASESKOLER SOM JOBBER BRA MED LÆRINGSMILJØ**

Basert på analysen av intervjuene på de to caseskolene, som besto av totalt 8 gruppeintervjuer med til sammen 33 informanter (ledelse, lærerkollegiet, elever, foresatte), har vi identifisert kjennetegnene på godt arbeid med elevenes læringsmiljø som drøftet i dette kapitlet: Skolene har en langsiktig satsing på læringsmiljø og dermed også en kultur for å jobbe aktivt med læringsmiljø og mobbeforebyggende tiltak. Fordi de ansatte er tett koblet på elevenes skolehverdag og bevisst og rutinemessig samler inn og deler informasjon selv om små hendelser som betyr noe for elevenes trivsel, får de også tatt ting tidlig, før det får utviklet seg. De ansatte jobber aktivt for å bygge en tillitsrelasjon til hver enkelt elev, og skolene kjennetegnes også ved at elevene er aktive medskaper av eget læringsmiljø, med elevråd som får ansvar for gjennomføring av aktiviteter som bygger fellesskap og trivsel både i den enkelte klasse og på tvers mellom elever. Skolene jobber også for å involvere foresatte i arbeidet med elevenes læringsmiljø.

Disse kjennetegnene utgjør elementene i skolens kollektive beredskap mot mobbing. Personalets praksis, den organisatoriske støtten og de rutiner og systemer de har for informasjonsdeling skaper en helhet, som vi vil betegne som «trygghet satt i system». Disse hovedfunnene er skjematisk fremstilt i figuren nedenfor.



Figur 27 «Trygghet satt i system»: Kjennetegn ved skoler som arbeider godt



---

## 7 SAMMENFATTENDE KOMMENTAR

---

Følgforskning av BMM viser at det er stor variasjon i de PPT-ansattes rammebetingelser for å drive denne type systemarbeid inn mot skoleorganisasjonen, og hvor påkoblet og tilretteleggende de kommunale skoleeierne er. Manglende felles-tid blant lærerne fremheves som den største utfordringen for å drive denne type kompetanseheving i skolene. I tillegg settes det av ulik tid og ressurs ved de ulike PPT-kontorene til systemrettet arbeid med læringsmiljø. Dette fører til at PPT-ansatte bare i varierende grad er tett nok koblet på skolens arbeid med å bygge beredskap mot mobbing, til tross for satsningen på BMM.

De PPT-ansatte er fornøyde med innholdet i den opplæringen Læringsmiljøsentret har tilbudt gjennom BMM-satsingen, og mener lærerne særlig verdsetter den ikke-anonyme undersøkelsen Spekter og kunnskap om mobbingens psykologi. Gjennom opplæringen var PPT-ansattes inntrykk at lærerne var interesserte og verdsatte særlig nytten som lå i få konkrete øvelser og verktøy. Det er med andre ord strukturelle utfordringer i arbeidet med å få tatt kunnskapen i bruk i skolen fremfor utfordringer knyttet til selve opplæringsprogrammet.

For å sikre implementering av kunnskapen som er gitt PPT gjennom BMM satsningen er det behov for skoleeier som er tettere på skolene. Kanskje burde skoleeier i større grad etterspørre behov og resultater av satsning, og på denne måten gi PPT den legitimitet de trenger for å i møte komme de strukturelle utfordringene med å få innpass til systematisk arbeid med læringsmiljø i skolene? Handler det om lite tydelig satsning og dermed problemer med å legitimere tidsbruk? Er skoleeier for langt unna og lite tydelig på prioriteringer? Er det mengden satsninger og krav som gjør prioriteringene vanskelig for rektor?

Spørsmålene gjenspeiler at PPT er på utsiden av skoleorganisasjonen, og at nærhet og avstand til skolen er en relevant dimensjon. For å kunne arbeide systematisk med elevenes læringsmiljø ønsker de PPT-ansatte nærhet til skolen over tid, noe som for PPT kan innebære en dreining av tjenesteprofilen. Utover det vil det være behov for å se nærmere på hva som skaper den store variasjonen i samarbeid mellom skoleeier, PPT og skolene slik det fremstår i vårt materiale. Påvirkes dette av kommunestørrelse, organisering eller styringsform i kommunene, størrelse på skole eller PPT-kontor?

Det er nærliggende å tenke at denne variasjonen påvirker utfall av satsninger som BMM. Mens noen skoler får på plass varige praksisendringer, vil enkelte andre kanskje knapt merke effekt av satsingen. I siste instans reiser den variasjonen vi ser i hvordan satsingen er «rigget» og implementert lokalt (i den enkelte kommune og skole) et spørsmål om hvorvidt skoleelevene er sikret et likeverdig tilbud uavhengig av bosted i fylket.

Det fylkesdekkende beredskapsteamets innsikt i de fastlåste sakene illustrerer på mange vis motsatsen til de skolene som jobber langsiktig, systematisk og helhetlig med læringsmiljøet. I mobbesaker som skolene ikke har klart å løse, er det fristende å si at de også har manglet trygghet: De har ikke vært sikre på hva som er gode måter å håndtere mobbing og varsler om mobbing på,

og har heller ikke samlet nok informasjon til å være trygg på hva som har skjedd. Uten denne systematikken i å hente inn informasjon og dokumentasjon, har det også vært utrygt å hevde at det har skjedd mobbing. Uten gode kommunikasjonslinjer og tillit i relasjonene, har også rektorene blitt sittende svært alene, dels dårlig informert om status i læringsmiljøet. Manglende kompetanse om temaet, manglende innsikt i hva som har skjedd og manglende rutiner på hvordan gå frem kan i sum skape et «tomrom» der rektor og skolens ledelse umulig kan føle seg trygge eller signalisere utad at de har en trygg håndtering.

Følgeforskningen av BMM tyder på at skoler som vil skape et trygt og godt læringsmiljø for alle sine elever, trenger å etablere en kultur og praksis som har dette som et felles og langsiktig mål. Alt i alt er det ikke et enkelt tiltak som gjør caseskolene i vår undersøkelse så gode, men summen av en rekke omforente og felles tiltak i innsatsen med å bygge et trygt og godt læringsmiljø. Vår undersøkelse finner at både påkoblede skoleeiere som prioriterer tid og ressurser til satsningen og skolens egen, interne kulturbygging som understøtter verdigrunnlaget i satsningen, som suksessfaktorer for implementering og utvikling av et kollektivt beredskap mot mobbing i Møre og Romsdal. Det innebærer at skolene må eie innsatsen mot mobbing og for et trygt læringsmiljø selv, og integrere det som en del av den daglige undervisningen og aktivitetene i skolen.

### **7.1.1 SUKSESSKRITERIER OG VEIEN VIDERE**

Basert på erfaringene med Beredskapsteam mot mobbing i Møre og Romsdal, vil vi trekke fram følgende «suksesskriterier» for implementering av kunnskap om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolene:

- En kommune som avgir ressurser til at PPT kan jobbe systemrettet, dvs. ha et team av medarbeidere som har frigitt tid til å jobbe med læringsmiljø
- En kommunal skoleeier som kan bruke teamet på PPT til å gjennomføre obligatorisk skolering blant alle skolene i kommunen
- En langsiktig satsing i kommunen på elevens læringsmiljø, og en kommunal skoleeier som tydelig forventer at deres skoler jobber systematisk med temaet
- For PPT-ansatte som jobber mot skolene er det viktig å ikke bli stående alene, men alltid jobbe i team sammen med minst en annen kollega
- En PPT-ansatt i ekspert-rolle overfor skolen er helt avhengig av å være faglig oppdatert for å ha legitimitet
- Skoler som vektlegger trygghet som en forutsetning for læring, gir samtidig legitimitet til å prioritere arbeidet med elevenes læringsmiljø, trygghet og trivsel
- Skoler som får til å ta i bruk metodikk, verktøy og spisskompetanse om mobbing inn som en del av sin praksis i undervisning og læringsmiljø

Med tanke på veien videre og målet om at skolene jobber systematisk med forskningsbasert kunnskap, verktøy og metoder for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing, synes det å være en god idé å rotfeste en slik satsing internt i skolens egne ressurser. Flere forhold som er kommet frem i følgeforskningen av BMM tilsier dette: Mange PPT-ansatte opplever at betingelsene til å jobbe systemrettet opp mot skolen ikke er tilstede. PPTs tilgang til å drive kompetanseheving i skolen er utfordrende ut fra egen ressursituasjon, men også lærernes: Lærernes fellestid er presset, og uten en skoleeier som bruker PPT til obligatorisk kompetanseheving i skolene, så

risikerer dette arbeidet å ikke stå høyt nok på prioriteringslisten til alle de involverte parter. I sum peker disse forholdene i retning av at eierskapet for å få kompetansen ut i skolehverdagen må forvaltes av skolene selv.

Høsten 2017 ble skolene i Romsdal og på Søre Sunnmøre invitert til å delta i en videreføring av «Beredskapsteam mot mobbing» (BMM) i en satsing kalt «Skolens innsatsteam mot mobbing» (SIM). Initiativtakere, innholdsleverandører og faglig innhold er de samme som i BMM, men skolen selv etablerer et innsatsteam bestående av rektor og 3-4 andre ansatte ved skolen. Innsatsteamene fikk våren 2018 kompetanseheving fra Læringsmiljøsenderet, og før oppstart av skoleåret i august 2018 fikk alle ansatte på deltagende SIM-skoler en felles fagdag om temaet.

På bakgrunn av funn i følgeforskningen av BMM ser det ut til å være et godt grep å etablere ansvar og kompetanse i skolen, dvs. at SIM virker å være en fornuftig videreføring av den kompetansehevingen som er startet i regionen gjennom skolering av PPT-ansatte som jobber opp mot skolene.

Høgskulen i Volda og Møreforsking Molde følgeforsker hvordan skolene implementerer SIM i et treårig forskningsprosjekt (2018-21) finansiert av Regionalt forskningsfond Midt-Norge.

---

## 8 REFERANSER

---

- Bachmann, K., Haug, P., Hungnes, T. & Groven, G. (2020). En casestudie om forebyggende mobbearbeid. *Paideia*, (20).
- Bakken, A. & Hegna, K. (2015). Mobbeprogrammene i norsk skole-et kritisk blikk på evalueringene. *Bedre skole* (2). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/mobbeprogrammene-i-norsk-skole--et-kritisk-blikk-pa-evalueringene/>
- Boge, C. (2016). *Frå individuell aggresjon til sosiale prosessar: Mobbeforskningas etablering og utvikling i skjeringspunktet mellom vitenskap og politikk (Doktoravhandling)*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T. & Solberg, M. E. (2017). *A bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger Læringsmiljøsentret. Hentet fra <https://www.udir.no/.../a-bli-utsatt-for-mobbing--en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser>.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, blinde flekker og harde nøtter [Schools' strategies for fostering a positive psychosocial environment], Rapport 14/15*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hegna, K., Bakken, A. (2015). Mobbeprogrammene i norsk skole - et kritisk blikk på evalueringene. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/mobbeprogrammene-i-norsk-skole--et-kritisk-blikk-pa-evalueringene/>
- Idsoe, T., Dyregrov, A. & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 40(6), 901-911.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2017, 14. april
- ) . Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle. Hentet 02.03 2018 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/PQ21b/er-du-sikker-paa-at-det-er-saa-ille-da-litt-erting-maa-en-jo-taale>
- Læringsmiljøsentret. (2020). Hva er mobbing? Hentet 20.11 2020 fra <https://www.uis.no/nb/hva-er-mobbing>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringslov>
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Volk, A. A., Veenstra, R. & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, 36, 34-43.
- Wendelborg, C. (2016). *Evaluering av Læringsmiljøprosjektet: Delrapport 1-resultatnotat av survey til skoleledere og skoleiere (Notat 2016 Mangfold og inkludering)*. Trondheim.
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20 (Rapport 2019 Mangfold og inkludering.)*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019\\_20.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf)
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. H. (2018). *Læringsmiljøprosjektet: Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet (Mangfold og inkludering)*.



# Beredskap mot mobbing (BMM) - Skolefaglig ansvarlig

## Spørreundersøkelse om satsingen "Beredskap Mot Mobbing"

Høsten 2016 ble satsingen "Beredskap Mot Mobbing" etablert i Møre og Romsdal. Hensikten er å styrke alle nivåer i skoleorganisasjonen i å avdekke, stoppe og forebygge mobbing. Satsingen består av tre deler:

- Kompetanseheving av PPT-ansatte
- Kompetanseheving av personalet i skolene
- Etablering av et fylkesdekkende beredskapsteam

30 av 36 kommuner i fylket deltar gjennom skolering av sine PPT-ansatte. Rundt 60 PPT-ansatte har fått skolering fra Læringsmiljøsentret i kunnskapsbaserte verktøy og metoder, og målet er at denne kunnskapen skal tas i bruk på alle nivåer i skoleorganisasjonen, fra lærere i klasserommet, til rektor og skoleledelse til den kommunale skoleeier. "Beredskap Mot Mobbing" er et samarbeid mellom Fylkesmannen i Møre og Romsdal, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger og kommunene i fylket som skoleeiere.

Målet med denne spørreundersøkelsen er å undersøke hvilke rammer skoleeier legger for å utvikle og aktivere beredskap mot mobbing på alle nivåer i skoleorganisasjonen, jamfør § 9 A-3 i opplæringsloven som fastslår at skolen "*skal arbeide kontinuerleg og systematisk*" for å oppfylle lovens bestemmelser.

### 1) Hvor godt kjenner du til det systematiske arbeidet i fylket med å gi skolene gode verktøy for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen, også kjent som "Beredskap Mot Mobbing"?

- Meget godt
- Godt
- Delvis
- Lite
- Ikke i det hele tatt



**2) Deltar din kommune i satsingen "Beredskap Mot Mobbing"?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**3) Fortell gjerne litt om hvorfor din kommune har valgt å delta/ ikke delta:****4) Har du som skolefaglig ansvarlig eller din leder instruert skolene om å ta i bruk de kunnskapsbaserte verktøyene og metodene fra "Beredskap Mot Mobbing"?**

- Ja
- Nei

**5) Evt. kommentar:****6) Har du vært i kontakt med ansatte fra kommunens PPT-kontor angående satsingen "Beredskap Mot Mobbing"?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**7) Evt. utdyp:**

Nyvinningen i "Beredskap Mot Mobbing" er opprettingen av et eget fylkesdekkende beredskapsteam som kan støtte skolene i vanskelige mobbesaker. Teamet består av 3-4 spesialister fra PPT, som kan gå inn i mobbesaker som ikke har latt seg løse på lavere nivå, de såkalt "rustne" sakene.

**8) Har det fylkesdekkende beredskapsteamet mot mobbing bistått en eller flere av dine skoler i konkrete mobbesaker?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**9) Evt. utdyp:**

## Bakgrunnsinformasjon

Vi vil gjerne vite litt mer om deg og din jobbsituasjon. Vi ber deg angi for hvilken kommune du har det skolefaglige ansvaret (evt. andre titler som sjef for oppvekst eller fagsjef skole og barnehage). Informasjonen skal brukes til å sikre undersøkelsens kvalitet, og for å finne ut hva som er forutsetningene for å lykkes med satsingen "Beredskap Mot Mobbing". Svarene skal *ikke* brukes til å rangere kommuner. Enkelt personer skal ikke kunne kjennes igjen i resultatene.

**10) For hvilken kommune har du skolefaglig ansvar?**



**11) Hvor mange skoler og elever har din kommune ansvar for?**

	Antall skoler (tall)	Antall elever (ca)
Barneskole		
Ungdomsskole		
Felles barne- og ungdomsskole		

**12) Hvordan er styringsformen i din kommune?**

- Jeg har kun en rådgivende funksjon overfor skolene
- Jeg sitter i styringslinja til skolene

**13) Hvor lenge har du vært i stillingen som faglig ansvarlig for skolene i kommunen?**

- 12 måneder eller kortere
- 1-5 år
- Mer enn 5 år

**14) Har du jobbet i skolen tidligere?**

- Ja
- Nei

**15) Vurder hvor enig eller uenig du er i følgende utsagn:**

	Helt enig	Litt enig	Både og	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Vi har prøvd ulike anti-mobbetiltak i vår kommune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier og skolene i kommunen er omforent om å satse på "Beredskap Mot Mobbing"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vårt PPT-kontor har ikke kapasitet til å prioritere satsingen "Beredskap Mot Mobbing"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodikken i satsingen "Beredskap Mot Mobbing" skiller seg fra andre anti-mobbeprogram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Kjernen i satsingen "Beredskap Mot Mobbing" er at kompetansen om hvordan man avdekker, stopper og forebygger mobbing overføres fra PPT-ansatte (som er kurset av Læringsmiljøsenderet) til ansatte i skolen.

**16) Hvordan legger du/ kommunen som skoleeier til rette for at skolene kan få opplæring i metodene og verktøyene i "Beredskap Mot Mobbing"?**

**17) Hvordan legger du/ kommunen som skoleeier til rette for at ansatte fra PPT kan drive kompetanseutvikling og veiledning i skolen om psykososialt læringsmiljø og mobbeforebyggende arbeid generelt?**



**18) I hvilken grad opplever du at rektorene legger til rette for at verktøyene og metodene fra "Beredskap Mot Mobbing" blir tatt i bruk i skolene?**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Vet ikke



**19) Stort sett, hvordan vil du si at samarbeidet i din kommune fungerer for å nå målet om nulltoleranse mot mobbing?**

- Utmerket
- Meget godt
- Både og
- Litt dårlig
- Dårlig

**20) Evt. kommentar:**



**21) Vurder hvor enig eller uenig du er i følgende utsagn:**

	Helt enig	Litt enig	Både og	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Det er stor variasjon mellom skolene i kommunen på hvor stor innsats de legger ned i arbeidet med å avdekke, stoppe og forebygge mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolene i vår kommune har behov for å styrke egen kompetanse om hvordan de best kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolene i vår kommune mangler interne rutiner for hvordan de kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**22) I hvilken grad har du de ressursene du trenger for å få skolene til å gjennomføre satsinger som skal bedre elevenes læringsmiljø?**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

**23) Evt. utdyp:**



**24) Vurder hvor enig eller uenig du er i følgende utsagn:**

	Helt enig	Litt enig	Både og	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Jeg har tro på at satsingen "Beredskap Mot Mobbing" vil gi bedre skolemiljø i vår kommune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen setter ikke av nok ressurser til å jobbe med elevenes psykososiale skolemiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politikerne viser engasjement for å forbedre elevenes psykososiale skolemiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vår kommune har generelt god erfaring med effekten av anti-mobbeprogram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier har tilrettelagt for at skolene kan oppfylle aktivitetsplikten i Opplæringslovens nye § 9A-4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Satsingen "Beredskap Mot Mobbing" handler mye om å bygge gode systemer og rutiner for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing. Både skoleleder og skoleeier er ansvarlige for at systemer og rutiner tas aktivt i bruk på skolene, jamfør opplæringslovens § 9 A-3 om nulltoleranse og systematisk arbeid.

**25) Hvilke felles planer og systemer er utviklet i din kommune for å understøtte skolenes innsats mot mobbing?**



**26) I hvilken grad opplever du at satsingen "Beredskap Mot Mobbing" har gjort skolene i din kommune bedre i å avdekke, stoppe og forebygge mobbing?**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Jeg vet ikke



**27) Hvis du vil utdype eller legge til noe, kan du skrive det her:**



Møreforskning skal også undersøke hvordan skolene selv bygger beredskap mot mobbing, og vil besøke skoler som jobber godt med temaet mobbing. Hvis du kjenner til en eller flere skoler som jobber bra, er Møreforskning interessert i tips om hvilke skoler dette er.

**28) Jeg vil gi Møreforskning Molde tips om at følgende skole(r) jobber bra for å bygge beredskap mot mobbing:**

Skole 1:

Skole 2:





# Beredskap Mot Mobbing (BMM) for PPT-ansatte

## Spørreundersøkelse om satsingen "Beredskap Mot Mobbing"

I løpet av 2016-17 har rundt 60 PPT-ansatte i Møre og Romsdal gjennomført opplæring i hvordan man best kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen.

Møreforskning Molde gjennomfører en følgeforskning av prosjektet. Målet med denne spørreundersøkelsen er å identifisere viktige forutsetninger for hvordan PPT kan få formidlet sin kunnskap og metodikk til de ulike nivåene i skoleorganisasjonen.

Alle svar du gir blir behandlet konfidensielt og i tråd godkjenningen fra personvernombudet for forskning. Du samtykker til å delta i undersøkelsen ved å svare på dette spørreskjemaet . Husk å trykke SEND helt til slutt.

Denne kompetansehevingen, også kalt "Beredskapsteam mot mobbing", er et lokalt samarbeid mellom PPT, Fylkesmannen i Møre og Romsdal og de kommunale skoleeierne i fylket. Professor Erling Roland fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger har ansvar for det faglige innholdet, og Trond Hansen Riise ved PP-kontoret i Sunndal, Tingvoll og Nesset er prosjektleder.

Hvis du har spørsmål om undersøkelsen, kan du ta kontakt med forsker Gøril Groven ved Møreforskning Molde på telefon 71214292 eller e-post goril.groven@himolde.no

### 1) Har du deltatt på samlingene og gjennomført denne opplæringen i hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen?

- Ja
- Nei
- Ja, men bare delvis



## 2) Alt i alt, er du fornøyd med opplæringen og samlingene i hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen?

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

## 3) Hva er din nåværende stilling og arbeidssted?

- Leder i PPT
- Rådgiver i PPT
- Annet i PPT
- Jeg jobbet i PPT før, men har sluttet
- Annet/ jobber ikke i PPT



## 4) I hvilken grad har du fått brukt det du har lært om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen i:

	Ikke brukt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Ikke aktuelt
..kontakten med rektorer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..kontakten med den kommunale skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..opplæring av lærere i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..arbeidet med elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..arbeidet med foreldrene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..eget arbeid med enkeltsaker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 5) Hvis du vil utdype ditt svar kan du skrive det her:





**6) I hvilken grad opplever du at denne opplæringen har gjort deg bedre rustet og gitt deg de verktøyene du trenger for å bistå skolene i vanskelige mobbesaker?**

- I stor grad
- I svært stor grad
- Ikke i det hele tatt
- I noen grad
- I liten grad

**7) Eventuelt utdyp:**



## Bakgrunnsinformasjon

Vi vil gjerne vite litt mer om deg og din jobbsituasjon. Informasjonen om arbeidssted skal brukes til å sikre undersøkelsens kvalitet, og identifisere eventuelle forskjeller og likheter i hvordan det jobbes. Hensikten er å finne ut hva som skal til for at hele skoleorganisasjonen fra laveste til høyeste nivå får til å bygge en god beredskap mot mobbing.

Resultatene skal IKKE brukes til å rangere PPT-kontorer i forhold til hverandre, og i presentasjon av resultatene vil hvert kontor få et fiktivt navn. Enkelpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i resultatene.

For ansatte ved Ørsta og Volda: Velg Ørsta og Volda fra listen under, selv om kontoret fra 1/8-17 er slått sammen med Ulstein og Hareid.

**8) Ved hvilket PPT-kontor jobber du?**

**9) Hvor lenge har du vært ansatt ved denne arbeidsplassen?**

- 12 måneder eller kortere
- 1-5 år
- Mer enn 5 år

**10) Har du vært ansatt i skolen tidligere?**

- Ja
- Nei

**11) Deltok lederen for ditt PPT-kontor på opplæringen i BMM?**

- Nei
- Ja
- Vet ikke

**12) Er du medlem i eller har du bistått det fylkesvise beredskapsteamet mot mobbing i "rustne" mobbesaker?**

- Ja
- Nei



Vi lurer på hvor stor andel av stillingen din du bruker på arbeidet med å avdekke, stoppe og forebygge mobbing i skolen. Tenk på en gjennomsnittlig arbeidsuke, og angi cirka hvor stor prosentandel av arbeidstiden din du bruker, også hvis du jobber i redusert stilling.

*(20% av en heltidsstilling tilsvarer 1 arbeidsdag i uka, 50% tilsvarer 2,5 dager i uka, osv.)*

**13) Anslå hvor stor andel av stillingen din du bruker til dette arbeidet i en gjennomsnittlig uke. Andel i prosent:**

**14) Hvor mange skoler har du ansvar for og hvor mange av dem har du evt. gitt opplæring til i hvordan de skal avdekke, stoppe og forebygge mobbing?**

	Jeg har ansvar for (Antall)	Jeg har gitt opplæring til (Antall)
Barneskole	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ungdomsskole	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Felles 1.-10.-skole	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Hvordan få innpass i skoleorganisasjonen?**

Spørsmålene i denne delen handler om hvordan dere har jobbet for å overføre kunnskapen om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing til de ansatte i skolen.

**15) Hvordan har du jobbet for å få innpass hos rektor(er)? Vennligst beskriv**

Vi lurer på hva som er konkret gjort fra PPT sin side etter at man har fått innpass på skolene.

**16) Hvordan har du jobbet på skolene for å øke deres kompetanse om å avdekke, stoppe og forebygge mobbing?**



**17) I hvilken grad opplever du at rektorene legger til rette for at du skal bringe kunnskapen om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing inn i skolen? Hvis det er flere rektorer, ta en samlet vurdering.**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Vet ikke

**18) Evt. utdyp:****19) Hvordan har du jobbet for å få til en dialog med den kommunale skoleeier? Vennligst beskriv****20) I hvilken grad opplever du at kommunen (skoleeier) legger til rette for at du skal bringe kunnskapen om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing inn i skolen?**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

**21) Evt. utdyp:****Mer om hvordan du kommer i inngripen i skolen**

**22) Vurder hvor enig eller uenig du er med følgende påstander:**

	Helt enig	Litt enig	Både og	Litt uenig	Helt uenig
Rektorer og lærere vet hvilken kompetanse jeg har på dette feltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har kontakt med skolens interne team for saker som handler om mobbing og læringsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir brukt av de lokale skolene i slike saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internt i PPT har vi gode rutiner for hvordan vi skal hjelpe skoler med læringsmiljø og mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg brenner for å få denne kunnskapen ut i skolene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg pålegges andre arbeidsoppgaver som må prioriteres framfor opplæringen i skolene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**23) Opplever du at forutsetningene er på plass for at du skal kunne drive opplæring i skolene om hvordan de kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing?**

- Ja
- Nei

**Påstander**

Hvordan opplever du det å ha ansvar for å overføre kunnskapen til skolen?

**24) Vurder hvor enig eller uenig du er i disse utsagnene:**

	Helt enig	Litt enig	Både og	Litt uenig	Helt uenig
Jeg har nok kompetanse til å drive opplæring av lærere i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ikke komfortabel med å presentere dette fagstoffet til et lærerkollegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har autoritet nok til å drive opplæring i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir ikke gitt nok tid i min stilling til dette arbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er helt trygg i rollen som den som skal lære opp skolen i BMM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Påstander

Hvordan opplever du at de ansatte i skolen og kommunen tar i mot din kunnskap?

### 25) Vurder hvor enig eller uenig du er i disse utsagnene:

	Helt enig	Litt enig	Både og	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Lærerne i skolen er åpne for å ta i bruk kunnskapen jeg har	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rektorene legger godt til rette for at vi i PPT kan drive opplæring i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den kommunale skoleeier etterspør PPT sin kompetanse på dette feltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at skolen verdsetter den kompetansen jeg har skaffet meg på dette feltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min ledelse har gitt meg gode rammer for å få kunnskapen ut til de ansatte i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolene er egentlig ikke så interesserte i vår kompetanse på dette feltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### 26) I hvilken grad opplever du at skolene har behov for mer opplæring om hvordan de kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing?

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad

**27) I hvilken grad opplever du at denne satsingen om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing har gjort skolene i bedre stand til å skape trygge og gode læringsmiljø for alle elever?**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Vet ikke



Tenk på de tilbakemeldingene du har fått fra ansatte i skolen når du har gitt opplæring i metoder og verktøy for å avdekke, stoppe og forebygge mobbing.

**28) I din opplæring på skolene, hvilke verktøy og metoder sier lærerne selv at de opplever som mest nyttig?**



## Oppsummerende

Her får du muligheten til å sammenfatte hva du mener er det mest sentrale i arbeidet med å overføre kunnskapen til skolene om hvordan de kan avdekke, stoppe og forebygge mobbing.

**29) Hva mener du er de største hindringene/ utfordringene i arbeidet med å overføre kunnskapen til skolene?**

**30) Hva mener du er det viktigste for at du som ansatt / PPT skal lykkes i å overføre kunnskapen til skolen?****Tips oss gjerne om skoler som jobber ekstra bra**

Møreforskning skal også undersøke hvordan skolene selv bygger beredskap mot mobbing, og vil besøke skoler som jobber godt med temaet mobbing. Hvis du kjenner til en eller flere skoler som jobber bra, er Møreforskning interessert i tips om hvilke skoler dette er.

**31) Følgende skole(r) jobber bra for å bygge beredskap mot mobbing:**

Skole 1:

Skole 2:

**32) Hvis det er noe mer du vil utdype eller legge til, så kan du skrive det her:**

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.





MØREFORSKING AS  
Postboks 5075  
6021 Ålesund  
TEL +47 70 11 16 00  
[www.moreforsk.no](http://www.moreforsk.no)  
NO 991 436 502

