
RAPPORT NR. 2010 | Kari Bachmann, Bjørn Bergem, Kari Leikanger Buset,
Anne Randi Fagerlid Festøy, Gøril Groven, Peder Haug, Tonje Hungnes og
Jorunn Hoås Rødal

SKOLENS INNSATSTEAM MOT MOBBING

Sluttrapport for følgeforskning av implementering av «Skolens
innsatsteam mot mobbing» i Møre og Romsdal

TITTEL	Skolens innsatsteam mot mobbing. Sluttrapport for følgeforskning av implementering av Skolens innsatsteam mot mobbing i Møre og Romsdal
FORFATTERE	Kari Bachmann, Bjørn Bergem, Kari Leikanger Buset, Anne Randi Fagerlid Festøy, Gøril Groven, Peder Haug, Tonje Hungnes og Jorunn Hoås Rødal
PROSJEKTLEDER	Tonje Hungnes
RAPPORT NR.	2010
SIDER	109
PROSJEKTNUMMER	2770
PROSJEKTITTEL	Skolens innsatsteam mot mobbing
OPPDRAGSGIVER	Regionalt Forskningsfond Midt-Norge
ANSVARLIG UTGIVER	Møreforskning AS
UTGIVELSESTED	Molde
UTGIVELSEÅR	2020
ISSN	0806-0789
ISBN (ELEKTRONISK)	978-82-7830-335-1
DISTRIBUSJON	Høgskolen i Molde, Biblioteket, pb 2110, 6402 Molde tlf 71 21 41 61 epost: biblioteket@himolde.no www.moreforsk.no

© FORFATTER/MØREFORSKING

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 eksemplarframstilling og tilgjengelighetsgjøring bare tillatt så lenge det har hjemmel i lov elleravtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavere til åndsverk.

FORORD

Denne rapporten presenterer resultat fra forskningsprosjektet Skolens innsatsteam mot mobbing (SIM) som er utført av Møreforskning og Høgskolen i Volda i perioden 2018 – 2020. Prosjektet er gjennomført med midler fra Regionalt Forskningsfond Midt-Norge (nå Møre og Romsdal).

PPT for Sunndal Tingvoll og Nesset var prosjektansvarlig ved kontraktinngåelse med Regionalt Forskningsfond, og ble senere endret til Molde kommune. Vi vil takke Trond Hansen Riise (tidligere leder PPT for Sunndal Tingvoll og Nesset) og Frode Sundstrøm (tidligere skoleeier Nesset, nå leder for SIM-arbeidsgruppe i Kunnskapsnett Romsdal og kontaktperson i Molde kommune) for hjelpen med å forankre forskningsprosjektet i målgruppen for undersøkelsen, dvs. skoler som deltar i SIM-satsningen.

Møreforskning og Høgskolen i Volda vil også takke alle respondentene som tok seg tid til å besvare spørreundersøkelsen, og informantene som stilte opp til intervju for å dele sine erfaringer og synspunkter relatert til SIM. Dette har gjort at vi har fått et unikt innblikk i hvordan skolene har jobber med implementeringen av SIM og læringsmiljø generelt, samt hvordan elevene opplever dette fra sitt ståsted.

Vi håper resultatene fra dette forskningsprosjektet kan være til nytte for kommunene i arbeidet med å skape trygge og gode læringsmiljø for barn og unge.

Tonje Hungnes

Prosjektleder

Samfunn, Møreforskning AS

SAMMENDRAG

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke implementeringen av Skolens innsatsteam mot mobbing (SIM) i Møre og Romsdal for å fremskaffe kunnskap om hvordan SIM tas i bruk, tilpasses og videreutvikles i skolehverdagen. Prosjektet belyser dette både fra ansatt- og elevperspektiv gjennom to spørreundersøkelser til ansatte ved alle deltagende skoler og en caseundersøkelse av tre videregående skoler. I denne rapporten belyses implementeringen ut fra et rammeverk som skiller mellom faktorer på makronivå som er skolens institusjonelle omgivelser, den lokale implementeringskonteksten som er skolenivå, og individnivå.

Resultatene viser at endringer i opplæringsloven kapittel 9 A trekkes frem som en viktig motivasjon for at skolen deltar i SIM. SIM møter skolens behov for mer systematikk i arbeidet med læringsmiljøet gjennom etablering av rutiner, innsatsteam og verktøy. Dette bidrar til å forklare hvorfor SIM er en satsning skolene er med i, og som de er positive til.

Skolene har i varierende grad implementert og tatt i bruk SIM. Caseundersøkelsen skiller mellom skoler med god og mindre god endringskapasitet, der førstnevnte kjennetegnes av en engasjert ledelse og etablerte strukturer for å jobbe systematisk med læringsmiljø. Skoler med god kapasitet hadde implementert flere elementer fra SIM. Spørreundersøkelsen viser at de som ikke har fått SIM til å fungere etter intensjonen peker på utfordringer som kapasitet, uklare rutiner og føringer. Resultatene tyder på at ledelsen har spilt en sentral rolle i å bygge endringskapasitet og i å forankre SIM hos de ansatte.

Studien viser at felles kompetanseheving har bidratt til en økt bevisstgjøring og en felles forståelse i kollegiet om hvordan avdekke, stoppe og forebygge mobbing, noe som bidrar til å styrke arbeidet med læringsmiljø. Et kompetent og ansvarlig SIM-team, fremheves som en viktig støtte i enkeltsaker og i arbeid med klasse miljø der det er behov for veiledning og støtte. Undersøkelsen viser at majoriteten er positiv til å ta i bruk SIM, noe som forklares med at de ansatte ser nytteverdien i det de har lært, de konkrete verktøyene, å få på plass tydelige rutiner og retningslinjer knyttet til arbeidet med læringsmiljø. Dette danner et godt utgangspunkt for å forankre SIM hos de ansatte.

Spekter er et verktøy som alle skolene har tatt i bruk, og som både ansatte og elever (i videregående skole) opplever som nyttig. Studien viser at elever ser på Spekter som et viktig element i lærernes kartlegging av læringsmiljøet, spesielt knyttet til å få frem situasjoner mellom elever som er skjult eller vanskelig observerbare for læreren. Nyttens vektlegges, og de negative sidene ved Spekter kommer i liten grad frem, både hos elever og lærere. Fordelen med Spekter, slik det fremkommer av studien, er at den anvendes som et hjelpemiddel til å arbeide med læringsmiljøet, fremfor bare et middel til å kartlegge mobbing. For at Spekter skal bidra til å skape et bedre læringsmiljø, må de ansatte ha kompetanse i å anvende resultatene på en virkningsfull måte. Her er det avgjørende at ledelsen legger til rette for god opplæring av lærerne.

Den kanskje mest fremtredende praksisendringen er beskrivelsen av endret observasjonspraksis som følge av mer kunnskap. Resultatene tyder på at lærerne har utviklet en forståelse for behovet for å ha rutiner og verktøy. Dette kan også forklare at mange ønsker enda mer opplæring og praktisk trening.

Fra elevenes perspektiv fremheves viktigheten av å ikke legge et snevert syn på mobbing til grunn for arbeidet med læringsmiljø. Hvilke verktøy og tiltak som benyttes er ikke det viktigste, men at det legges til grunn et perspektiv som ivaretar fokuset på sosiale prosesser i arbeidet med å skape gode læringsmiljø.

Selv om studien viser at skolene er positive til SIM, er det ikke nødvendigvis slik at det er lett å implementere programmet i praksis. Endringer i skolen tar tid, og krever et systematisk og langsiktig arbeid i skolens indre kontekst, både på skole- og individnivå. I det videre arbeidet er det viktig at det gis rom til å videreutvikle systemer og til å gi opplæring og trening i å anvende disse rutinene, prosedyrene og verktøyene i praksis. Skolene må anvende og tilpasse SIM med et profesjonelt pedagogiske skjønn.

INNHOOLD

1.	Innledning	9
1.1	SIM og satsningen i Møre og Romsdal	9
2.	Teoretisk tilnærming	14
2.1	Implementering	15
2.2	Ulike perspektiver på mobbing.....	20
2.3	Problemstillinger og avgrensninger	21
3.	Metode	22
3.1	Spørreundersøkelse 1	22
3.2	Kommentar til datagrunnlaget til spørreundersøkelse 1	24
3.3	Spørreundersøkelse 2	25
3.4	Caseundersøkelsen	25
4.	Resultat fra spørreundersøkelse 1 – Ledelse og pedagogisk personell.....	29
4.1	Skolens arbeid med elevenes læringsmiljø	29
4.2	Kjennskap, opplæring i og holdninger til SIM	35
4.3	SIM-teamet	45
4.4	Spekter	48
4.5	Opplevd nytte og utbytte av SIM.....	53
4.6	Endret arbeidsmåte som følger av SIM	60
4.7	Forbedringspunkter og andre tilbakemeldinger.....	64
5.	Presentasjon av resultat fra spørreundersøkelse 2 - rektorer	66
5.1	Innsatsteamet og Spekter	66
5.2	Skolenes utbytte av å delta i SIM-prosjektet/SIM-opplæringen	67
5.3	Endringer i skolens læringsmiljø	69
6.	Presentasjon av funn fra caseundersøkelsen	72
6.1	SIM i videregående skole fra elevenes perspektiv	72
6.2	Implementering av SIM sett fra de ansattes ståsted.....	78
7.	Oppsummerende diskusjon og anbefalinger.....	91
7.1	Makronivå - Skolens omgivelser	91
7.2	Den Indre konteksten - skolenivå	94
7.3	Den indre konteksten - Individnivå.....	97
8.	Avsluttende refleksjoner og oppsummering	103
8.1	Hvorfor er de kritiske røstene i mindretall?	103
8.2	Læringsmiljø fremfor mobbing	104
8.3	Avsluttende kommentar	105
9.	Litteratur	108

Figur 1 Analytisk rammeverk	19
Figur 2: Skolens arbeid med elevenes læringsmiljø	29
Figur 3 Positive svarandeler på spørsmål om hvordan man jobber med miljøet på egen skole	31
Figur 4 Aktivitetsplikt: Grundig undersøkelse	32
Figur 5 Aktivitetsplikt: Fungerende tiltak	33
Figur 6 Status for SIM på skolen. Besvart av SIM-team.....	34
Figur 7 Påstand: SIM del av daglig praksis. Svarfordeling pr. trinn. Svar fra SIM-team.	35
Figur 8 Kjennskap til satsingen SIM. Andeler i prosent.	36
Figur 9 Deltakelse på felles fagsamling august 2018. Svarfordeling pr. region.....	37
Figur 10 Opplevelse av nettverkssamlinger i regi av KNR som nyttige	37
Figur 11 Andel som har fått annen opplæring i SIM utover felles fagdag. Andeler i prosent. .38	
Figur 12 Utbytte av SIM-opplæring blant medlemmer i SIM-team. Svarfordeling etter trinn.39	
Figur 13 Utbytte av SIM-opplæring blant medlemmer i SIM-team. Svarfordeling etter region.	39
Figur 14 Behov for mer opplæring blant medlemmer i innsatsteamet.....	40
Figur 15: Opplever du at ansatte ved skolen er positive til å bruke kunnskap, metoder og verktøy fra SIM?.....	42
Figur 16: Har du benyttet deg av skolens innsatsteam mot mobbing?.....	46
Figur 17: I hvilke sammenhenger kontaktet du innsatsteamet.....	46
Figur 18 Bedre rustet med eget SIM-team? Andeler i prosent.	48
Figur 19 Læreres bruk av Spekter	49
Figur 20: I hvilken grad opplevde du at Spekter ga deg ny informasjon? (N=190)	49
Figur 21 Lærere som har brukt Spekter vurderer nytten	50
Figur 22 Nytte i egen arbeidshverdag av SIM-opplæringen. Andeler i prosent.	54
Figur 23: Hvilket utbytte opplever du at skolen har hatt, alt i alt, av å være med i satsingen «skolens innsatsteam mot mobbing»?.....	57
Figur 24 Endret egen arbeidsmåte etter SIM	61
Figur 25: I hvilken grad fungerer innsatsteamet når det gjelder ... (prosent)	67
Tabell 1 Svarfordeling for populasjon og utvalg sortert etter kommuner i SIM-survey 1 våren 2019. Videregående skoler unntatt.	24
Tabell 2 Oversikt over antall informanter	26
Tabell 3 Eksempler på hva SIM-team ble kontaktet om.....	47

1. INNLEDNING

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke implementeringen av Skolens innsatsteam mot mobbing (SIM) i Møre og Romsdal. Implementering handler om å omsette forskningsbasert kunnskap til en daglig pedagogisk praksis, og målet er å få ansatte til å bruke og utvikle intervensjonen effektivt (Fixsen, Blase, Naoom & Wallace, 2009) og vil innebære endringsprosesser. Det å omsette forskningsbasert kunnskap til praksis krever en målrettet innsats på flere nivå, og rapporten belyser hvilke faktorer spiller inn på prosessen og hvordan SIM omsettes i praksis. Rapporten bidrar med et kunnskapsgrunnlag i det videre arbeidet med SIM, både for de som er i gang med implementering og til skoler som planlegger å gå i gang. Rapporten gir også nyttig innsikt i skolenes generelle arbeid med læringsmiljø, noe som kan bidra inn i skolers innsats med å skape et trygt og godt læringsmiljø utover de som er med i satsningen SIM. Læringsmiljø definerer vi som 'de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel' (Utdanningsdirektoratet, 2016).

1.1 SIM OG SATSNINGEN I MØRE OG ROMSDAL

SIM-prosjektet har som målsetting å bedre skolemiljøet og redusere omfanget av mobbing. På tross av stor innsats, har en ikke lykkes med nullvisjonen at mobbing skal ikke eksistere, slik de ulike manifestene og partnerskapene mot mobbing har hatt som målsetting siden 2002. Opplæringsloven (1998) § 9 A-3 fastsetter at skolene skal ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Det heter videre at skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helse, miljø og tryggheten til elevene. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort. Med § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998) ble det innført en aktivitetsplikt for skolene, der det står at alle som arbeider på skolen skal følge med om elevene har et trygt og godt skolemiljø og at de har en plikt til å gripe inn dersom det er mulig. Ved mistanke eller kunnskap om at en elev ikke har det bra, skal rektor varsles. Realiteten er at mobbing forekommer, og at skolene har vansker både med å forebygge og stoppe mobbingen. Det er noe komplisert å sammenligne data over tid om omfanget av

mobbing. Grunnen er endring av definisjoner og omformulering av spørsmålene som er brukt. Elevundersøkelsen 2019 konkluderer med at 6 prosent av elevene oppgir å ha blitt mobbet (Wendelborg, 2020).

Det er enighet om at mobbing er et spesielt komplekst saksfelt. Det krever både omfattende kunnskaper om skolemiljø og mobbing, og konkrete ferdigheter. Det erkjennes at det ikke kan forventes at alle i skolen har slik kunnskap og slike ferdigheter, og i tillegg har det vist seg at det i mange saker er behov for ekstern støtte. For å imøtekomme disse utfordringene er det utviklet en systemgjennomgående tiltaksmodell mot mobbing (Bakken, Helgøy & Hansen Riise, 2018). Den inneholder en skoleintern del, en kommunal/interkommunal del og en del på fylkesnivå. SIM er den skoleinterne delen av dette systemet. Den har som forutsetning at alle ansatte på skolen bør ha grunnleggende kunnskaper og ferdigheter for å kunne arbeide målrettet mot mobbing.

Våren 2018 meldte 56 skoler i Møre og Romsdal seg på satsningen SIM, hvorav tre videregående skoler og resten grunnskoler. Flere skoler har kommet til etter hvert. Skolene er fordelt på 18 kommuner i Romsdal og på Søre Sunnmøre, samt en skole på Nordmøre og en på Nordre Sunnmøre.

Deltagelse i SIM innebærer konkret at deltagende skoler oppretter et innsatsteam bestående av et utvalg ansatte som får opplæring av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsenderet). Læringsmiljøsenderet har utviklet et opplæringstilbud som skal gi skoler et sett med verktøy, casetrening og innsikt i mobbingens psykologi. Formålet er å heve kompetansen og mulighetene for de ansatte i skolen til å takle mobbing på hensiktsmessige måter. SIM-teamene sin rolle er å være en støttefunksjon til de øvrige ansatte i det forebyggende arbeidet mot mobbing og i konkrete mobbesaker. Tanken er at skolen har en gruppe ansatte som får kompetanseheving i å forstå, avdekke og løse mobbesaker og kan støtte enkeltlærere og skoleledere i mobbearbeidet ved behov (Læringsmiljøsenderet, 2019b). Det er ingen fast standard for hvem, hvor mange og hvordan skolene skal organisere teamene, men Læringsmiljøsenderet gir noen anbefalinger. Anbefalingen er at teamet bør bestå av tre til seks nøkkelpersoner fra skolen som har særlig interesse og motivasjon for skolemiljøarbeid, samt at de har en høy

grad av legitimitet blant kolleger, elever og foreldre. Det er også en anbefaling at rektor deltar i teamet, samt at PPT og helsesykepleier kan inviteres inn. Videre at team-medlemmene må kunne frigjøres fra andre oppgaver ved behov (Læringsmiljøsenderet, 2019b).

Opplæringen av SIM-teamene i Møre og Romsdal ble gjennomført våren 2018 og besto av to todagers samlinger der deltakerne fikk innføring i ulike metoder og verktøy for å avdekke, forebygge og håndtere mobbing. Målet er at deltakerne skal ha ferdigheter til å 'Avdekke mobbing - Stoppe mobbing - Følge opp etter mobbing på individ og systemnivå - Analysere komplekse saker der mobbing kan inngå som en del av et større utfordringsbilde - Snu vanskelige klasser' etter endt opplæring (Læringsmiljøsenderet, 2019b).

(Læringsmiljøsenderet, 2019a) påpeker at implementeringen må gjøres på den enkelte skole for at kompetanseutviklingen skal omsettes til faktorer som motivasjon av ansatte, opplæring, ferdighetstrening og veiledning, organisatorisk tilrettelegging, lederstøtte osv. som viktig for å lykkes. Foruten å bidra med kursdager, tilbyr Læringsmiljøsenderet ytterligere opplæring, veiledning, oppfølging og evaluering til den enkelte skole.

I tillegg til opplæring gitt til deltakere i SIM-teamene, ble øvrige ansatte ved de deltagende skolene invitert til en felles fagdag i august 2018 der to representanter fra Læringsmiljøsenderet ga en innføring i å forstå, avdekke og løse mobbing. Det var stor oppslutning og ca. 2000 ansatte fra deltagende skoler møtte opp fordelt på ulike dager.

Et sentralt verktøy i SIM er Spekter som er utviklet av Læringsmiljøsenderet. Spekter er en ikke-anonym undersøkelse der den som svarer får mulighet til å navngi personer man opplever som mobbere, personer som blir mobbet og valgfritt kan legge til informasjon om mobbing fra voksne (Læringsmiljøsenderet, 2017). Den kan brukes for å kartlegge og følge med på utviklingen av læringsmiljøet, samt i saker hvor det er mistanke eller har forekommet varsling om mobbing. Spørsmålene i skjemaet går på popularitet, maktrelasjoner, grupperinger, bråk og mobbing. Spekter har også en modul som kan legges

til som omhandler voksenmobbing. Ca. 760 norske skoler har brukt verktøyet fra det ble digitalt 01.01.18¹.

1.1.1 REGIONALE SAMLINGER FOR SKOLELEDERE OG SIM-TEAM

Etter opplæring av SIM-teamene og heldagssamlinger for personalet på skolene, etablerte Kunnskapsnett Romsdal (sammenslutningen av kommunale skoleeiere i Romsdalsregionen) et regionalt samarbeid med Læringsmiljøsenderet. Intensjonen med dette var å støtte skolene i implementeringsarbeidet av SIM gjennom erfaringsdeling, kunnskapspåfyll og kollegial støtte. Det er gjennomført tre samlinger, en i desember 2018, en i april 2019 og en i oktober 2019. Det var også planlagt en samling i mars 2020, men denne ble delvis avlyst pga. koronapandemien². Under hver samling ble det samme programmet gjentatt to dager, da med nye deltakere. Målgruppen for samlingene var skoleeiere, skoleledere, SIM-team og rådgivere i PPT. Tilsvarende samlinger støttet av Læringsmiljøsenderet ble ikke opprettet for skolene på Sunnmøre. I denne regionen ble valget begrunnet med at de ønsket å utvikle læringsmiljøet på skolene gjennom skolebasert kompetanseutvikling. I dette arbeidet ble SIM inkludert i en allerede pågående langsiktig satsing der inkludering og verdier har hatt særlig fokus. Tre av syv kommuner deltar i den nasjonale satsingen *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*³.

Planlegging av samlingene var et samarbeid mellom Kunnskapsnett Romsdal og Læringsmiljøsenderet. I samlingene var det lagt vekt på å presentere ulike perspektiv og tematikker som kunne være aktuelle for arbeidet med implementering av SIM. Forelesere var i stor grad representanter fra Læringsmiljøsenderet, men også mobbeombudet og forskergruppen bidrog.

I tillegg til forelesninger ble det arbeidet i grupper med to til tre skoler i hver. Gruppene jobbet med refleksjonsoppgaver som kunne bidra til felles innsikt i hva som er skoleeiers, rektors og

¹ Tall per 09.01.20 oppgitt av Johannes Nilsson Finne ved Læringsmiljøsenderet.

² Det ble gjennomført en samling for tre kommuner.

³ Utdanningsdirektoratet: [Inkluderende barnehage- og skolemiljø](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/).
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/>

SIM-teamets rolle. Deltakerne jobbet også med å finne frem til hvilke fora ansatte i skolen og SFO bør ha for å kunne drøfte 9 A-saker. I andre samling var det lagt til rette for rollespill, en arbeidsform som skolene ble oppfordret om å bruke i deres videre arbeid med SIM. Det ble gitt hjemmelekser som kunne bidra til en felles refleksjon rundt ulike sider ved implementering av SIM i skolehverdagen. Under en av samlingene hadde forskergruppen ansvar for et gruppearbeid, hvor deltakerne skulle diskutere implementeringen av SIM ved å strukturere diskusjonen etter 'hva var bra, hvorfor, hva kan bli bedre og hvordan'.

Det å endre praksis og ta i bruk ny kompetanse, verktøy og metoder i skolehverdagen kan være utfordrende. I neste avsnitt skal vi se nærmere på hva litteraturen sier om hvilke faktorer som spiller inn på hvorfor ting blir som de blir, og hva som kan påvirke prosessen med å implementere ny praksis lokalt på de ulike skolene.

2. TEORETISK TILNÆRMING

Implementering av SIM innebærer en organisasjonsendring i den forstand at organisasjonen (skolen) befinner seg i en nåværende tilstand (A) og skal endres i retning av en ønsket fremtidig tilstand (B). For å nå tilstand B må organisasjonen gjennom en endringsperiode (Hennestad, Revang & Strønen, 2006). Hvordan gjennomføringsfasen forløper er kritisk for hvordan utfallet av implementeringen blir, med andre ord om organisasjonen når den ønskede tilstanden (Harris & Beckhard, 1987). I SIM-prosjektet innebærer endringsperioden blant annet å opprette SIM-team, gi opplæring og ta i bruk nye metoder og verktøy. Det å avgjøre om en organisasjon har realisert målene og nådd en fremtidig ønsket tilstand, er ikke alltid lett å vurdere. I den klassiske trestegsmodellen til Lewin (1947) er fremtidig tilstand nådd når ny praksis har stabilisert seg og den nye praksisen må forsterkes for at den ikke skal forsvinne. Det Lewin referer til som nedfrysingsfasen. Målet å forsterke atferden for å stabilisere et nytt likevektsnivå for å sikre at den nye atferden er relativt sikker fra regresjon. I Lewin sin endringsteori er vellykket endring sett på som en gruppeaktivitet, fordi hvis ikke gruppenormer og rutiner endrer seg, vil ikke individuell atferdsendring opprettholdes. En endring i praksis tar med andre ord tid før den er institusjonalisert i betydning av at den fremstår på den selvfølgelige måten å gjøre det på.

Det er viktig å ta med seg at organisasjonsendringer ikke er et entydig fenomen, men kan omfatte ulike endringer fra å fokusere på ett eller noen elementer til å omfatte hele det organisatoriske systemet. Hvor omfattende en endring er, vil påvirke innsats og hvor vanskelig det er å gjennomføre endringen og oppnå ønsket resultat (Jacobsen, 2018).

I dette forskningsprosjektet vil vi ikke ha grunnlag for å si i hvilken grad SIM er institusjonalisert da vi kan si at skolene fortsatt er i en gjennomføringsfase eller tidlig nedfrysingsfase. Målet er derfor ikke å konkludere på om nye arbeidsmåter er institusjonalisert og hvordan, men heller å belyse faktorer som fremstår som viktige for at ny praksis blir institusjonalisert og identifisere hvilke endringer som har funnet sted basert på det ansatte selv rapporterer. Endring handler om å få med seg menneskene, motivere de og legge til rette for at de kan endre seg. Opprettelse av SIM-team, opplæring og innføring av

ulike metoder og verktøy fører ikke automatisk til at ny praksis blir varig (institusjonalisert) men vil påvirkes av ulike faktorer som vi skal komme inn på i dette kapittelet.

2.1 IMPLEMENTERING

Vi skal se til implementeringslitteratur som fremhever at i hvilken grad organisasjoner lykkes med endringsarbeidet er knyttet til kvaliteten på implementeringen av en intervensjon (Meyers, Durlak & Wandersman, 2012). En intervensjon er systematiske tiltak rettet mot et gitt område. Intervensjonene kan for eksempel være satsinger innad og på tvers av organisasjoner, til mer individrettede tiltak (Frønes, Eng, Ertesvåg & Kjølbi, 2016). Implementeringskvalitet handler om sammenhengen mellom den planlagte og den iverksatte intervensjonen. For å sikre en høy implementeringskvalitet, må avviket mellom planlagt og iverksatt intervensjon være lite (Ertesvåg & Kjølbi, 2016). Det har siden 1980-tallet blitt en økende interesse for betydningen av kvaliteten på implementeringsprosessen, og hvilke kjernekomponenter som må ivaretas for å lykkes i arbeidet (Fixsen et al., 2009; Meyers et al., 2012). Litteraturen peker på en rekke faktorer som påvirker implementering av forskningsbaserte programmer og praksiser. Domitrovich et al. (2008) foreslår basert på en litteraturgjennomgang en inndeling av faktorer i tre nivå; makro-, skole- og individnivå. Fixsen et al. (2009) har en lignende tilnærming, og hevder at implementeringsprosessen handler om at man retter innsatsen inn mot organisasjoner, systemer og de som praktiserer intervensjonen for å oppnå at delkomponenter blir fulgt, og at det på denne måten sikrer et godt utbytte for mottakerne av intervensjonen.

Domitrovich et al. (2008) bidrar med å synliggjøre kompleksiteten i implementeringsprosessen. De beskriver en intervensjon bestående av flere *kjerneelementer* som er knyttet til et bestemt sett av trekk eller praksiser, og som er direkte koblet til den underliggende teorien i den. I SIM-prosjektet bygger den faglige forankringen på en systemforståelse av mobbing, der konteksten har en sentral rolle for elevenes atferd. Dette er også utgangspunktet for kjerneelementene i satsingen (Læringsmiljøsenderet, 2019b). Videre handler det om *standardisering* av intervensjonen. Det innebærer at det er utviklet standarder for programmet, der de ulike delene av intervensjonen har manualer som skal følges (Domitrovich et al. 2008). Slike standarder er prosedyrer som ligger til grunn for

implementeringen av et program, og i SIM-prosjektet var slike standarder kjernen i opplæringsdelen som Læringsmiljøsentret sto for i oppstarten av satsingen. *Overleveringen* av intervensjonsmodellen har også betydning for implementeringskvaliteten. Dette handler om frekvens, varighet, tidspunkt og overføringsmåte, i tillegg til å bevisstgjøre de som er ansvarlige for intervensjonen om sine roller i prosessen (Domitrovich et al. 2008).

En intervensjon er avhengig av *støttesystemene* rundt den. Støttesystemene skal bidra til å redusere variasjonen i kvaliteten på implementeringen, gjennom å tilføre midler og etablere konteksten for implementeringen (Domitrovich et al. 2008). SIM-prosjektet har hatt sitt utspring både på kommune- og fylkesnivå, og de har vært med på å legge føringer for hvordan skolene har arbeidet på organisasjon- og individnivå. Støttesystemene handler i denne sammenhengen mellom annet om tilgang til ressurser i form av prioritering av tid og innleid kompetanse, tilgang til de ulike verktøyene som ligger til grunn for satsingen og økonomisk støtte til skolene for å kunne gjennomføre opplæringsdelen.

Støttesystemene er, på lik linje med selve intervensjonen, også avhengige av *kjerneelementene* knyttet til opplæringen og treningen som skal gi nødvendige kunnskaper og ferdigheter for iverksettingen av satsingen (Domitrovich et al. 2008). *Overleveringen* i støttesystemene handler om opplæringskvaliteten og lojaliteten til programmet. Det er identifisert tre elementer som kan si noe om *kvaliteten på støttesystemet*: (1) lojalitet, (2) tiden deltakerne blir eksponert for intervensjonen og (3) overleveringskvaliteten av både intervensjonskomponentene og generalisering av kjerneelementene (Domitrovich et al. 2008).

Makronivået er det vi refererer til som skolens institusjonelle omgivelser, den ytre konteksten. Alle organisasjoner befinner seg innenfor ulike omgivelser og domener eller felt som består av organisasjonens kunder, samarbeidspartnere, konkurrenter og regulerende organer (Jacobsen, 2018). En skoles ytre kontekst omfatter da for eksempel elever og foreldre (kunder) og gjeldene reguleringer og lovverk for utdanningssektoren.

Samarbeidspartnere kan være PPT. Den ytre konteksten er viktig å ta i betraktning for å forstå organisasjonsendringer og en organisasjons evne til å endre seg (Jacobsen, 2018), da disse vil påvirke hvor stort handlingsrommet er for å endre seg. En sterk regulering vil for

eksempel minske handlingsrommet og omvendt for hvordan en organisasjon utøver oppgavene sine. De institusjonelle omgivelser konfronterer organisasjonen med normer og konvensjoner for hvordan den til enhver tid bør være utformet (Røvik, 1998 , s. 36), og en organisasjon vil tilstrebe å tilpasse seg disse kravene og forventningene for å oppnå legitimitet og tillit (Powell & DiMaggio, 1991). Suchman (1995, s. 574) definerer legitimitet som en generalisert oppfatning eller antagelse om at handlingene til en enhet er ønskelig, riktig eller hensiktsmessig innenfor noen sosialt konstruerte systemer av normer, verdier, tro og definisjoner. Hva som til enhver tid blir oppfattet som den riktige måten å organisere seg på, vil variere. Dette omtales som institusjonaliserte organisasjonsoppskrifter som betyr at den innenfor en periode av mange oppfattes som den riktige måten å organisere på (Røvik, 1998, s. 13). I modellen til Domitrovich et al. (2008) finner vi politikk og finansiering, ledelse og menneskelig kapital og partnerskap med relevante institusjoner på makronivå.

De to neste nivåene, skole- og individnivå er det vi kan kalle en indre kontekst for endring som er knyttet til trekk ved den spesifikke organisasjonen (Jacobsen, 2018). Selv om skoler forholder seg til de samme omgivelsene, som gjeldende regel- og lovverk, vil ingen av de være like. Det er derfor interessant å se hvilke faktorer som spiller inn på hvordan de tilpasser og tar i bruk SIM. På skolenivået er det flere sentrale områder som handler om alt fra administrasjon og ledelse, skolekultur, skoleklime, hvilke kjennetegn skolen har (som f.eks. størrelse og om den ligger i en by eller bygd, osv.), ressurser m.m. Ledelse er en viktig faktor i endringsprosesser (Hennestad et al., 2006), også i skolesammenheng fremstår rektors rolle i form av involvering og signalisering av at prosjektet er viktig som en kritisk faktor (Fullan, 2002; Midthassel & Bru, 2001; Midthassel & Ertesvåg, 2009). På skolenivå vil organisatorisk og administrativ tilrettelegging, lederstøtte, organisasjonsklime og finansiering ha påvirkning på implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2009).

På *individnivået* finner vi spørsmål knyttet til endringsmotivasjon til de berørte og hvilke ferdigheter som er i en organisasjon. I hvilken grad deltakerne er mentalt forberedt på endring har stor betydning, og deltakerne må forstå hva de skal gjøre, og hvorfor (Ertesvåg & Kjøbli, 2016). Et kritisk element er derfor å få de ansatte til å forstå at endring er nødvendig

og skape oppslutning for endringen (Jacobsen, 2018), noe som også er viktig for å redusere motstand.

Fixsen et al. (2009) peker ut rekruttering av faglig kvalifiserte og motiverte utøvere, strukturert og aktiv opplæring med rollespill, ferdighetstrening og veiledning som viktige områder på individnivå. I opplæringsfasen er engasjement og fornøydhetsindikatorer på hvordan deltakerne vil fungere som leverandører av intervensjonen når de returnerer tilbake til sin respektive skole. I SIM-prosjektet var det Læringsmiljøsentret som var ansvarlig for opplæringen, og opplæringsmodulene ble gitt både i store regionale samlinger, og i noen tilfeller direkte til den enkelte skole. Det handler med andre ord om endringsberedskapen i den enkelte skole. Opplæringen er i seg selv ikke tilstrekkelig.

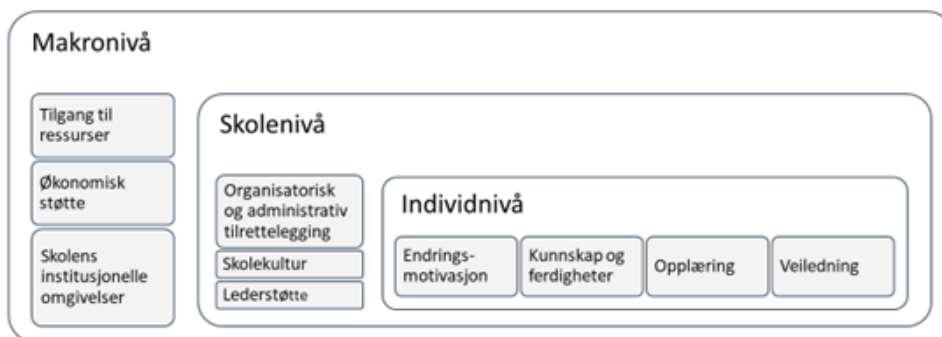
Endringsberedskap handler om en organisasjons kapasitet for en vellykket implementering. Kapasitet er ofte brukt om hele endringsprosessen og kan defineres som den nødvendige motivasjonen og evnen til å identifisere, velge, planlegge, implementere, evaluere og opprettholde effektive intervensjoner (Durlak & DuPre, 2008). Dette krever både en generell og en innovasjonsspesifikk kapasitet i organisasjonen (Durlak, 2016; Ertesvåg & Kjøbli, 2016; Meyers et al., 2012). Den *generelle kapasiteten* peker på en organisasjons evne til å kunne implementere en hvilken som helst endring, og eksempler på sentrale faktorer er gode samarbeidsstrukturer, en velfungerende ledelse og innovasjonsorientering i personalet. *Innovasjonsspesifikk* kapasitet omfatter faktorer knyttet til kunnskap, ferdigheter og motivasjon som er nødvendig for å implementere en gitt intervensjon (Durlak, 2016; Ertesvåg & Kjøbli, 2016; Meyers et al., 2012). For eksempel vil implementering av en skoleomfattende intervensjon for å forebygge og redusere mobbing, i denne sammenhengen SIM, kreve generell kapasitet for endring. Det er også avgjørende at skolens personale tilegner seg kunnskap om å forebygge, avdekke og stoppe mobbing effektivt. I tillegg til kunnskapene må man inneha ferdighetene som kreves for å implementere kjernekomponentene innenfor disse områdene. Det kan være lettere å omsette ny kunnskap til handling hvis opplæringsprosessen består av praktiske oppgaver der en kan trene på ferdigheter i tillegg og ikke bare formell opplæring (Lai, 2011; Pfeffer & Sutton, 2000).

Motivasjon for arbeidet over tid er også en viktig faktor for å kunne lykkes, da endring av praksis er tidkrevende spesielt hvis omfanget er stort.

Kapasitet for endring, kan kobles til endringens omfang. Er det snakk om omfattende endring som representerer et brudd med dagens praksis? Eller en mindre endring som innebærer skrittvis endringer innenfor samme retning over tid? Den siste varianten vil kreve mindre energi og innsats av de ansatte (Hennestad et al., 2006). Tidligere studier i skolesammenheng viser at intervensjonens forenlighet med nåværende praksis gjør det lettere å få til en vellykket implementering (Bachmann, Haug, Hungnes & Groven, 2020; Midthassel & Ertesvåg, 2009).

Inspirert av rammeverket til Domitrovich et al. (2008) vil vi bruke et eget analytisk rammeverk som synliggjør tre nivå av faktorer; individ-, skolen- og makronivå (se figur 1). Rammeverket er basert på tidligere forskning, spørsmål stilt i spørreundersøkelsen og intervju, samt faktorer som er undersøkt med utgangspunkt i det analytiske rammeverket.

Kontekst for implementering av SIM



Figur 1 Analytisk rammeverk

Målet med rammeverket er at det skal hjelpe oss å forstå *hva* som skjer i implementeringen av SIM, og *hva* som påvirker *hvordan* SIM blir implementert på skolene og i *hvilken grad* det endrer praksis. Vår litteraturgjennomgang viser at implementering handler om å omsette teoretisk baserte modeller og forskningsbaserte konsept til praksis, og påvirkes av faktorer både på makro-, skole- og individnivå.

2.2 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ MOBBING

En av målsettingene med SIM-satsingen er å redusere omfanget av mobbing. Det har de siste årene vært en debatt rundt forståelsen av mobbing som fenomen, og der spørsmålet rundt individets og de kontekstuelle faktorenes betydning har blitt diskutert. Det er en bevegelse bort fra en smal individrettet til en vid systemisk forståelse av fenomenet. Derfor er det nødvendig å kort ramme inn forståelsen av begrepet relatert til SIM.

Det har historisk dominert en individfokusert tilnærming, der mye av forståelsen handler om individuelle trekk ved personene, og om en ubalanse i styrkeforholdet mellom personene (Schott & Søndergaard, 2014). En annen sentral komponent i denne forståelsen er knyttet til aggresjon, der proaktiv og reaktiv aggresjon er viktige mekanismer for at mobbing forekommer (Lund, Helgeland & Kovac, 2017; Roland, 2014; Schott & Søndergaard, 2014). Mobbing blir i dette perspektivet definert ut fra følgende kriterier: (1) at en person blir utsatt for negative handlinger, (2) at disse handlingene foregår over tid, og (3) at det er en maktubalanse mellom personene (Roland, 2014). Dette kan også identifiseres som en smal forståelse av begrepet.

Utfordringen i denne tilnærmingen mente man var at det er eleven(e) som blir utgangspunktet for hvordan man forklarer mobbing, og at det ikke blir rettet tilstrekkelig oppmerksomhet til de kontekstuelle faktorene i en mobbesituasjon, og betydningen av å tilrettelegge læringsmiljøet (Lund et al., 2017; Schott & Søndergaard, 2014). Som en reaksjon på det man mente den dominerende forståelsen manglet, ble en annen tilnærming til begrepet utviklet. I denne forståelsen er man i større grad opptatt av de sosiale aspektene ved fenomenet (Schott & Søndergaard, 2014). Mobbing blir i denne sammenhengen primært oppfattet som et gruppefenomen som oppstår i interaksjonen mellom elevene i sosiale miljøer, som for eksempel i en klasse. Systemene har dermed en sentral rolle i denne forståelsen. Samspillsmønstrene i disse systemene har en avgjørende betydning (Lund et al., 2017; Schott & Søndergaard, 2014). Lund et al. (2017) definerer mobbing ut fra denne forståelsen som «(...) handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (s. 6).

I Læringsmiljøsenderets forskning har man også sett en økende vektlegging av de kontekstuelle og relasjonelle sidene ved forståingen av mobbing, og de er opptatt av mobbeatferd i et systemperspektiv. Elevenes atferd påvirkes av konteksten, og er relatert til psykososiale mekanismer, sosial posisjonering og om klassen som system (Læringsmiljøsenderet, 2019b). Støen, Fandrem og Roland (2018) peker på at det er helt nødvendig å være opptatt av det komplekse samspillet mellom individet og omgivelsene. For å kunne forebygge, avdekke og stoppe mobbing, må arbeidet rettes mot den totale skolekonteksten, og de ulike systemene rundt. Det innebærer at man også må se utover det som skjer i skolesammenheng, og se på utfordringen fra et helhetlig samfunnsperspektiv (Støen et al., 2018), i tråd med en vid tilnærming.

2.3 PROBLEMSTILLINGER OG AVGRENSNINGER

Forskningsprosjektets formål er å fremskaffe kunnskap om hvordan skolene implementerer SIM i egen skolehverdag, og hvordan de tilpasser og videreutvikler SIM og følgende problemstillinger er besvart

- 1) Hvordan implementerer, tilpasser og videreutvikler skolene SIM i skolehverdagen?
 - a. Hvilke endringer i praksis finner vi i skolene?
 - b. Hvilke faktorer hemmer/fremmer implementeringen av SIM?
- 2) Hvordan påvirkes elevene av at skolene er med i satsningen?
 - a. Hva trekker elevene frem som viktige faktorer for å forebygge mobbing?

Prosjektet skulle fremskaffe kunnskap om implementeringen av SIM i hverdagen til skolene som er med i satsningen. Hvilken effekt SIM har hatt på mobbing og for skolemiljø har ikke vært formålet med undersøkelsen, og vil derfor ikke bli belyst i rapporten. Det vil likevel komme frem eksempler fra undersøkelsene som sier noe om deltakernes opplevelse av effekt. Innsikten kan bidra til å utvikle prosessen med å implementere nye satsninger i skolene rettet mot å skape et trygt og godt læringsmiljø.

3. METODE

Forskningsprosjektet har benyttet en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode som tilsammen danner et godt kunnskapsgrunnlag om implementeringen av SIM. Prosjektet består av to spørreundersøkelser som ble gjennomført i 2019 og 2020, samt en casestudie der datainnsamling pågikk i januar – februar 2019. Vi skal beskrive hver del av datainnsamlingen i de følgende avsnittene.

3.1 SPØRREUNDERSØKELSE 1

Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved bruk av Questback fra 30.4.2019 til 1.7.2019. Tre påminnelser ble sendt, samt at skoleeierne sendte en oppfordring til de ansatte om å besvare undersøkelsen for å øke svarprosenten. Populasjonen er avgrenset til å omfatte skoleledelsen, lærere, deltakere i SIM-team (inkl. PPT-ansatte og helsesøster), og ansatte som har et definert ansvar for elevenes helse, miljø og trivsel som for eksempel elevtjenesten. Populasjonen ble avgrenset til å gjelde fast ansatte, det vil si at midlertidig ansatte og ansatte med andre funksjoner som eksempelvis SFO, vaskepersonell eller bibliotekansvarlig er holdt utenfor. Skoleeiere skaffet epost-lister. Surveyundersøkelsen omfattet 67 grunnskoler (hvorav to private) i 15 kommuner, samt tre videregående skoler. Det ble sendt invitasjon til 1 774 personer med forespørsel om deltakelse. Av dette ble 47 utsendelser avvist (antakelig fordi adressene ikke lenger er aktive), slik at den reelle populasjonen var 1 727 personer. Ved fristens utløp var 467 skjemaer besvart, en svarandel på 27 prosent.

Spørreskjemaet ble utviklet på bakgrunn av målet med SIM og hensikten med forskningsprosjektet. I tillegg brukte vi innsikt fra forskningsprosjektet Beredskapsteam mot Mobbing (BMM), som er en forløper til SIM, i utviklingen av spørsmål. Skjemaet inneholdt 72 spørsmål, som omhandlet opplæring, anvendelse av ny kunnskap i egen skolehverdag, opplevd nytte, SIM-teamets funksjon og Spekter. Spørreskjemaet inneholdt flest lukkede svarkategorier (avkryssing), men det ble også stilt en rekke fritekstspørsmål for at respondentene kunne utdype svarene sine. For eksempel som oppfølging til spørsmålet 'i hvilken grad har du endret dine arbeidsmåter i skolen som følge av skolens deltagelse i SIM',

stilte vi spørsmålet 'hva er det viktigste du har endret i egen arbeidsmåte. Vennligst utdyp' til de som svarte at de i noen grad / i stor grad / i svært stor grad hadde endret arbeidsmåter.

3.1.1 PROFILEN PÅ DE SOM SVARTE PÅ UNDERSØKELSEN

Av de 467 som svarte på undersøkelsen var 78 % kvinner og 22 % menn, noe som samsvarer med den nasjonale kjønnsfordelingen blant grunnskolelærere (Bufdir, 2019). Fordelingen i alderskategorier var som følger: Det var færrest svar blant de som var 29 år og yngre (6 %), flest mellom 40 – 49 år (33 %), mens det var relativt likt mellom alderen 30 – 39 år (22 %) og alderen 50 – 59 (27 %). 12 % var 60 år og eldre. Vi kan ikke uttale oss om representativitet, da vi mangler informasjon om de i populasjonen som ikke besvarte undersøkelsen.

Fordelingen på regionene var 53 % fra region Romsdal, 44 % fra Sunnmøre og 3 % på Nordmøre. Skolene på Nordmøre var ikke med i SIM-satsingen fordi de kommunale skoleeierne der hadde allerede kjørt kompetanseheving for sine skoler i forbindelse med BMM. 55 % av respondentene oppgir at de jobber på barnetrinnet, 35 % på ungdomstrinnet og 10 % på videregående. Nesten halvparten (45 %) har jobbet 15 år eller mer i skolen, en tredel i 6 – 15 år, mens de resterende har jobbet ett til fem år og åtte stykker i mindre enn ett år. De aller fleste er lærere (71 %), mens 10 % er rektor / assisterende rektor. Resten er fordelt på undervisningsinspektør eller tilsvarende, sosiallærer eller rådgiver, helsesøster og PPT.

Grunnskoler/ kommuner	Antall ansatte som fikk invitasjon til undersøkelse	Utvalg: Antall ansatte som besvarte undersøkelsen	Svarandel innen den enkelte kommune	Andel svar i undersøkelsen (utvalget) etter kommune
Molde	380	84	22,1 %	20,0 %
Ørsta	176	64	36,4 %	15,3 %
Fræna	232	57	24,6 %	13,6 %
Hareid	68	34	50,0 %	8,1 %
Ulstein	136	30	22,1 %	7,2 %
Midsund	36	26	72,2 %	6,2 %
Volda	140	26	18,6 %	6,2 %
Herøy	92	24	26,1 %	5,7 %
Nesset	54	22	40,7 %	5,3 %
Aukra	115	19	16,5 %	4,5 %
Sandøy	32	11	34,4 %	2,6 %
Sande	57	9	15,8 %	2,1 %
Rauma	17	8	47,1 %	1,9 %

Vestnes	14	4	28,6 %	1,0 %
Vanylven	4	1	25,0 %	0,2 %
(ukjent)		3		
Sum grunnskoler	1553	422	27,2 %	100 %

Tabell 1 Svarfordeling for populasjon og utvalg sortert etter kommuner i SIM-survey 1 våren 2019. Videregående skoler unntatt.

Tabellen viser at svarprosenten innen den enkelte kommune varierer sterkt fra Midsund, der 72 % av de som mottok undersøkelsen svarte, til Sande, Aukra og Volda med under 20 % svar. Svarprosenten for den enkelte kommune vil påvirkes av hvor oppdaterte skoleeiers epostlister over ansatte var, og i hvilken grad epostlistene faktisk tilsvarte den populasjon Møreforskning ba om (pedagogisk personell i skolen, kun fast ansatte, ikke SFO etc.).

3.2 KOMMENTAR TIL DATAGRUNNLAGET TIL SPØRREUNDERSØKELSE 1

Det er flere forhold ved dette datagrunnlaget som er verd å kommentere. Det første er svarprosenten. Den er svært lav, 27 prosent. Den burde vært over 50 prosent, og helst over 70 prosent. Dersom de som har svart representerer et tilfeldig utvalg av populasjonen, kan likevel en lav svarprosent aksepteres. Det er tilfelle blant annet i opinionsundersøkelser. I denne undersøkelsen varierer svarfordelingen mellom kommunene mye, fra vel 20 prosent til 1 prosent. Samtidig er svarprosenten innad i kommunene også forskjellig, men for over halvparten av kommunene er svarprosenten over 25. Rauma har for eksempel en intern svarprosent på 47, men utgjør bare 1,9 prosent av dem som har svart. For Molde er den interne svarprosenten 22, og utgjør 20 prosent av svargruppen. De fire kommunene som har den høyeste prosentandelen av svarene utgjør over halvparten av de som har svart. Det innebærer at forholdene i noen få kommuner vil dominere i analysen av resultatene.

En lav svarprosent er ikke uvanlig i undersøkelser med lærere som respondenter. Det er kjent blant skoleforskere at oppslutning fra den gruppen er en utfordring, og at svært mange spørreskjemaundersøkelser i skolene kommer ut på samme måte som i dette tilfellet. Det er likevel litt underlig at oppslutningen er lav, siden den gjelder en satsing som skolene har deltatt i, og brukt tid og ressurser på. Vi kan ikke se bort fra at når få har svart indikerer det at interessen for og oppslutningen om SIM-prosjektet er relativt svak i flere av skolene. Vi kan gå ut fra som sannsynlig at de som har svart på spørreskjemaet har vært spesielt engasjert i dette arbeidet. Det er utgangspunktet for vår analyse av svarene. Samtidig må det

tas høyde for de innvendingene som er anført over og som gjelder svarprosent og fordeling mellom kommunene.

3.3 SPØRREUNDERSØKELSE 2

Spørreskjemaet ble utviklet på bakgrunn av målet med SIM og hensikten med forskningsprosjektet som er å belyse implementeringen av SIM.

Spørreskjemaet ble sendt ut til alle 71 rektorer ved de deltagende skolene 07.05.2020 via Questback. Det ble sendt ut tre purringer via Questback, og to påminnelser via epost hvor link til spørreskjemaet lå vedlagt. Fire respondenter meldte seg av undersøkelsen med bakgrunn i GDPR, to hadde sluttet i sine stillinger, og to i utvalget leverte ufullstendige undersøkelser. Undersøkelsen ble avsluttet 8. juni 2020, og ble til sammen besvart av 46 respondenter, som gir en svarprosent på 64,8 %.

3.3.1 PROFILEN PÅ DE SOM SVARTE PÅ UNDERSØKELSEN

Under sammenfattes profilen på utvalget som besvarte undersøkelsen.

- 69,6 % var kvinner og 30,4 % menn. Kvinneandelen blant alle rektorene som mottok undersøkelsen var på 63,4 %
- 19,6 % av respondentene hadde hatt stillingen i enten 0 – 2 år, og samme andel i over 10 år. 28,4 % av respondentene hadde hatt stillingen i 3 – 5 år, og samme andel i 6 – 10 år (N=45).
- 54,3 % er rektor på barneskole, 30,4 % på kombinert barne- og ungdomsskole, 10,9 % på ungdomsskole, og 4,3 % ved videregående skole.

3.4 CASEUNDERSØKELSEN

Vi vil kort beskrive metodiske valg i caseundersøkelsen gjennomført i de tre videregående skolene som deltok i SIM-satsningen. Vi valgte å benytte kvalitative intervju i denne delen av prosjektet, både fokusgruppe- og individuelle intervju.

3.4.1 UTVALG OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Intervjuene ble gjennomført med ansatte og elever for å få innsikt i hvordan SIM blir implementert og hvordan det oppleves relatert til læringsmiljø. Vi ønsket å belyse dette fra

ulike perspektiv, og valgte ut tre grupperinger (1) lærere, (2) etablerte SIM-team og (3) elever. Skolene plukket ut informanter blant elevene, og ble gjort med følgende retningslinjer:

- Unngå mobber eller mobbeoffer som er midt i en mobbesituasjon, men det kan være aktuelt med noen som har blitt mobbet og som har det bra nå.
- Elever med atferdsvansker, psykososiale utfordringer eller har store hjelpebehov skal ikke intervjues.
- Gjerne noen som har synspunkt rundt mobbing og læringsmiljø. Skolen kan bruke skjønn og prøve å finne elever som de tenker kan mene noe om saken.
- Ønsker elever fra 2. og 3. klassetrinn mest mulig fordelt på ulike studieretninger og som har gjennomført Spekter.

Utvalg av lærere ble gjort ut fra at de underviste på trinn og studieretninger som samsvarer med elevutvalget. Tabell 2 gir oversikt over antall informanter som ble intervjuet.

	Antall intervju elever	Gruppeintervju (antall informanter) – lærere	Gruppeintervju (antall informanter) – SIM-team	Totalt informanter
Skole 1	11	2 (5)	1 (6)	11 elever + 5 lærere + 6 SIM-team = 22
Skole 2	5	2 (3)	1 (2)	5 elever + 3 lærere + 2 SIM-team = 10
Skole 3	15	2 (6)	1 (5)	15 elever + 5 lærere + 6 SIM-team = 26
Totalt	31	6 (14)	3 (13)	58

Tabell 2 Oversikt over antall informanter

Til sammen ble det gjennomført 31 individuelle intervju med elever i perioden januar – februar 2019. Vi var til sammen fem forskere som utførte intervjuene. Det deltok 11 elever fra skole 1, fem elever fra skole 2 og 15 elever fra skole 3. På skole 2 var det tre elever som trakk seg samme dag som intervjuene skulle gjennomføres, noe som forklarer det lave antallet. Det ble gjennomført seks fokusgruppeintervju med lærere og tre med SIM-team, der det til sammen var henholdsvis 14 og 13 personer som deltok. Formålet med fokusgruppeintervju er ikke å komme frem til løsninger på gitte temaer, men derimot å få

frem ulike synspunkter på de temaene som løftes frem (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi søkte et strategisk utvalg som hadde erfaringer med satsingen, og som kunne belyse forskningsspørsmålet fra ulike ståsteder. I disse intervjuene var vi to forskere som intervjuet.

I denne type undersøkelser kan man ikke snakke om statistisk generalisering, men om analytisk generalisering. I dette ligger det at kunnskapen funnene fra fokusgruppeintervjuene peker på noen trekk og forståelser som også kan være gjeldende i andre situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009). Våre funn kan dermed være et utgangspunkt for drøftinger knyttet til implementeringsprosessene av SIM hos andre skoler enn de som er med i vårt utvalg.

Alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene. Temaer i intervjuene var skolens deltagelse i SIM, læringsmiljøet ved skolen, tiltak mot mobbing, Spekter og SIM-team. Elevene svarte i varierende grad utfyllende, og vi måtte ofte stille flere oppfølgingsspørsmål for å få de til å utdype. Hovedinntrykket er at de svarte ærlig og følte seg trygge i intervjusituasjonen. Det enkleste temaet var Spekter, da dette er mer konkret enn å snakke om klassemiljø. SIM-team og lærere opplevde vi derimot som taleføre og hadde mye på hjertet når det gjelder å jobbe med mobbing, forebygging og SIM.

3.4.2 ANALYSE AV INTERVJU

Intervjuene ble transkribert i sin helhet, og deretter delt mellom alle i forskergruppen som leste gjennom. Neste steg var å diskutere innholdet med hverandre, før vi startet koding. Hensikten var å reflektere rundt hovedinntrykk fra intervjuene og bli enig om en felles fremgangsmåte for å analysere materialet basert på stegvis-deduktiv induktiv (SDI) strategi (Tjora, 2013). Vi ønsket å gjøre en empirinær koding og at den første fasen av analysen skulle være så induktiv som mulig uten å være preget av teoretisk forforståelse. SDI strategien innebærer å bruke begreper som finnes i datamateriale som koder (Tjora, 2013). For å sikre at vi identifiserte ulike koder likt, så samarbeidet vi innad i forskergruppen på noen av intervjuene. Etter diskusjoner rundt kodingen og gjennomføringen av den, fortsatte denne prosessen hver for seg på det resterende intervjumaterialet. Vi kom frem til et stort antall førstehåndskoder. Kodingen ble gjennomført uavhengig av flere forskere, og neste steg var å

diskutere kodene vi hadde kommet frem til og gruppere de i kodegrupper basert på tematisk sammenheng.

For elevgruppen kom vi frem til følgende kodegrupper: 1) skolen er opptatt av å skape et godt læringsmiljø, 2) utestenging mer enn mobbing, 3) Bidrar til å avdekke mobbing som er vanskelig å oppdage, 4) lettere å si fra digitalt 5) ekkelt å oppgi navn, men lærere må få vite hvordan det er, 6) viktig at lærere behandler informasjon konfidensielt. For lærerne kom vi frem til kodegrupper som 1) avdekker ting vi ikke visste, 2) verktøy for å jobbe med læringsmiljø, 3) jobber systematisk med læringsmiljø, 4) bra med kompetanseutvikling, 5) oppfølging av Spekter og 6) begrensninger/utfordringer med Spekter. Kodingen er gjennomført med tanke på å utvikle artikler basert på materialet.

I denne rapporten er funnene som presenteres i kapittel 6 koblet opp mot problemstillingen for prosjektet som omhandler implementering. På elevnivå er funnene kategorisert under tanker om skolens innsats mot mobbing (kodegruppe 1), utestenging versus mobbing (kodegruppe 2) og erfaringer med Spekterundersøkelse (kodegruppe 3 – 6). På lærernivå koblet vi kodegruppene opp mot det analytiske rammeverket og funnene presenteres under overskriftene skolens institusjonelle omgivelser (makronivå), den lokale implementeringskonteksten (skolenivå) og endringsmotivasjon og opplæring (individnivå). Her blir det ikke en entydig sammenheng mellom kodegruppe og overskrift, da hver kategori kunne inneholde faktorer på ulike nivå.

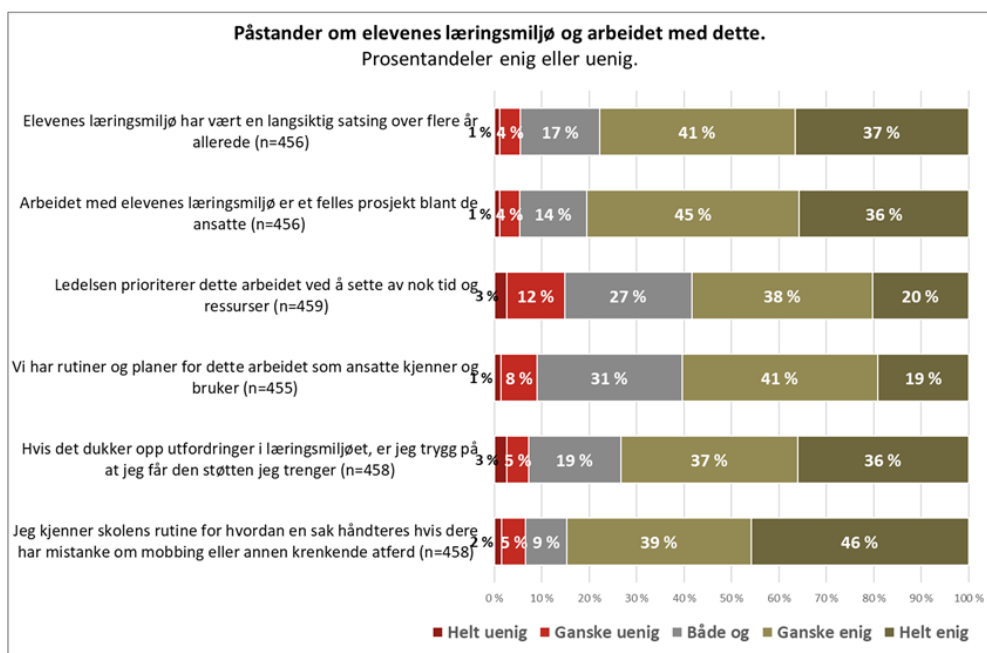
Videre vil vi presentere resultatene, først spørreundersøkelse 1, deretter spørreundersøkelse 2 og til slutt caseundersøkelsen.

4. RESULTAT FRA SPØRREUNDERSØKELSE 1 – LEDELSE OG PEDAGOGISK PERSONELL

Vi vil starte med å presentere resultat fra 2019-undersøkelsen som ble sendt til ledelse og pedagogisk personell ved skolene som er med i SIM-satsingen. Vi har delt inn funnene i følgende tema; 1) Skolens arbeid med elevenes læringsmiljø, 2) kjennskap, opplæring og holdninger til SIM, 3) SIM-teamet, 4) Spekter, 5) Opplevd nytte og utbytte av SIM, 6) Endret arbeidsmåte som følge av SIM og 7) Forbedringspunkter og andre tilbakemeldinger.

4.1 SKOLENS ARBEID MED ELEVENES LÆRINGSMILJØ

Figur 2 viser hva respondentene har svart om skolens arbeid med elevenes læringsmiljø. Et flertall (78 %) svarer at elevenes læringsmiljø har vært en langsiktig satsing som har vart over flere år allerede.



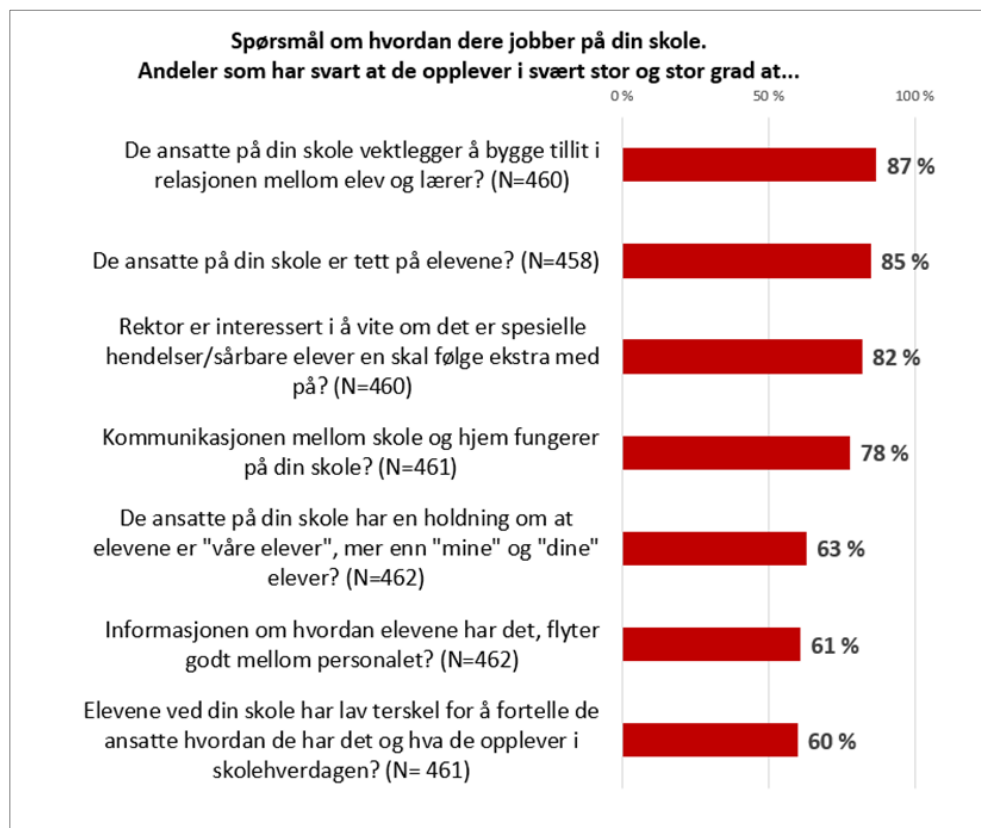
Figur 2: Skolens arbeid med elevenes læringsmiljø

Figuren viser at det store flertallet av svarerne opplever arbeidet med elevenes læringsmiljø som et felles prosjekt blant de ansatte. Kun 5 % var helt eller ganske uenige i dette. Andelen uenige er størst på påstanden om at «ledelsen prioriterer dette arbeidet med å sette av nok

tid og ressurser», der 3 % svarte helt uenig og 12 % sa seg ganske uenig. 27 % mente det var «både og» når det gjaldt ledelsens prioriteringer av arbeidet med elevenes læringsmiljø, men også her var flertallet positive: 58 % er ganske eller helt enige. Selv om flertallet var positive, viser også svarfordelingene at ansatte antagelig har ulike betingelser for å kunne bruke tid på denne type arbeid. 60 % av svarerne var enige i at de har rutiner for dette arbeidet som ansatte kjenner og bruker, 31 % mente det var både og, mens 9 % var uenige.

Nær tre firedeler av svarerne, 73 %, oppga at de følte seg trygg på at de ville få den støtten de trenger hvis det dukket opp utfordringer i læringsmiljøet, noe som indikerer en holdning og praksis i retning av at ingen skal bli stående alene med vanskelige saker, men at det nettopp er et felles anliggende. 19 % svarte både og, som tyder på at de ikke er trygge på at de har en støtte ved krevende saker. Denne påstanden har også høyest andel som svarte «helt uenig» i dette spørsmålsbatteriet: 3 % helt uenig og 5 % ganske uenige indikerer at 8 % av de 458 svarerne enten har opplevd eller frykter å oppleve det å bli stående alene, og ikke få støtte til å håndtere utfordrende saker i elevenes læringsmiljø.

Påstanden med flest positive svar handler om å kjenne til skolens rutiner og vite hva man skal gjøre hvis det oppstår noe i læringsmiljøet. Hele 85 % av svarerne sa seg helt eller ganske enig i at de kjente til skolens rutiner for hvordan en sak skal håndteres ved mistanke om mobbing eller annen krenkende atferd. 9 % svarte «både og», som indikerer en viss usikkerhet knyttet til rutiner og fremgangsmåter, 5 % var ganske uenig og 2 % helt uenige. Oppsummert viser analysene at flertallet av respondentene opplever at skolens arbeid med læringsmiljø er et felles anliggende som også har vart over lang tid. Vi stilte også spørsmål om forhold som tidligere forskning har vist er viktige i skolars arbeid med læringsmiljø, blant annet: Å være tett på elevene, det å jobbe systematisk for å bygge tillit i relasjon mellom elev og lærer, informasjonsflyt både mellom personalet og opp til rektor, og at elevene har en lav terskel for å fortelle om hendelser. Analysen viste få forskjeller mellom trinn og regioner. I figur 3 har vi valgt å fremstille prosentandel positive svar, dvs. de som har svart at de i svært stor grad og stor grad opplever det som er beskrevet i den enkelte påstand.



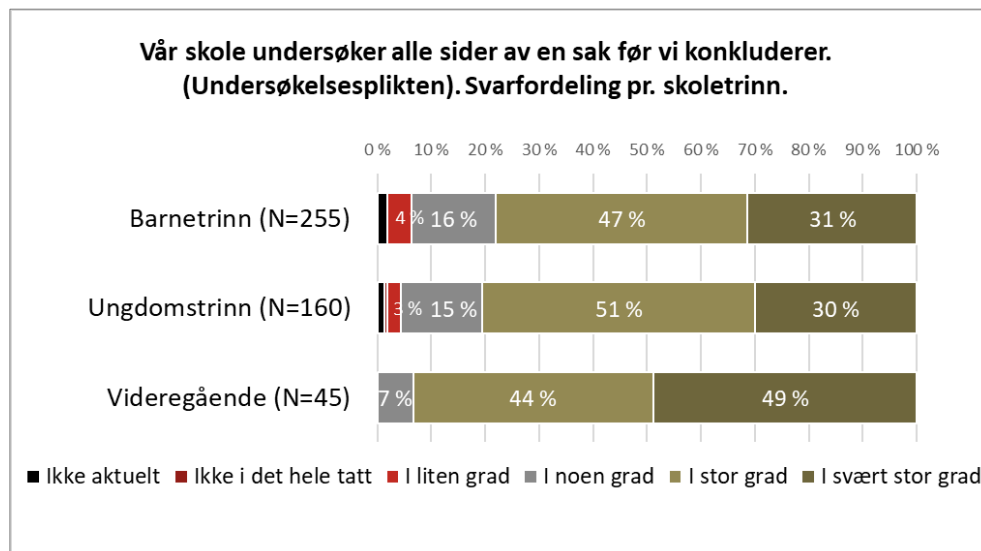
Figur 3 Positive svarandeler på spørsmål om hvordan man jobber med miljøet på egen skole

Figur 3 viser at høyest andel positive svar var det på spørsmål om å bygge tillit i relasjon mellom elev og lærer, samt at de ansatte er tett på elevene. Over tre firedeeler av respondentene mente også at rektor er interessert i informasjon om hendelser og hva man skal følge ekstra med på, og at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer bra. De tre forholdene med lavere andel som bekrefter at slik jobber de i stor og svært stor grad, handler om holdningen til at elevene er et felles ansvar, at informasjonen om hvordan elevene har det flyter godt mellom personalet, og om elevene har en lav terskel for å fortelle hvordan de har det.

4.1.1 AKTIVITETSPLIKT

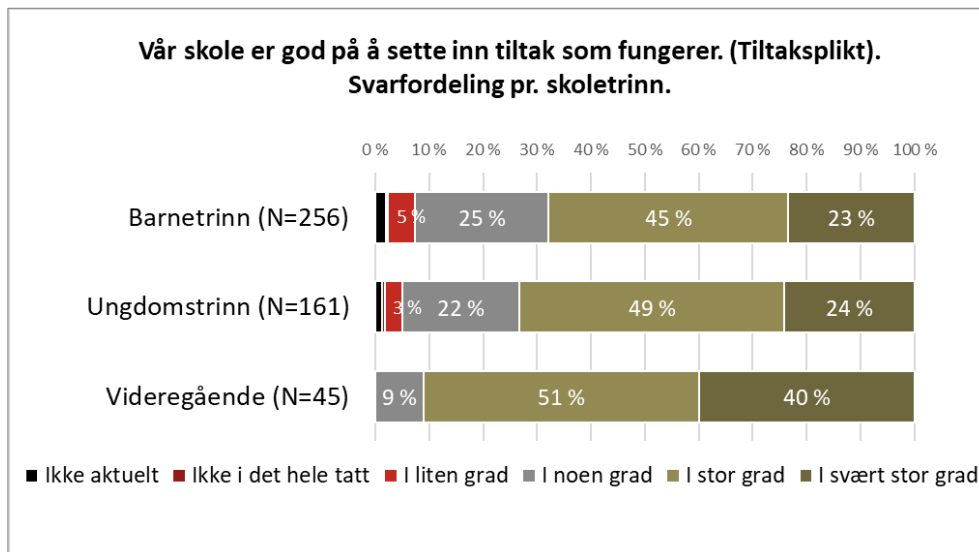
I spørreskjemaets spørsmålsbatteri nr. 38 ble respondentene bedt om å vurdere i hvilken grad de gjennomfører ulike deler av aktivitetsplikten (kapittel 9 A i opplæringsloven). Dvs.: Følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak. Analysene viser nokså like

svarfordelinger på de ulike delpliktene, men vi vil presentere resultater sett på ulike skoletrinn (barneskole, ungdomsskole og videregående skole), på de to spørsmålene med størst variasjon mellom trinnene: I hvilken grad man undersøker godt nok før man konkluderer og i hvilken grad man setter inn treffende tiltak.



Figur 4 Aktivitetsplikt: Grundig undersøkelse

Figuren viser at flertallet oppga at de i stor eller svært stor grad undersøker alle sider av en sak før de konkluderer med hva som har skjedd (og om det er mobbing eller ikke), men at andelen som sa at dette skjedde kun i noen og liten grad eller ikke i det hele tatt, er høyere på barne- og ungdomstrinnet enn på de videregående skolene i utvalget.

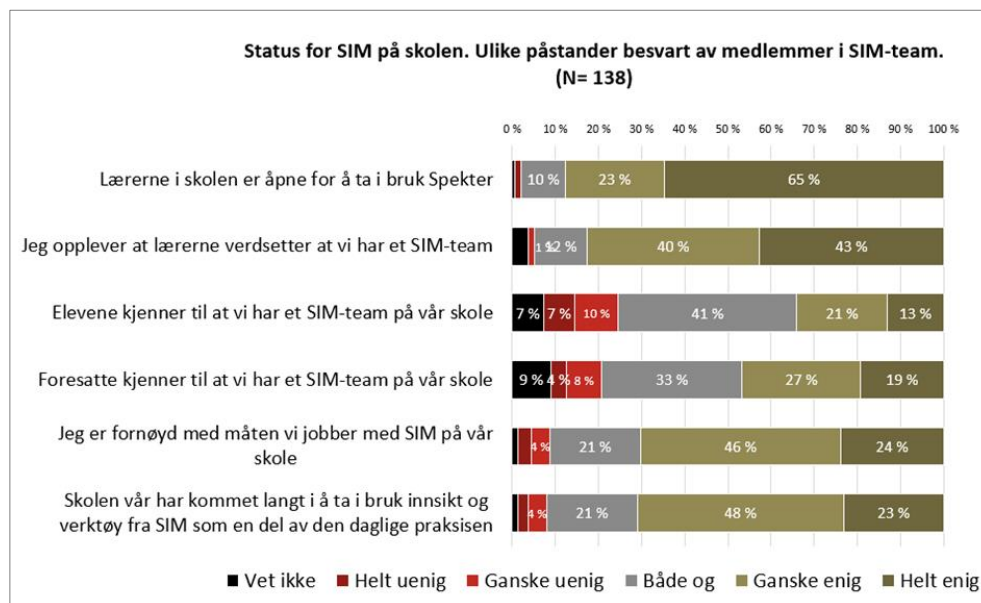


Figur 5 Aktivitetsplikt: Fungerende tiltak

Forskjellen mellom trinnene øker på spørsmålet om i hvilken grad de er gode på å sette inn tiltak som fungerer (figur 5). Mens 91 % av de 45 svarerne fra videregående skoler svarte bekreftende på at de er gode på fungerende tiltak, var andelen 73 % på ungdomstrinnet og 68 % på barnetrinnet.

4.1.2 STATUS FOR SIM VED SKOLENE

Spørreskjemaet inneholdt et sett utsagn om status for bruk av og kjennskap til SIM på egen skole. Disse spørsmålene ble gitt kun til responder som hadde krysset av for å være et medlem i skolens innsatsteam, og/eller rektor / assisterende rektor, til sammen 138 personer. Svarfordeling på seks ulike påstander vises i figur 6.



Figur 6 Status for SIM på skolen. Besvart av SIM-team.

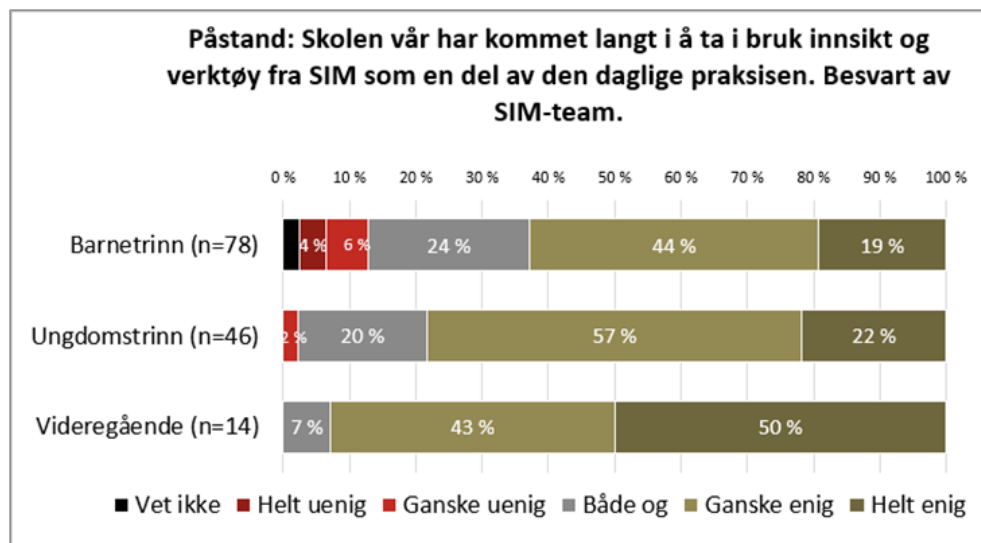
Figuren viser at ifølge denne gruppen fra ledelse og innsatsteam, var lærerne åpne for å ta i bruk Spekter: 88 % sa seg enige (derav hele 65 % helt enig og 23 % ganske enig), mens kun 10 % svarte «både og». Deres vurdering var også at lærerne verdsette det å ha et SIM-team på skolen; 83 % sa seg helt eller ganske enig.

Påstanden med lavest andel enige svar, handler om elevenes kjennskap til SIM: En tredel av respondentene, 34 %, mente at elevene kjente til at skolen har et SIM-team, mens 41 % vurderte at elevenes kjennskap var «både og». 17 % sa seg uenige i at elevene kjente til SIM-teamet på skolen, og 7 % svarte «vet ikke». Respondentene mente at foresatte har noe bedre viten om SIM-teamet enn elevene: 46 % sa seg enige i foresatte kjente til at skolen har et SIM-team, 33 % mente det var både og, og 12 % vurderte at foresatte manglet kjennskap til SIM. 9 % svarte de ikke visste.

SIM-teamet med rektorer var selv fornøyd med hvordan de jobbet med SIM på egen skole: 70 % sa seg enige, mens 21 % vurderte at dette var både og. 7 % var ikke fornøyd med måten de jobbet med SIM på egen skole. Svarfordelingen var lik på spørsmålet om de var kommet langt i å ta i bruk innsikt og verktøy fra SIM som en del av den daglige praksisen, noe

71 % var enige i og 21 % var mer usikker på. 6 % rapporterte at egen skole ikke var kommet langt i å ta i bruk SIM på egen skole.

Jevnt over er det små forskjeller i svarfordelingene mellom trinn og regioner, men på spørsmålet om hvor langt skolen deres er kommet i å ta i bruk innsikt og verktøy fra SIM som en del av den daglige praksisen, så er det en stor forskjell mellom trinnene, som vist i figur 7.



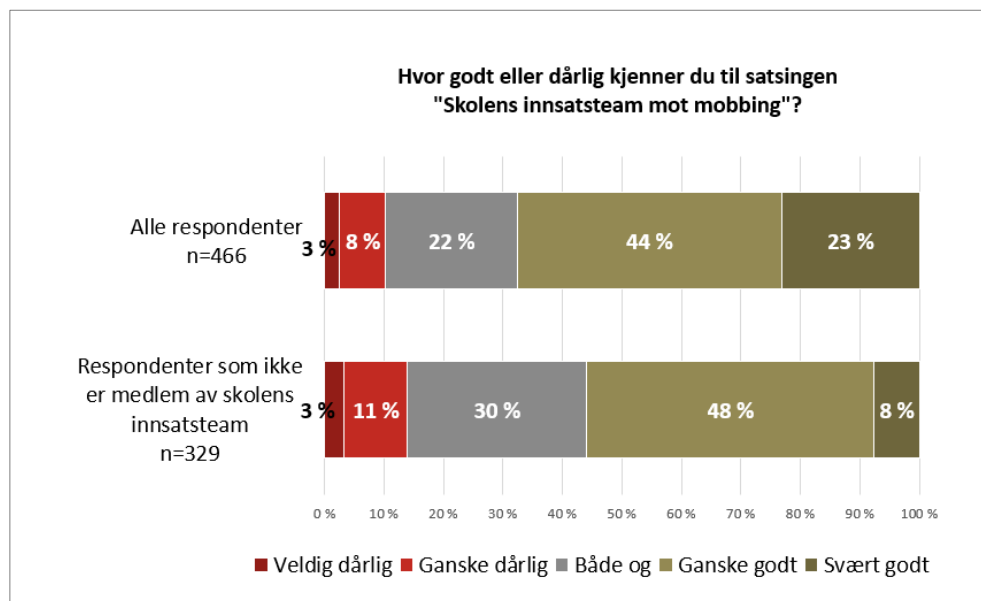
Figur 7 Påstand: SIM del av daglig praksis. Svarfordeling pr. trinn. Svar fra SIM-team.

Merk at det er lavt antall svarere på videregående trinn (n= 14), men av disse mente 93 % at de var kommet langt med å ta i bruk SIM som en del av den daglige praksisen. På ungdomstrinnet var det 79 % som delte denne vurderingen, og på barnetrinnet 63 %.

4.2 KJENNSKAP, OPPLÆRING I OG HOLDNINGER TIL SIM

4.2.1 DELTAKELSE OG KJENNSKAP TIL SIM

Flertallet av de som svarte på undersøkelsen hadde god kjennskap til SIM, som vist i figur 8.

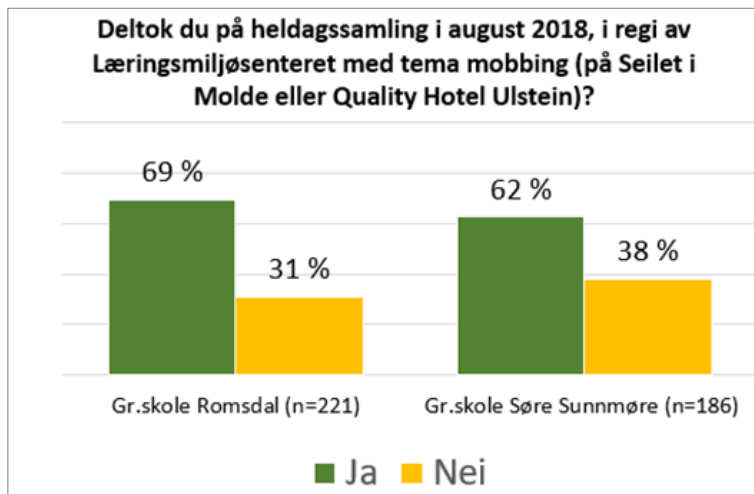


Figur 8 Kjennskap til satsingen SIM. Andeler i prosent.

Figuren viser at to tredeler (67 %) av svarerne i undersøkelsen kjente SIM ganske godt eller svært godt ved undersøkelsestidspunktet. Når vi fjerner deltakerne i SIM-teamet og ser kun på svarfordelingen blant øvrige respondenter (dvs. de som ikke har angitt at de er medlem av SIM-teamet), så synker andelen som svarte god kjennskap med 11 prosentpoeng, til 56 %. I denne gruppen av svarere (ikke deltakere i SIM-teamet) oppga 30 % at de kjenner satsingen «både og», 11 % svarte ganske dårlig og 3 % veldig dårlig. Dette indikerer at respondentene i undersøkelsen har forutsetninger for å svare på spørsmål om SIM, samtidig som det er grunn til å anta at ikke alle skolene har informert like godt om SIM blant sine ansatte. Figuren viser også at kjennskap til SIM-satsingen naturlig nok er sterkere blant medlemmene i SIM-teamet, som både skal ha gjennomført et opplæringsløp våren 2018 og har et særskilt ansvar på sin skole for det videre arbeidet.

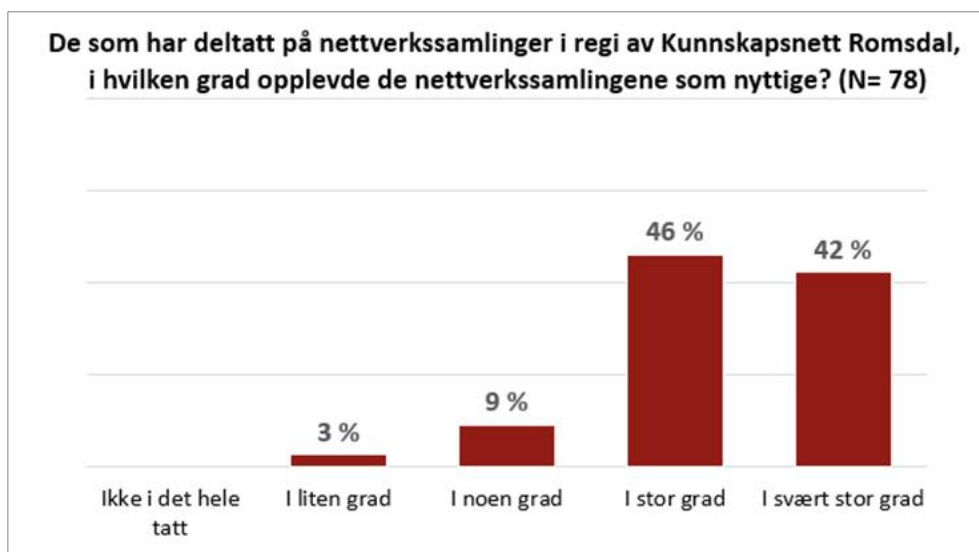
4.2.2 OPPLÆRING OG OPPLEVD NYTTE

Svarerne i undersøkelsen har deltatt på ulike nivåer av opplæring i SIM: 64 % av respondentene (N=463) hadde deltatt på felles fagsamling i august 2018, derav var det relativt flere fra barnetrinnet (70 %) enn ungdomsskoletrinnet (59 %) og videregående (42 %). Blant svarerne i undersøkelsen var det relativt sett litt flere av respondentene fra Romsdalsregionen enn Søre Sunnmøre som deltok på denne fagdagen, med hhv. 69 % og 62 %, som vist i figur 9.



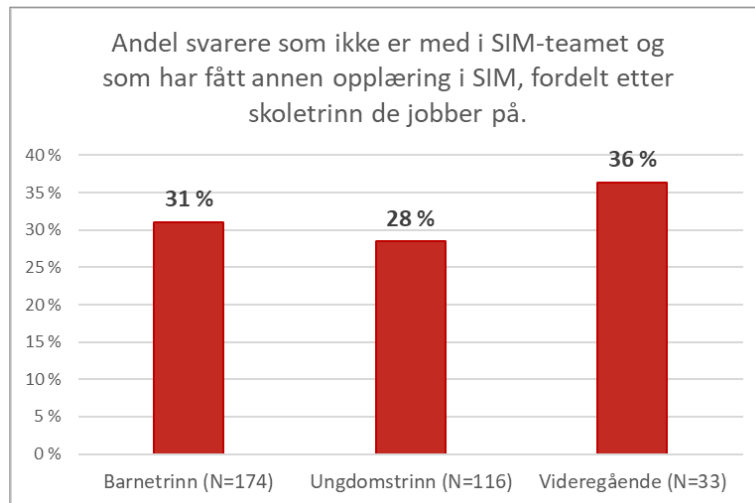
Figur 9 Deltakelse på felles fagsamling august 2018. Svarfordeling pr. region.

SIM-teamene ved skoler hjemmehørende i Romsdalsregionen fikk tilbud om å delta på regionale samlinger i etterkant av felles fagsamling i august 2018 i regi av Kunnskapsnett Romsdal. Blant undersøkelsens 458 respondenter var det under en femdel, 17 %, som hadde deltatt på disse, og disse var som ventet hjemmehørende i Romsdalsregionen. Blant de 218 respondentene fra grunnskoler i Romsdalsregionen, hadde en firedel deltatt på nettverkssamlingene i august 2018 og april 2019 (hhv. 25 % og 24 %). De 78 personene som oppga å ha deltatt på nettverkssamlinger i regi av Kunnskapsnett Romsdal, ble spurt i hvilken grad de hadde nytte av nettverkssamlingene, og svarfordelingen vises i figur 10.



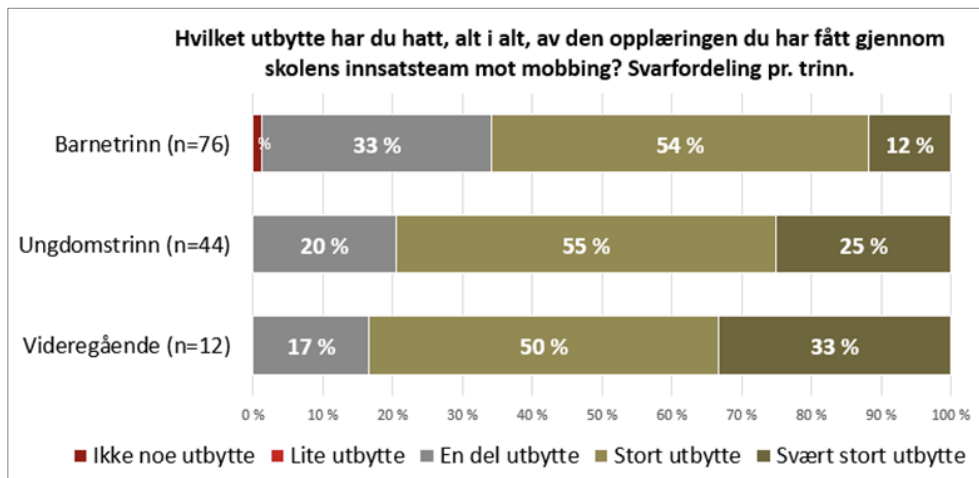
Figur 10 Opplevelse av nettverkssamlinger i regi av KNR som nyttige

Vi spurte også de som *ikke* var en del av et SIM-team om de hadde fått annen opplæring i SIM eller ikke. Ved undersøkelsestidspunktet våren 2019 oppga en knapp tredel, 31 % at de hadde fått annen opplæring i SIM enn den nevnte fellessamlingen, med noen forskjeller mellom trinnene, som vist i figur 11.



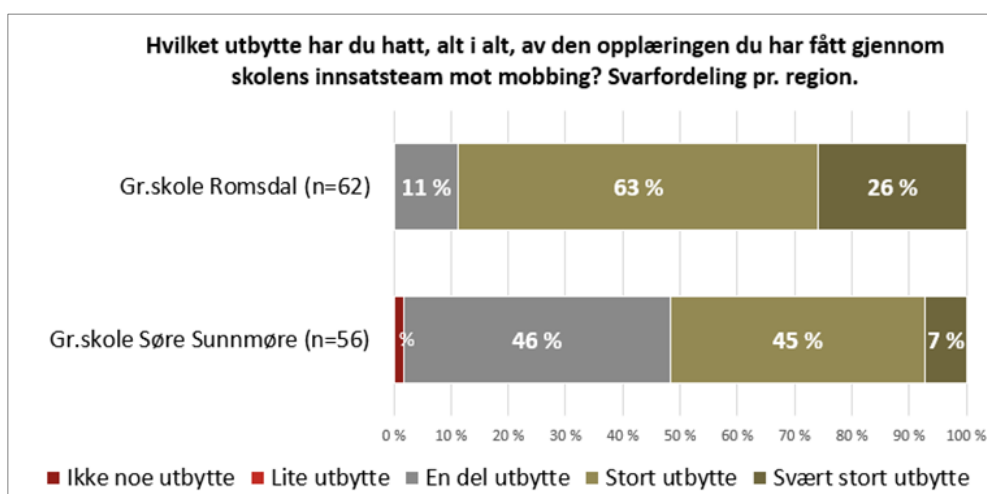
Figur 11 Andel som har fått annen opplæring i SIM utover felles fagdag. Andeler i prosent.

Det er medlemmene i SIM-teamet som har et ekstra ansvar både for å være oppdatert og «på» i egen skoles arbeid med læringsmiljøet, være sparringpartner og rådgiver i konkrete saker og å spre kunnskapene fra SIM i kollegiet. Blant medlemmer av SIM-teamet oppgir de fleste at de har hatt utbytte av opplæringen de har fått gjennom SIM: en del utbytte (27 %), stort utbytte (54 %) og svært stort utbytte (18 %). Svarfordeling sett etter hvilket trinn (figur 12), viser at andelen som svarte stort og svært stort utbytte av SIM-opplæringen var høyere blant de ansatte på videregående enn på de lavere trinnene (merk lavt antall respondenter).



Figur 12 Utbytte av SIM-opplæring blant medlemmer i SIM-team. Svarfordeling etter trinn.

På de fleste spørsmålene i undersøkelsen er det få store forskjeller mellom regionene, men i spørsmålet til medlemmer av SIM-teamet om utbytte av opplæringen de har fått, er det en forskjell, som vist i figur 13.

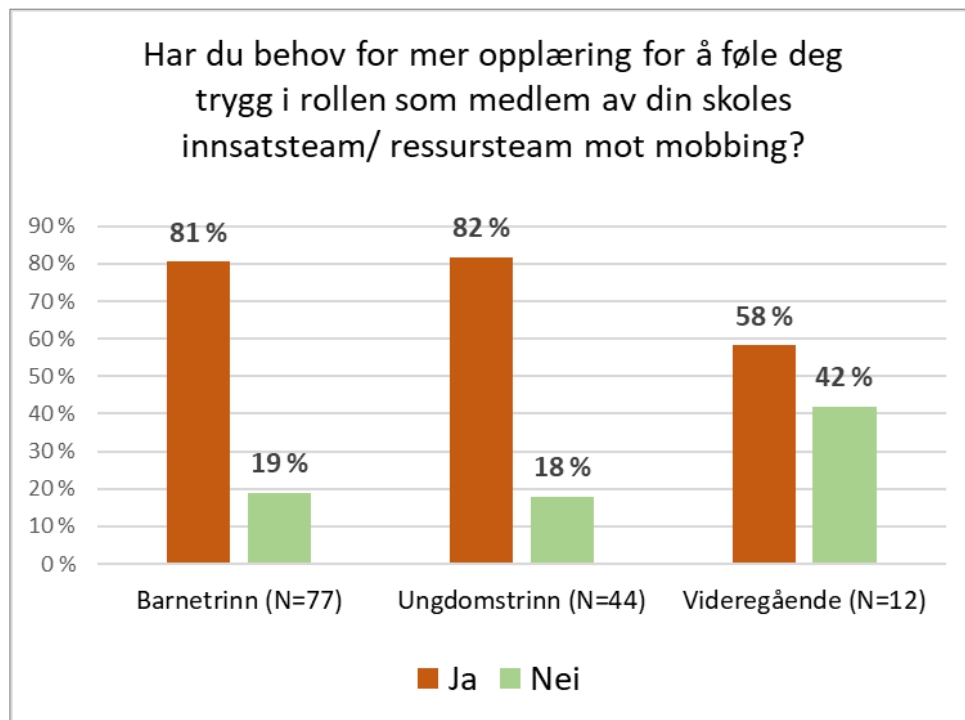


Figur 13 Utbytte av SIM-opplæring blant medlemmer i SIM-team. Svarfordeling etter region.

Blant SIM-team medlemmer fra Romsdalsregionen var det hele 89 % som svarte at de hadde stort eller svært stort utbytte av SIM-opplæringen, mens tilsvarende andel for SIM-team medlemmer ved skoler i Søre Sunnmøre, var 52 % - en differanse på 37 prosentpoeng. En mulig tolkning av forskjellen mellom regionene i opplevd utbytte av SIM-opplæring, er at SIM-

teamene i Romsdalsregionen har fått ytterligere faglig påfyll fra Læringsmiljøsenderet gjennom nettverkssamlingene i regi av kunnskapsnett Romsdal.

Vi spurte de som selv oppga å være medlem av SIM-teamet på sin skole, om de følte behov for mer kunnskap for å være trygg i den rollen (figur 14).



Figur 14 Behov for mer opplæring blant medlemmer i innsatsteamet.

Medlemmene av SIM-teamet ga gode tilbakemeldinger til opplæringen og opplevde denne som nyttig, men det var uttrykt et behov for enda mer opplæring i SIM-teamene for å føle seg trygg i rollen: 81 % på barnetrinnet, 82 % på ungdomstrinnet og 58 % på videregående ønsket mer opplæring. På spørsmål om hva de ønsker mer kunnskap om, kom det inn 84 fritekstsvar. Flere ønsket hjelp til å takle de vanskelige sakene, mer kunnskap om hvordan man kan forebygge og følge opp mobbing i etterkant, samt mer tid til repetisjon av fagstoff og ferdighetstrening. Det etterlyses også mer formell kunnskap, som lovverket og saksgang ved klager til Fylkesmannen.

Flere respondenter peker i kommentarene på at dette er kunnskap og ferdigheter som må vedlikeholdes og holdes varme, for «det er så fort gjort å gløyme det ein har lært tidlegare i

ein travel skulekvardag». Behovet er med andre ord «omtrent som at ein må repetere førstehjelp kvart år!» som en uttrykte det. Noen sier det slik:

Tenker ikke nødvendigvis nye ting. Men temaet må kontinuerlig ha fokus, også med opplæring av oss, for å hele tiden være så god som mulig. Fokus og erfaringsdeling gir stadig forbedring av praksisen.

Vi ser at innsikt i psykologien og gruppedynamikken i slike saker er viktig. Fagleg påfyll er difor ønska. Auka innsikt i korleis samtale med, og handtere, enkeltpersonar og grupperinger i ulike situasjonar, er og noko vi i SIM ville hatt nytte av å ha - her har vi framleis mykje å lære for å bli trygge og dyktige i rollene våre.

Oppsummert tyder funnene på at man ønsker et kontinuerlig fokus på bearbeiding av etablert kunnskap. Det kommer frem at vidare opplæring er viktig, både knyttet til kunnskap og ferdighetstrening, slik at de kan bli trygge og dyktige i rollene i SIM-teamet og i den praktiske håndteringen av læringsmiljøsaker i skolehverdagen.

4.2.3 HOLDNINGER TIL SIM

På spørsmål om respondentene opplever at ansatte er positive til å bruke kunnskap, metoder og verktøy fra SIM, svarte 16 % av respondentene «vet ikke». I figuren nedenfor (figur 15) er disse fjernet fra prosentueringsgrunnlaget. Det var ikke forskjeller mellom de ulike skoletrinnene (barne-, ungdoms og videregående skole) i svarfordelingen. Figuren viser at nær to tredeler, 65 %, av respondentene rapporterte at ansatte ved skolen er positive, en knapp tredel (32 %) svarte at det var både og blant egne kollegaer om hvorvidt de er positive eller ikke til å ta i bruk kunnskap, metoder og verktøy fra SIM. Kun 2 % svarte at nei, ansatte var ikke positive til å ta i bruk SIM.



Figur 15: Opplever du at ansatte ved skolen er positive til å bruke kunnskap, metoder og verktøy fra SIM?

Alle respondenter fikk deretter spørsmålet: «Utdyp gjerne hvorfor eller hvorfor ikke ansatte er positive til å ta i bruk kunnskap, metoder og verktøy fra SIM». Det kom inn 158 svar, og innholdsmessig reflekteres svarfordelingen vist i figuren over: Flertallet av kommentarene (ca. 80 stk.) beskriver hvorfor ansatte er positive, ca. 25 kommentarer beskriver variasjon i kollegiet, dvs. at noen er positive og andre mer kritiske. Omtrent like mange kommentarer (ca. 25), beskriver at skolen ikke har kommet i gang, at de ikke har hatt tid/opplæring eller at SIM-teamet ikke er operativt. Rundt 10 kommentarer beskriver negativitet, og ca. like mange svarte «vet ikke», som for noen handler om at de ikke er informert / involvert / fast ansatt.

I kommentarene som beskriver hvorfor ansatte er positive til å ta i bruk SIM, kommer temaet mobbing til syne sterkere enn i andre fritekstkommentarer, eller rettere sagt: Den enkelte vilje til å forebygge og stoppe mobbing. «Det er en naturlig konsekvens av yrkesvalget» skrev en, og en annen slo fast at «alle vil unngå at noen blir mobbet». Den enkelte lærer kan ha et personlig eller et yrkesetisk utgangspunkt for å forhindre mobbing, og i tillegg stiller den skjerpede aktivetsplikten i kapittel 9 A sterkere krav til den enkelte om å følge med, varsle, gripe inn og undersøke. Kort sagt oppdage og gjøre noe med det. Motivasjonen for å ønske kunnskap fra SIM velkommen, kan også bunne i opplevelsen av at dette ikke er en enkel oppgave: «De fleste synes dette er et vanskelig tema, og jeg opplever at alle ønsker å lære mer om det og få konkrete tips om hvordan en kan jobbe med mobbesaker og læringsmiljø.» Selv om fritekstkommentarer jevnt over handler mer om læringsmiljø generelt enn spesifikt om

mobbing, er verdien av bevisstgjøring og kunnskap om hva mobbing er og ikke er, en gjennomgående tematikk i materialet: «Ein kan for eksempel ikkje berre le bort all mobbing, ein kan ikkje seie at alt tull er uskuldig fordi det berre er humor».

Mange av kommentarene begrunner ansattes positive holdning med at de har erfart at SIM er praktisk, anvendbart og virksomt. Noen viser til at SIM tilbyr en oppskrift; «Trur alle er fornøgde med å ha verktøy og ei oppskrift», mens andre er overbevist om at det virker: «Alle er positive til SIM og bruken av det fordi vi vet og ser at det virker!». Det er flere kommentarer som illustrerer høy faglig tillit til det Læringsmiljøsenderet lærer bort, som for eksempel «argument som er forskningsbasert er gode å ta med seg i kvardagen». Kombinasjonen av faglig tillit til innholdet i SIM og erfaring med at dette både er relevant og virksomt i egen skolehverdag, skaper en trygghet: «De ansatte opplever at det er til god hjelp. De opplever at det er trygge prosedyrer å følge.» En respondent beskrev mer konkret hva de har jobbet med og den tryggheten dette har skapt, for å forklare ansattes positive holdning til SIM:

De har fått erfaring i bruk av Speker og ser det som et nyttig verktøy. To klasser har fått erfaring i bruk av snumetoden og sett at det har hatt en positiv effekt på læringsmiljøet. Vi har også tatt i bruk teori om god klasseledelse og hvordan bli gode autoritative klasseledere. Lærerne har fått et verktøy, og blitt mer bevisst sin rolle som klasseleder. Vi har rollespilt situasjoner og trent på stoppsamtaler og hvordan takle ulike situasjoner. Det har kanskje gitt en større trygghet i hvordan håndtere slike situasjoner når det oppstår.

Et annet gjennomgående tema i kommentarene handler om at deltagelse i SIM skaper en felles basis for læringsmiljøarbeidet. En påpekte at den positive holdningen kom av at «Vi jobber mot et felles mål i forhold til en mobbefri skole». Mange som knyttet felles opplæring og forståelse til økt trygghet på at man gjør det riktige: «Fordi at ein tidlegare har følt seg usikker på om ein gjer rette grep så er felles forståing viktig og bra». Å dele forståelse, mål og fremgangsmåter med sine kollegaer, at alle gjør det samme og «er i samme båt», betyr også at man ikke blir stående alene. Dette kan være en verdi i seg selv nå alle kollegaer deltar i samme kompetanseheving og det blir innført som gjeldende rutiner: «For det hjelper de i håndtering av saker de tidligere sto mer alene i». Verdien en felles kompetanseheving der «alle har hørt og sett det samme» kan også peke framover, mot videreutvikling av egen praksis:

Alle ynsker i utgangspunktet eit trygt og godt miljø for elevane og jobbar hardt kvar dag for at det skal gjelde alle elevane våre. Difor er all felles skulering for heile kollegiet positivt - då har alle høyrte og sett det same. Det er eit godt utgangspunkt vidare for å vidareutvikle eigen praksis på skule og SFO.

Flere kommentarer trakk fram hvordan felles forståelse og praktisering der ansatte følger samme oppskrift og bruker samme verktøy, skaper en systematikk som hever kvaliteten på læringsmiljøarbeidet: «*Ansatte ser verdien av systematikk og gode rutiner*» skrev en, og en annen mente at man kunne se en oppnådd forbedring av læringsmiljøet: «*De ser at gjennom dette systematiske arbeidet får vi endret på miljø som ikke er bare gode*». Et annet element av felles forståelse og systematikk i skolens arbeid er lik håndtering på tvers av trinn: «*SIM har fremgangsmåter som gjør at prosessen blir lik på alle trinn*» - som en har svart på spørsmålet om hvorfor ansatte er positive til SIM.

Ansattes holdning til SIM handler heller ikke nødvendigvis kun om SIM, men også om den enkelte skoles utgangspunkt, dvs. hvilken historikk, kultur og praksis de har for å arbeide med læringsmiljø og mobbing. En av respondentene gjorde nettopp en slik kobling:

Skolen har arbeidet med å skape et godt læringsmiljø over lengre tid. Vi ansatte er i utgangspunktet allerede "pålogget" tankegangen. Det er nok derfor lettere å se hensikten med disse metodene og verktøyene. Samt at de fleste allerede er innført.

At det også er skoler der meningene om nytten og verdien av SIM er delt i kollegiet, kommer også til uttrykk. Barrierer som respondentene peker på handler om flere ulike elementer, både på individ- og skolenivå. For en god del ser dette ut til å handle om grad av involvering: «*De er i utgangspunktet positive til dette, men opplever kanskje at de ikke har nok innsikt/kunnskap/trygghet slik at de tar i bruk dette for fullt. Vi må derfor rette enda mer fokus på dette kommende skoleår*». Nært knyttet til dette er opplevelsen av begrensede ressurser og mangel på tid til å få det ordentlig under huden: «*Vi trenger tid på å forstå/drøfte/fordøye hvorfor vi gjør det vi gjør. Viktig med tid og rammer for faglige drøftinger*». Tilbakemeldingene som viser en mer blandet holdning til SIM tar opp problemstillinger som at arbeidsmengden oppleves som stor, og at det er krevende å ta seg inn i dette da det oppleves som noe som kommer i tillegg til alt det andre de er forpliktet til å arbeide med. En del kommentarer peker på at det er «*stor variasjon i kollegiet*», og flere viser til at de har kollegaer som «*uansett gjør som de alltid har gjort*» og at det kan være «*vanskelig å lære gamle hunder nye triks*», andre

mente at det er «*stor strekk i laget*» i kunnskapsnivå og kapasitet til å ta i bruk verktøy, metoder og kunnskap fra SIM. En annen utfordring enkelte lærere pekte på, var at SIM-teamet opplevdes usynlig i hverdagen: «*Personalet er positive til SIM. Men det fungerer ikke spesielt godt. Merker lite og ingenting frå teamet*». Noen uttrykte at de var skeptiske til bruken av Speker.

Oppsummert er hovedtendensen at respondentene er positive til å ta i bruk kunnskap, metoder og verktøy fra SIM. Mange er fornøyde, og argumenterer med at innholdet i SIM gir en god støtte og trygghet i hverdagen, og virker positivt inn på elevenes læringsmiljø. De som er mer blandet i sine holdninger begrunner dette først og fremst med knapphet på tid og rammene for å kunne arbeide med satsingen, samt manglende ferdighetstrening og lav aktivitet eller manglende oppfølging fra skolens SIM-team.

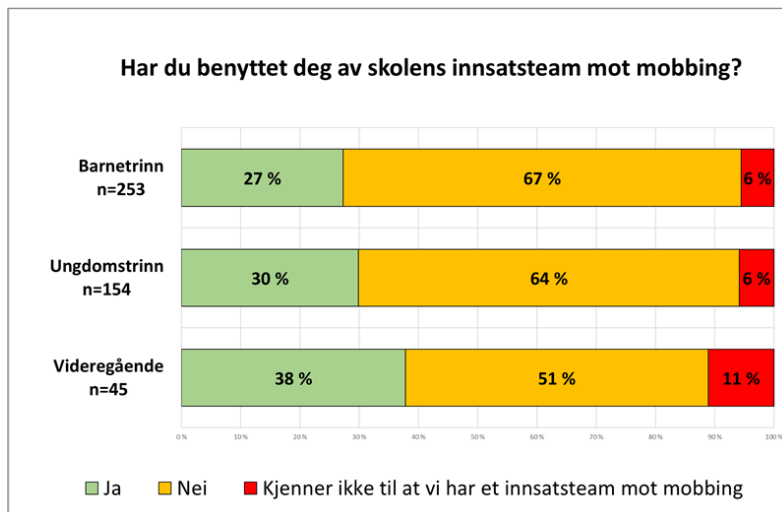
4.3 SIM-TEAMET

134 respondenter, dvs. 29 % av de som svarte på undersøkelsen, oppga at de var medlem i SIM-teamet på sin skole. Denne andelen var lik både for barne- og ungdomsskole, og videregående skole.

4.3.1 SKOLENES BRUK AV EGET SIM-TEAM

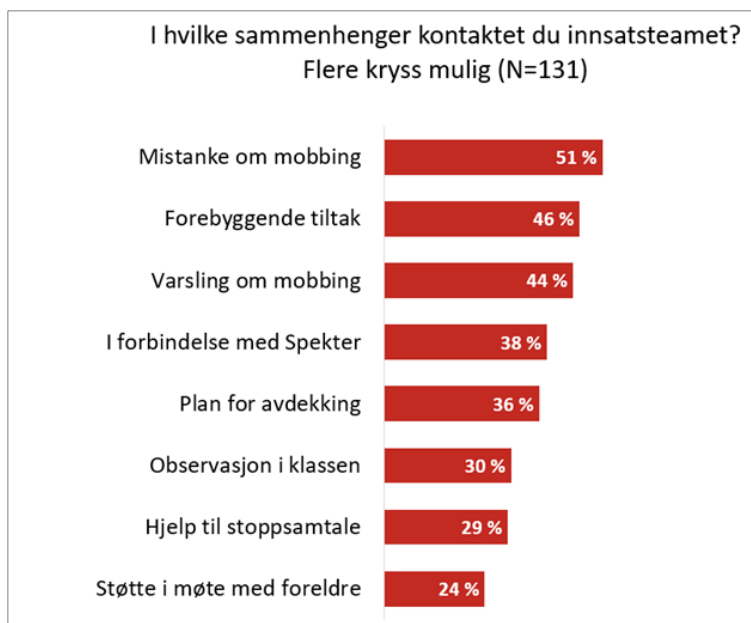
82 % av respondentene i SIM-teamet oppga at de hadde blitt kontaktet av personalet på skolen for å bistå med hjelp til å håndtere utfordringer med læringsmiljøet.

Vi spurte alle respondentene om de hadde benyttet seg av SIM-teamet. Totalt svarte 29 %, andelen som har benyttet seg av skolens innsatsteam varierer mellom 27 % i barnetrinnet og 38 % i videregående (figur 16).



Figur 16: Har du benyttet deg av skolens innsatsteam mot mobbing?

Vi spurte videre om i hvilken sammenheng de hadde kontaktet innsatsteamet. Figur 17 viser prosentandel som har krysset av for hvert alternativ. Flest svarte ved mistanke om mobbing, deretter forebyggende tiltak og ved varsling av mobbing. Mange tok kontakt med SIM-teamet i forbindelse med Spekter, plan for avdekking og observasjon i klassen.



Figur 17: I hvilke sammenhenger kontaktet du innsatsteamet

Vi spurte også SIM-teamene om eksempler på hva de ble kontaktet om (fritekstsvar). Her er noen gjennomgående svar:

Læringsmiljø	Støtte lærer i klasseledelse Bistand i klasser med utfordrende miljø. Observasjon av elevrelasjoner Håndtere mistanke om mobbing/mobbesaker
Veiledning av lærere	Saker rundt enkeltelever. Ved mistanke om mobbing. Klassemiljø. Hjelp til oppfølging av Spekter (analyse og oppfølging)

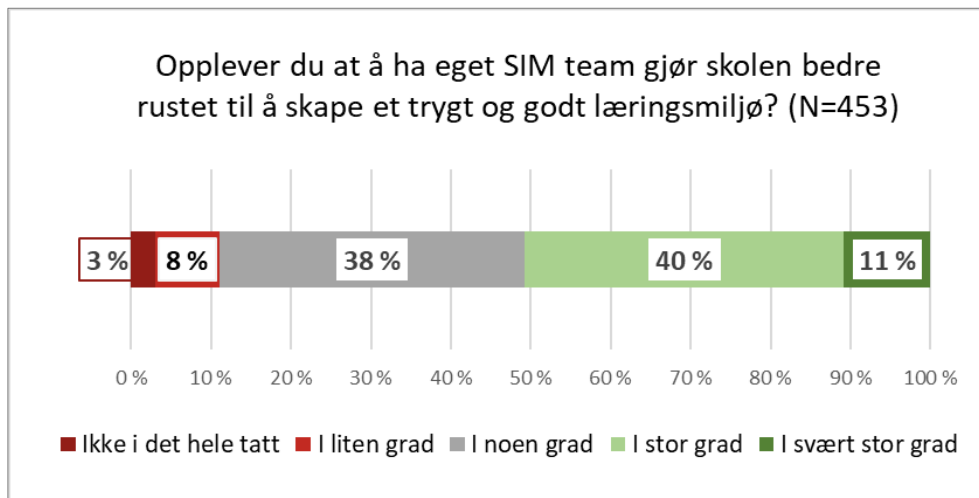
Tabell 3 Eksempler på hva SIM-team ble kontaktet om

Av de 124 som hadde kontaktet SIM-teamet svarte 26 % at de i svært stor grad fikk den støtten de hadde behov for, 51 % i stor grad, mens 20 % opplevde i at de i noen grad fikk den hjelpen de hadde behov for. Ingen sa at de ikke fikk hjelp, mens 3 % svarte i liten grad.

Spørreundersøkelsen viste at SIM-teamene har en viktig rolle ved flere av skolene. Gjennom de åpne svarene, kom det frem at de fungerer som støtte for ledelse av læreres læring, at de i denne sammenhengen har en sentral rolle i arbeidet med å utvikle en felles forståelse av og tilnærming til arbeidet mot mobbing. En respondent beskriver hvordan det å få etablert et innsatsteam kan oppleves som en forsterket eller utvidet ledelse, der man ikke lenger er alene om ansvaret:

Vi har fått fleire til å vere ansvarlege i forhold til mobbe/tryggleikssaker. Ein opplever ikkje som leiar at ein står så åleine i vanskelege saker. Før var det berre rektor og kontaktlærar. No har vi eit team samt det kommunale å støtte oss på.

Figur 18 viser svarfordeling på spørsmål om betydningen av SIM-teamet for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

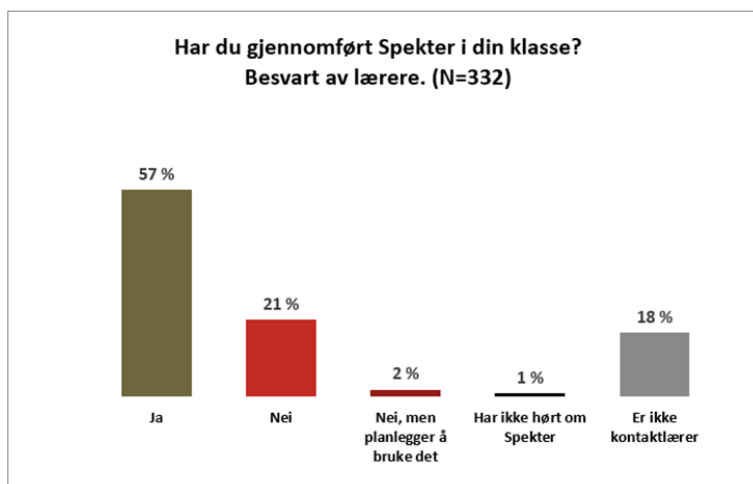


Figur 18 Bedre rustet med eget SIM-team? Andeler i prosent.

Vel halvparten av respondentene, 51 %, mente at det å ha et SIM-team gjorde at skolen i stor eller svært stor grad sto bedre rustet til å skape et trygt og godt læringsmiljø. 38 % mente at SIM-teamet i noen grad styrket skolen, mens 8 % svarte i liten grad og 3 % ikke i det hele tatt.

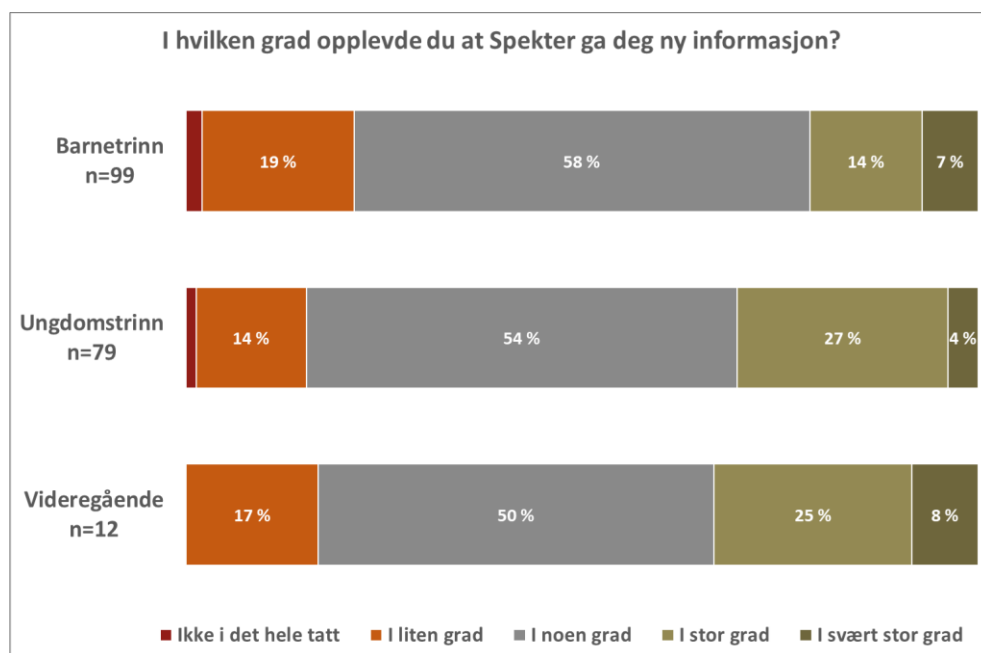
4.4 SPEKTER

Spørreundersøkelsen inneholdt noen spørsmål som gikk direkte på Spekter. Blant de 332 respondentene som oppga at de jobbet som lærer, svarte flertallet, 57 %, at de hadde gjennomført Spekter i sin klasse (figur 19). 21 % svarte nei, 2 % sa at de planla å bruke det, 1 % sa de ikke hadde hørt om Spekter, mens 18 % svarte at de ikke var kontaktlærer.



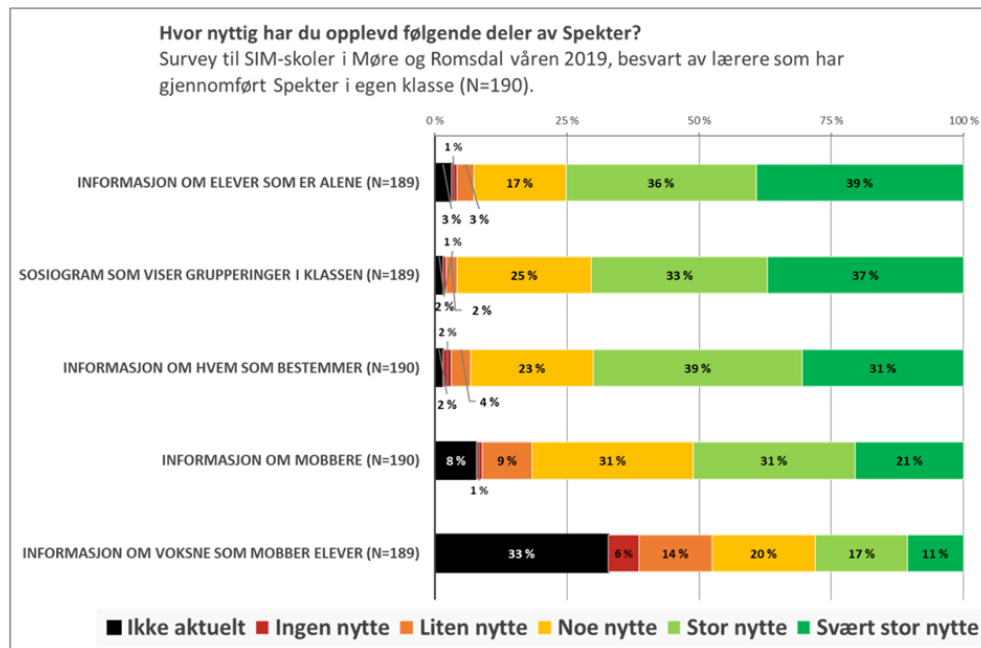
Figur 19 Læreres bruk av Speker

De 57 % av lærerne som svarte Ja, de har gjennomført Speker, fikk så spørsmålet om de opplevde at Speker ga dem ny informasjon. Vi ser i figur 20 at flertallet svarte «I noen grad», som tyder på at det er både noe velkjent og noe nytt som kommer frem når klassemiljøet kartlegges med Speker. 56 % mente Speker i noen grad ga ny informasjon, 20 % svarte i stor grad og 6 % i svært stor grad. På den andre siden mente 17 % at Speker i liten grad ga ny informasjon og 1 % krysset av for «ikke i det hele tatt». Figur 20 viser fordelingen i svar mellom de ulike trinnene, merk at antallet svarere på videregående trinn er meget lavt.



Figur 20: I hvilken grad opplevde du at Speker ga deg ny informasjon? (N=190)

Lærere som gjennomførte Speker i egen klasse i SIM-skoler i Møre og Romsdal ble bedt om å gradere nytten av Speker for ulike områder (figur 21). De tre spørsmålene som fikk høyest andel positive vurderinger av nytten, er 1) informasjon om elever som er alene (75 % svært stor og stor nytte), 2) sosiogram som viser grupperinger i klassen (70 %) og 3) informasjon om hvem som bestemmer (70 %). Ut fra fritekstkommentarene i undersøkelsen er det nærliggende å forstå den opplevde nytteverdien av denne informasjonen dit hen at dette er forhold som er vanskelig for lærerne å observere direkte, da dette er informasjon elevene har langt bedre innsikt i enn lærerne.



Figur 21 Lærere som har brukt Spekter vurderer nytten

De respondentene som svarte at Spekter i svært stor, stor og i noen grad ga ny informasjon, fikk følgende oppfølgingsspørsmål: «Hvilken ny informasjon ga Spekter?». 89 svar kom inn, og analysen viser at Spekter både bekrefter antagelser som lærerne har fra før og gir ny informasjon som kan være vanskelig for en lærer å se; «informasjon som ikke er lett å observere, men som elevene har god kunnskap på». Spekter er med andre ord et redskap som gir lærere tilgang til elevenes direkte tilbakemeldinger om relasjonene mellom elevene. I disse fritekstkommentarene er det ikke temaet mobbing og informasjon om mobbing som dominerer, men det er at Spekter gir informasjon om de sosiale relasjonene, det sosiale spillet og hierarkiet i klassen.

Gjennom sosiogrammet som tegnes basert på svarene i Spekter, får lærerne «informasjon om relasjonene mellom elevene» og «hvilke grupperinger som trekker i trådene». Spekter gir informasjon både om «hvem som bestemmer mest blant elevene i klassen», og «noko om kven som fall utanfor».

Fritekstkommentarene gjenspeiler svarene på spørsmål om hva lærerne opplevde som mest nyttig med Spekter (figur 21), der informasjon om elever som er alene er noe mange synes er vanskelig å observere direkte. Kommentarene viser at lærerne verdsetter Spekter både når det bekrefter «*det man vet fra før*», og når de får informasjon som forhold som ellers er vanskelig tilgjengelig:

Det som rører seg mellom elevene som vi voksne ikke alltid får kunnskap om. Det kan gjelde det sosiale samspillet, og særlig interessant er det for oss å få et bilde av om/at alle elevene er inkludert og har noen å være sammen med. I mange tilfeller vet vi noe om dette, tror vi, men får oss likevel noen nye pekepinner når det kommer på papiret.

Spekter gir lærerne et kart, sosiogram, over det sosiale samspillet i klassen, som mange lærere opplever som nyttig og som en god støtte. Tilbakemeldingene i fritekstkommentarene viser at lærerne tar med seg resultatene fra Spekter-kartlegging som et utgangspunkt for nærmere undersøkelser som kompletterer bildet.

4.4.1 UTFORDRINGER MED SPEKTER

Selv om lærerne ga positive tilbakemeldinger på verktøyet Spekter, så var det også flere som så utfordringer og begrensninger med verktøyet slik det fungerte digitalt på undersøkelsestidspunktet våren 2019. I hovedsak går de kritiske innvendingene ut på at Spekter har sine begrensninger, som at det mangler «*spørsmål om friminutt, fellesareal og samspill mellom parallellklasser*», som fører til at det blir «*korrupte data i sosiogrammet*». Det vises til at Spekters løsning låser elever til å svare om sosiale relasjoner kun med andre elever definert i en liste. Sosiogrammet gir derfor ikke et fullstendig bilde. Noen få påpekte også juridiske problemstillinger knyttet til personvern. I lys av at Datatilsynet stoppet kommunenes bruk av Spekter høsten 2019⁴, er det interessant at respondentene i så liten grad har problematisert personvernet. Det blir også trukket opp et skille i lys av skolens profil, der for eksempel størrelsen på skolen og klassene blir tematisert:

I små klasser har Spekter liten gevinst, da det er et oversiktlig miljø og vi er tett på elevene. Spekter fortalte lite som vi ikke visste fra før. I små klasser kan Spekter også gi misvisende

⁴ <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/avgjorelser-fra-datatilsynet/2019/vedtak-om-behandling-av-personopplysninger-i-spekter/>

informasjon, eksempel: elevene skal nevne inntil tre andre som de vil være sammen med. Vi har fem jenter i klassen, og hos alle er det ei jente som ikke blir nevnt. Dette er ikke fordi hun ikke får være med, men fordi de må velge tre, og det ser derfor ut som at hun ikke har noen å være med. Dette er den jenta som er svakest sosialt, det vet vi fra før. Hun får være med i leik og har det bra, men dette kommer ikke fram av Spekter.

Det blir også pekt på at verktøyet kan ha ulike typer utfordringer på de ulike trinnene:

Ulempen med Spekter er at elever på mellomtrinnet vegrer seg for å være ærlig. De kan oppleve den som "angiveri", det er derfor et mangelfullt verktøy som kun kan benyttes i sammenheng med elevsamtaler.

4.4.2 TILTAK ETTER SPEKTER OG ANNEN KARTLEGGING

Videre ble respondentene oppfordret til å gi eksempler på tiltak som er gjennomført basert på resultat fra Spekter og annen kartlegging av elevenes læringsmiljø. En analyse av de 170 svarene som kom inn viser igjen at lærerne har opplevd informasjonen fra Spekter som et godt utgangspunkt for å gripe fatt i arbeid med læringsmiljøet og for mer spesifikke samtaler med elevene for videre undersøkelser og grundigere avdekking. En grovsortering av kommentarene viste at tiltakene både gikk på å øke observasjon i klasserom og friminutt, styrke klassemiljøet med sosiale tiltak for elever som er mye alene, innføre klassens time, bedre klasseledelse og tiltak som vennegrupper, friminuttsvenn og spisegrupper i matpausen. Aktuelle tiltak som ble nevnt var gjennomføre stoppsamtaler, endre rutiner og grep i egen organisasjon som for eksempel å ha ukentlige møter relatert til arbeidet mot mobbing, oppfølgingsamtaler etter Spekter (både individuelle, gruppe og med foresatte) og økt voksentegethet.

Kommentarene illustrerer hvordan Spekter ikke behandles som en fastlåst fasit, men mer som et grunnlag for både å jobbe systematisk med læringsmiljøet og for oppfølgende samtaler og styrket observasjon. Det handler om at Spekter har gitt et *«innblikk i sosiale strukturer innad i klasser, og at vi har gjort grep som følge av det»*. Flere understreket at *«denne bekreftelsen er god å få»* og at det er noe som *«har gitt oss grunnlag for å ta en prat med de(n) eleven(e) det gjelder»*. Et annet element handler om å identifisere elever i klassen som de andre elevene har tillit til, og spille på lag med dem i arbeidet med læringsmiljøet:

Elever som mente at andre ble mobbet. Miljøet ble fulgt tett og samtaler avdekket at dette ikke var reelt. Nyttig i forhold til hvem av elevene som har stor tillit fra andre elever etc. Ved å utnytte slike ting kan læringsmiljøet styrkes enda mer.

I sum tyder materialet på at lærerne opplever Spekter som et nyttig kartleggingsverktøy som både kan gi støtte til det læreren allerede har kjennskap til, og gi ny informasjon, særlig om elevene som står alene, som det kan være vanskelig for en lærer å fange opp.

4.5 OPPLEVD NYTTE OG UTBYTTE AV SIM

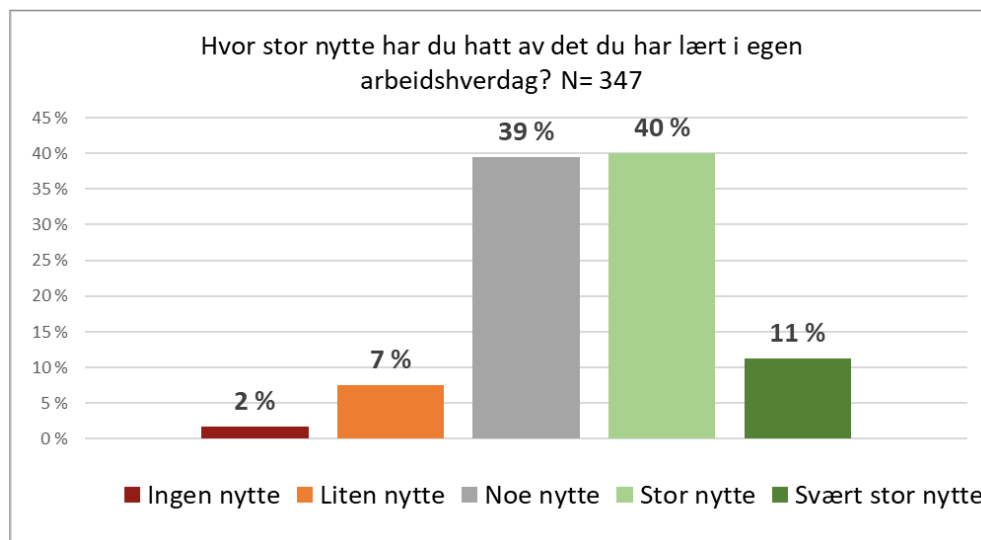
Som vi så innledningsvis i denne resultatdelen svarte nesten 80 % av respondentene at arbeid med elevenes læringsmiljø er en langsiktig satsing. Vi vil påpeke at det er noe kunstig ved å skulle skille skarpt mellom hva som er SIM og hva som er andre tiltak og eksisterende praksiser i skolen, noe også enkelte av respondentene tilkjennega i undersøkelsen:

Litt usikker på om det er dette, eller om det er det at jeg har vært MOT-informatør i mange år som gjør det, men vi får en styrke til å plukke opp og handle når elever ikke har det bra.

Opplæringen i SIM og etablering av SIM-team skjer ikke i et vakuum, men på hver skole er det en forhistorie og en arbeidsform som de bygger videre på. Metodisk er det derfor ikke mulig å isolere en «ren» effekt som kun kan tilskrives SIM. Med slike forbehold liggende til grunn i den videre redegjørelsen av resultatene, mener vi likevel det er verdifullt å spørre ansatte om hvordan de vurderer nytten av SIM og hva de selv mener er utbyttet av å delta.

4.5.1 NYTTE I EGEN ARBEIDSHVERDAG

Alle respondenter som bekreftet deltakelse på en eller annen opplæring (eks. heldagssamling, nettverkssamlingene eller annen opplæring i SIM) ble spurt om hvilken nytte de hadde i egen arbeidshverdag av det de hadde lært. Figur 22 viser at samlet sett svarte over halvparten av respondentene at de har hatt stor (40 %) eller svært stor nytte (11 %) i egen arbeidshverdag av det de har lært. 39 % sa de har hatt noe nytte, mens et mindretall opplevde liten (7 %) eller ingen (2 %) nytte.



Figur 22 Nytt i egen arbeidshverdag av SIM-opplæringen. Andeler i prosent.

De som svarte noe, stor og svært stor nytte, fikk deretter spørsmålet «Kan du si noe om hva som var nyttig med opplæringen». Det kom inn 189 fritekstsvaer. Det første hovedinntrykket fra svarene er at opplæringen er nyttig fordi den inneholdt noe konkret som «treffer midt i hverdagen». Det andre er at opplæringen bidrar til å tydeliggjøre en felles forståelsesramme om «hva vi skal se etter». Vi vil utdype disse to hovedinntrykkene i de følgende avsnittene.

Konkret og praktisk, praksisnært og anvendelig i arbeidshverdagen

Respondentene har satt pris på anvendbare verktøy og kunnskap, og opplever at ulike deler av arbeidet med læringsmiljø har blitt enklere etter opplæringen. Det refereres til innsikt i mobbingens psykologi, verktøy og metoder som de har lært. I tilbakemeldingene fremstår det som sentralt at de ansatte har fått beskrevet en tydelig fremgangsmåte for hvordan man skal gå frem i en mobbesak, gjerne illustrert med eksempler, øvelser og case. En respondent skrev det slik: "Lærte om mekanismene bak mobbingen, ulike fasene og nyttige verktøy. Gode kunnskapsrike forelesere. Godt organisert». En annen formulerte det slik: «Det var nyttig å lære om korleis vi skulle gripe fatt i ei sak. Gangen i korleis vi skulle snakke med dei det gjaldt og kva rekkefølge vi skulle snakke med dei. Det skulle vere klar tale!». Respondentene beskriver individuell nytte av gode forelesninger og praktiske øvelser. Det fremstår som viktig for deltakerne at innholdet i opplæringen har vært relevant og anvendbart i skolehverdagen. En annen respondent trakk frem opplæring og erfaringsutveksling som nyttig:

Kunnskap og kompetanse om mobbing er svært viktig, her har vi fått input fra ledende fagmiljø. Vi har også lært å kjenne og bruke verktøy for å håndtere - spesielt undersøke og stoppe - mobbing. Det er også nyttig med erfaringsutveksling/-deling med andre skoler.

Flere beskrev at de har blitt mer bevisst på hvordan man tenker og handler i møte med elevene og i arbeid med klassemiljø generelt. Flere beskrev at opplæringen har gjort de mer bevisst på hvordan mobbesaker skal håndteres og hva som er formelt sett riktig saksgang. I sum er det flere som har uttrykt at de er blitt tryggere på hvordan de skal både se og møte situasjoner der man har handlingsplikt.

Respondentenes kommentarer viser at de har stor faglig tillit til det som blir presentert i opplæringen, og at mange har verdsatt det å bli faglig oppdatert på feltet. I mange kommentarer ble case-trening med eksempler fra praksis løftet fram som givende, og dette er også noe mange ønsker mer av. Flere etterlyser også mer rom for erfaringsdeling med andre og diskusjoner med utgangspunkt i praksis.

Felles forståelsesramme og felles praksis: Hva skal vi se etter og hvordan skal vi jobbe?

Et annet aspekt av nytte som trekkes frem fra opplæringen er det flere beskriver et felles forståelsesgrunnlag i kollegiet. Flere av kommentarene belyser at opplæringen har vært nyttig ikke bare individuelt, men også kollektivt gjennom en felles opplæring og etablering av felles forståelse av begreper og fremgangsmåter. Dette legger et grunnlag for et internt samarbeid og utgjør en egen og viktig styrke i arbeide. Flere fremhevet at et felles utgangspunkt for å samarbeide med elevenes læringsmiljø og i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing er viktig. En formulerte det slik:

Det som var bra med opplæringen er at personalet ved skolen får en felles forståelse for hvordan en skal håndtere mobbesaker. Opplæringen har også ført til at det har blitt et mye større fokus på skolen om mobbing på skolen. Har også vært interessant å lære mer om "mobbingens psykologi."

Noen var også opptatt av at dette skulle etter hvert bli en del av den kollektive praksisen: «Det er nyttig å vite mekanismer bak mobbeatferd. Bli bevisst på ulike typer. Hva skal vi se etter. Hvordan skal vi arbeide forebyggende. Hvordan arbeide med mobbesaker. Hvordan

implementere i kollegiet». Flere av kommentarene viser hvordan mange har opplevd kunnskaper og verktøy fra SIM som relevante og at det harmonerer med måten man allerede jobber på. En sier det slik:

Opplæringen kjennes nyttig da det er en systematisk og gjennomarbeidet arbeidsform som gjenspeiler mye av det forebyggende arbeidet vi også jobber med. Det er enklere å bygge videre på allerede nåværende praksis. Vi har fått klarere og tydeligere verktøy for gangen i mobbesaker, og betydningen av å gå inn og kunne gjøre tydelige tiltak.

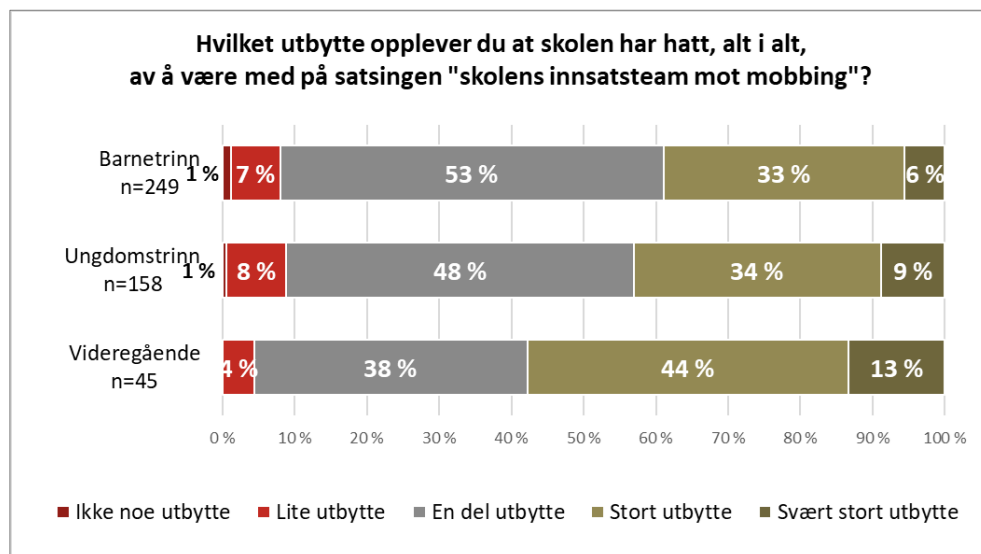
Respondenten påpeker at opplæringen i SIM er greit å ta i bruk da det støtter nåværende praksis, men bidrar til å tydeliggjøre rutiner.

Inntrykket er at de ulike elementene i SIM gjør den enkelte lærer tryggere i hva man skal se etter og hvordan man skal handle. En felles opplæring blant faste medlemmer i et team gir igjen grobunn for en sterkere felles forståelsesramme og kunnskap om både hva man skal jobbe med og hvordan, og at dette kan styrke grunnlaget for det interne samarbeidet. Sitatene kan også leses som beskrivelser av hvordan ny kunnskap blir tatt inn og integrert i eksisterende praksis fordi det oppleves som nyttig og styrkende både på individuelt og kollektivt nivå.

De få som svarte at opplæringen ikke har vært nyttig i egen arbeidsdag begrunner det hovedsakelig med at de ikke har hatt bruk for det fordi det ikke har vært mobbesaker i det siste, eller at skolen ikke har fulgt opp SIM-opplæringen i ettertid.

4.5.2 OPPLEVD UTBYTTE AV Å VÆRE MED I SIM-SATSINGEN

Vi stilte spørsmål om hvilket utbytte respondentene opplever at skolen har alt i alt av å være med i satsningen SIM. Svarfordelingen var noe forskjellig på de ulike skoletrinnene som vist i figur 23.



Figur 23: Hvilket utbytte opplever du at skolen har hatt, alt i alt, av å være med i satsingen «skolens innsatsteam mot mobbing»?

Figuren viser at andelen som mener skolen har hatt utbytte av å delta, er høyere på videregående enn på barne- og ungdomstrinn. I totalmaterialet svarte halvparten at de opplever at skolen har noe utbytte, mens 34 % svarer stort utbytte og 8 % svært stort utbytte. Få svarer lite utbytte (7 %) eller ikke noe utbytte (0,9 %). Blant de få som svarer at de mener skolen i liten grad har hatt utbytte, kom det inn 25 fritekstkommentarer. Innholdet i disse handlet om at SIM har fått lite fokus på skolen der de jobber, og noen mente at SIM-teamet kun eksisterte på papiret, pro-forma, og ikke var i drift i praksis: «Bortsett frå på eit fellesmøte eller to har ikkje dette vore noko som har vore kommunisert ut til dei tilsette. Har derfor ikkje gjort oss nytte av det». En annen respondent gir de samme signalene: «Kan ikke uttale meg, da jeg som lærer ikke har deltatt på andre samlinger enn den på Seilet i august og at administrasjonen på vår skole snakker lite med oss lærere om SIM».

Respondentene som svarte svært stort, stort og en del utbytte fikk et oppfølgingsspørsmål som de kunne besvare med egne ord: «Kan du utdype hva slags utbytte skolen har av å være med i SIM, slik du ser det?» Hele 243 svar kom inn, og er det spørsmålet som fikk flest kommentarer. Flere av svarene er innholdsrike med oppramsing av flere punkter. Under følger et slikt svar, der de syv punktene på lista også illustrerer tema som nevnes av mange:

- At vi på skolen har fått et mer helhetlig bilde av hvilket skolemiljø vi vil ha på skolen vår.
- At tidlig innsats og være på forskudd er bra og noe vi har mer fokus på nå enn før.
- At skolen har ei SIM gruppe som de andre ansatte kan rådføre seg med når det dukker opp noe i klasserommet.
- At vi har fått bedre rutiner på når og hvordan vi skal arbeide med klasse miljøet i tillegg til alt annet.
- At SPEKTER har blitt en del av årshjulet vårt.
- At vi har en bedret forståelse for hva vi skal se etter i det sosiale samspillet og viktigheten med gode observasjonsrutiner både i friminutt, overganger og i klasserommet.
- At assistenter og lærere har en felles forståelse.

De åpne utsagnene forteller om økt kompetanse i kollegiet, noe som bidrar til en mer bevisst holdning til et felles ansvar for relasjonsarbeid. Dette medvirker til at utbyttet kan gå i retning av å være kollektivt orientert. Dette kommer til uttrykk gjennom beskrivelser som felles bevisstgjøring, felles fokus, felles opplæring, felles forståing, felles regler og system.

Gjennomgangen av de 243 kommentarene viser følgende tre hovedfunn om hva som er utbyttet for deres skole med å være med i SIM:

- Verdien av å ha et eget SIM-team.
- Felles forståelse, økt fokus på læringsmiljø, bedre systematikk og rutiner.
- Tryggere skole for elevene.

Verdien av å ha et SIM-team; et skolert og kompetent team med avsatte ressurser, en dyktig sparringpartner og medansvarlig i arbeidet. SIM-teamet/SIM-gruppa, får skryt for den opplæring og kompetanseheving de har bedrevet internt. Verdien av at det er noen tilgjengelig på egen skole som du kan spørre ved behov, er stor:

Det har vært en stor fordel å ha en gruppe på skolen med et ekstra ansvar, ekstra kunnskap og avsatt tid til å arbeide med dette. De har vært til hjelp for de andre lærerne, både med å dele kunnskap og å gå inn i enkeltsituasjoner der det har vært behov for det.

En annen sier at det å bli kollektivt påminnet praksisen i mobbesaker var nyttig:

Eit team der saker kan drøftast, ein kan samkjøre korleis ein reagerer og handlar, opplever eg som nyttig. Dessutan fekk heile personalet ei påminning om korleis mobbesaker bør handterast og kva ein må hugse å sjå etter under ei observasjonsperiode, og ein fekk ei påminning om å gå gjennom rutinene ved sin skule.

Verdien av teamet hadde også innvirkning på et mer overordnet nivå, der det ble fortalt at en fikk tydeligere planer for håndtering av mobbing og etablert gode arbeidsmetoder. Noen pekte også på at det var «Nyttig å ha en gruppe som har ekstra kunnskap og ansvar til å jobbe med læringsmiljø». Verdien av å ha et SIM-team henger nært sammen med det å få på plass felles forståelse og økt fokus på læringsmiljøet.

Det andre hovedfunnet om hva svarerne har trukket fram som utbytte, handler om hvordan det å delta i satsingen har skapt felles forståelse og økt fokus på læringsmiljø. Det var flere som var opptatt av økt innsikt og felles forståelse; en felles bevisstgjøring og økt fokus på elevenes læringsmiljø og arbeid med mobbesaker: «Felles opplæring og forståing for korleis vi skal gripe inn i saker, kva og korleis observere og utarbeide felles rutinar for varsling, takling og stopsamtalar». Dette bidrar i neste trinn til å skape bedre organisering og internt samarbeid, og bedre strategier og rutiner. Flere rapporterer at de har endret og forbedret skolens rutiner og praksiser, som å ta tak i små episoder før det vokser seg større. En respondent skriver:

Ei god bevisstgjøring, og lærarane er fornøgde. Dei opplever at dei fekk eit verktøy for korleis stoppe mobbing. Vi har også jobba og held på å jobbe med omgrepsavklaring, forståing og kva som ligg i dei ulike pliktene. Målet er at vi skal vere ein Type II-skule på alle område, og alle skal vite kva ein skal gjere til kva tid og når.

Skolene opplever en mer samlet og felles forståelse om hva mobbing er, og at de har utviklet en felles kunnskap om temaet. Noen nevner at en har fått et felles språk. En skriver at:

Personalet er blitt mye mer oppmerksom på ulike typer kommunikasjon mellom elevene. Det gripes inn tidligere enn før. Vi snakker ikke om "at dette må de ordne opp i sjøl", vi overser ikke elever som ikke er inkludert. Vi drøfter jevnlig hva som ligger i "et godt skolemiljø", vi utarbeider ressursbank over ulike verktøy: samtalskjema, inspeksjonsrutiner, observasjonstips mm.

Den økte bevisstheten på hva man skal se etter og hva man skal reagere på synes å være rammet inn av en sterkere systematikk rundt hvordan man skal håndtere ulike situasjoner, der både rutiner og planer er på plass. I forlengelsen av dette er det noen respondenter som argumenterer for at det å delta i SIM har skapt en tryggere skole for elevene.

Trygt og godt skolemiljø er satt skikkelig på dagsordenen. Kunnskap, tydelige definisjoner og planer har hjulpet oss i å få mer klarhet i hva vi skal se etter, hvordan vi håndterer saker og hva vi kan sette inn av tiltak.

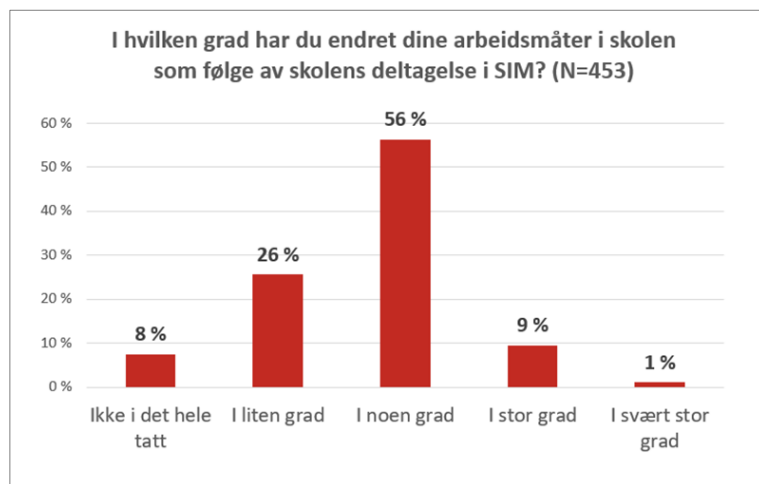
De opplever at elevene har det bedre, elevmiljøet er tryggere og med færre konflikter, og at kommunikasjonen skole - hjem er styrket. Det er også mange av kommentarene som påpeker at kompetansehevingen har gjort dem tryggere på hva man skal gjøre og ikke i ulike situasjoner:

Vi har fått en ny kompetanse, som vi har videreformidlet til alle ansatte. Dette gjør oss i ledelsen, og den enkelte, - langt tryggere på hva en bør og ikke bør gjøre i dette krevende arbeidet. Vi står også langt sikrere i det, når vi formidler det til hjemmet. Dette gir igjen tryggere elever og foresatte.

Dette signaliserer at kompetanseheving, felles forståelse og rutiner som understøtter målene i kapittel 9 A skaper trygghet i både den enkeltes yrkesutøvelse. Mobbing settes på dagsorden, og det bidrar til økt fokus på temaet og en bevisstgjøring der en tenker og handler mer målbevisst.

4.6 ENDRET ARBEIDSMÅTE SOM FØLGER AV SIM

På spørsmålet som gikk til alle respondentene om i hvilken grad de har endret sine arbeidsmetoder som følge av skolens deltagelse i SIM, svarte kun 1 % i svært stor grad og 9 % i stor grad (figur 24). De fleste, 56 %, svarte at de i *noen* grad hadde endret egen arbeidsmåte etter skolens deltagelse i SIM. På dette spørsmålet var det flere som svarte på den negative siden av svarskaalen enn den positive: 26 % sa at de i liten grad hadde endret arbeidsmåte og 8 % at de ikke i det hele tatt hadde endret arbeidsmåte som følge av skolens deltagelse i SIM. Det vil si at mens 10 % sa at de i stor og svært stor grad endret arbeidsmåte, oppga en drøy tredel, 34 % at de knapt endret arbeidsmåte som følge av skolens deltagelse i SIM.



Figur 24 Endret egen arbeidsmåte etter SIM

De respondentene som hadde krysset av for at de i liten eller ingen grad hadde endret arbeidsmåte som følge av SIM, ble stilt følgende oppfølgingsspørsmål: «Kan du utdype hvorfor deltagelse i SIM ikke har endret dine arbeidsmåter?». Det kom inn 79 fritekstsvar, og analysen viser to hovedfunn: De som ikke har endret arbeidsmåte som følge av SIM rommer både de som allerede jobber i tråd med SIM, og de som ikke har kommet i gang med SIM.

Tyngden av kommentarene går ut på at «slik har vi alltid jobbet / lite nytt her / vi har hatt fokus på dette lenge og gjort Stopp-samtaler også før SIM». Det betyr at en del av de «negative» svarene reflekterer at skoene opprettholder etablert praksis: «vi var gode på dette før SIM» og «vi varsler saker og setter i gang tiltak på samme måte som før SIM».

Det andre viktige trekket ved kommentarene fra de som ikke har endret arbeidsmåte, er at SIM i liten grad er tatt i bruk: «I realiteten er det ikke operativt», «det er i oppstarten og ikke en reell endring». Det var også nevnt at det var lite informasjon, og at det ikke har fått noen påvirkning i det daglige: «kan ikke huske vi har gjennomgått en rutineendring».

Respondentene som hadde krysset av for at de i noen, stor og svært stor grad hadde endret arbeidsmåte som følge av SIM, fikk følgende spørsmål: «Hva er det viktigste du har endret i egen arbeidsmåte? Vennligst utdyp». 184 fritekstsvar kom inn, og analysen viser to overordnede funn om hva slags endring det er snakk om:

- 1) Bevisst observasjon og solid undersøkning gir økt trygghet i utøving av egen yrkesrolle.

2) Økt systematikk med planer, rutiner og dokumentasjon skaper felles arbeidsmåter. I bunn for begge endringene ligger kompetanseheving og bevisstgjøring og et sett med konkrete verktøy og oppskrifter på hvordan man skal gå frem.

4.6.1 BEVISST OBSERVASJON OG SOLID UNDERSØKING ØKER TRYGGHETEN

Det er et gjennomgående tema i materialet som handler om å være god på avdekking, og tryggheten som følger med når man vet hva man skal se etter og hva man skal gjøre med det man ser. Mange respondenter har kommentert at det nettopp er egen observasjonspraksis de har endret etter å ha tilegnet seg kunnskap om hva de skal se etter:

Eg har fått ny kjennskap til korleis eg skal vurdere og observere elevar/elevgrupper - eg føler meg mykje tryggare i rolla som lærar og til å håndtere konflikter og mobbesaker - eg har blitt mykje flinkare til å vurdere om hendingar er mobbing eller konflikt - meir kunnskap om korleis proaktive elevar tenkjer

Det er flere elementer i dette sitatet som er sentrale: Det å bli sterkere på å observere det sosiale samspillet mellom elever, og vite hvordan man skal vurdere det man ser; er det mobbing eller ikke? Videre handler det om opplevelsen av å være tryggere i rollen som lærer og i møtet med andre. En trygghet basert på at man vet hvordan man skal håndtere hendelser i læringsmiljøet når det oppstår.

Det er flere som også understreker at de nå er tettere på det som skjer i skoledagen. En sier «Har blitt bedre på å observere på avstand, og "lange ører", når jeg har vakt i friminutter, samt følger mer med på sammensettinger i grupper, blant elevene». Det blir også trukket frem at man har utvidet blikket og dette gjør det enklere å ta de mer vanskelige samtalene:

Jeg har lavere terskel for å ikke "vente å se" om ting blir ordner seg av seg selv. Det er bedre å være i forkant, lese situasjonen, ta samtalene, finne ut av det som har oppstått, og ikke gå fra elever uten å forsikre meg om de har det bra. Man kan avdekke mye ved å stille de rette spørsmålene, i den rette settingen.

Et lignende sitat der respondenten selv konkluderer med at mer bevisstgjøring og en tryggere utøvelse har ført til mer direkte og konkret handling:

Jeg har blitt mer bevisstgjort på hva som kan foregå i det skjulte, er blitt bedre til å tolke tegn fra elever om at noe kan være galt. Jeg føler meg tryggere i situasjoner der jeg må gripe inn. Jeg mener jeg har blitt mer konkret og direkte i måten å handle på.

Analysen viser at mer kunnskap og en sterkere bevissthet rundt hva man skal se etter og hvordan gå frem gir lærerne en trygghet. Elementer som trekkes frem er at de har blitt flinkere til å observere, og er raskere til å ta tak i problemer og de varsler tidligere ved bekymringer. De forteller også at de er mer bevisste på de «usynlige» elevene og de sosiale relasjonene.

4.6.2 ØKT SYSTEMATIKK I ARBEIDET

Det andre hovedfunnet går på skolens systemnivå. Sentralt her er utarbeiding av planer, bruk og forståelse av rutiner og verktøy og en økt systematikk i undersøkelsen av saker. I besvarelsene kom det frem at de ansatte føler seg tryggere på hvordan de skal handle når situasjoner oppstår, og at flere følger oppsatte prosedyrer når saker skal håndteres. Respondentene forteller at opplæringen har ført til at planer, rutiner, system og dokumentasjon er på plass og bidrar til endret og felles arbeidsmåte:

Eg personleg er blitt meir medviten det å vere undersøkkande, og passer på å følgje fastlagte rutiner. Dette for å sikre at involverte får ei oppleving av ein upartisk og jordnær handtering av saken, sjølv når alvorsgraden er tung.

Arbeidet med kravene i § 9 A i opplæringsloven har også fått en tydelig forankring, og det blir rapportert om at kunnskap og innsikt i prosesser i mobbesaker er bedre, og at det er enklere å jobbe grundig og systematisk med sakene:

Dokumentere, undersøkje og setje inn tiltak, kanskje i tidlegare grad enn før (sjølv om ein alltid undersøkte dersom ein var usikker på om nokon ikkje hadde det trygt og godt). Det er trygt å ha eit system rundt seg som vi ser fungerer.

Kommentarene viser at lærerne har endret sine arbeidsmåter ved å ta i bruk felles verktøy og rutiner fra opplæringen. I denne sammenhengen har de særlig lagt vekt på stoppsamtalen og kartlegging av læringsmiljøet.

Selv om de fleste kommentarene viser til endringer i arbeidsmåter i møte med elevene, ser vi også spor etter hvordan skolens deltakelse i SIM bidrar til å endre kollegiets kollektive forståelser og arbeidsmåter. Flere beskriver hvordan opplæring og informasjon blir formidlet videre og bearbeidet ved skolen- Kommentarene viser at flere har satt av tid til

erfaringsdeling og drøfting, oppfriskning av kunnskapene, eller jobbet mer systematisk internt med planlagte «kursrekker»:

Vi har sett av tid til å jobbe med dette i fellesmøta, har laga ei "kursrekke" med mål om best mogleg felles forståing og arbeidsmåtar på skulen. Dette skal vi ha inn i eit nytt årshjul, for alle treng jamlege oppfriskingar. Har også blitt meir bevisst på kva råd og rettleiing eg kan bidra med til lærarane og andre tilsette.

Det er også eksempel i materialet på at PP-rådgiver er trukket sterkere inn i skolens interne opplæringsløp, der skolen som følge av «samarbeidet med Læringsmiljøsentret etablerte to prosjekt» der «det har vært et teamarbeid der både innsatsteamet og skolens ledelse har stått sammen i planleggingen og gjennomføringen av prosjektene». Respondenten beskriver egen arbeidsmåte som endret som følger av at hen har involvert seg i skolens arbeid med klasseledelse og læringsmiljø ... ser det som et felles ansvar».

4.7 FORBEDRINGSPUNKTER OG ANDRE TILBAKEMELDINGER

Avslutningsspørsmålet i spørreskjemaet lyder; er det noe mer du vil utdype eller legge til? Ca. 40 stykker valgte å svare på dette. Vi har kategorisert svarene under (1) Spekter, (2) støtte og (3) organisering. Under følger eksempler på tilbakemeldinger under hver av kategoriene:

Spekter

Spørsmålene i Spekterundersøkelsen tok ikke høyde for at klassemiljøet var bra, man 'måtte' peke på mobbere / noen som blir mobbet.

Det ligger feilkilder i Spekter hvis skolen har parallelle klasser. For eksempel hvis en da ikke legger inn mulighet til å svare elever i andre klasser, kan det fremstå som om noen er alene uten at de er det.

Bør bli enklere å opprette nye grupper i Spekter.

Elever sa de synes det er dumt at de må oppgi at noen bråker, selv om det kanskje ikke var tilfellet.

Spekter er for ressurskrevende for lærere som gjør det i tillegg til sin undervisning i 100 % stilling. Det blir for massivt, man er da utkjørt i det en SNU-operasjon skal gjennomføres.

Det er tidkrevende å analysere resultatene fra Spekter og å ha en god og grundig oppfølging. Fellesopplæringen gitt av Læringsmiljøsentret brukte for liten tid på å forklare hvordan analysere resultatene. Det var først ved de to ekstra dagene i OU prosjektet vårt at vi kom til bunns i dette. Uten disse dagene frykter jeg at noen skoler ikke helt vet hvordan de skal analysere alle dataene på en korrekt måte. Vi ga tilbakemelding om dette til Roland og Finne.

Støtte

Må legges mer press på skoleeier for å utføre slike prosjekter. De må komme tidligere inn med å få tilbakemelding fra de ansatte slik at dere vet at prosjektet blir jobbet med.

For en ledelse/SIM-team som tar opplæringsmiljøet på alvor, og ønsker å følge saker godt opp, er arbeidsmengden kolossal. Skolen trenger midler til sosiallærer som kan arbeide tett med ledelsen om skolemiljøsaker. De økonomiske rammene er så knappe at ressurser må brukes til undervisning. Da er det ikke rom for ansettelse av ressurspersoner som sosiallærere. Som skoleleder føler man at lovverket er så strengt at man ikke har mulighet for å strekke til med de ressursene vi har. Læringsmiljøsenderet har gitt oss et helt nødvendig redskap til å utføre jobben. Vi føler vi har kunnskap og 'know how', men at vi mangler tid til det gode forebyggende arbeidet samtidig som vi skal følge svært krevende enkeltsaker.

Kommuneøkonomi og innsparing gir utslag på hvor mye innsatsteamet kan møtes. Veldig dumt.

Organisering

Altfor lite møtetid på vår skole til å få være med på opplæring av slike metoder.

Ønskelig med en mer konkret plan der innsatsteamet legger opp til diskusjoner, informasjon og faglig formidling. Invitere mobbeombudet til skolen.

På vår skole har ikke SIM blitt opprettet og videreført ut til resten av de ansatte.

I mange tilfeller er det skolens øvrige personale som vaktmester, renholdspersonale og kantineansatte som observerer og forholder seg til elevene utenom klasserommet, i kantina, i gangene. Hvorfor blir ikke de kurset?

Vi vil i neste kapittel presentere resultater fra spørreundersøkelse 2.

5. PRESENTASJON AV RESULTAT FRA SPØRREUNDERSØKELSE 2 - REKTORER

Våren 2020 ble det sendt ut en kortfattet og spisset spørreundersøkelse til rektorene ved de deltagende skolene. Rektorene fikk avkryssningsspørsmål om hvordan innsatsteamet fungerer og om bruken av Spekter, og de ble bedt om å vurdere utbytte og endring etter SIM ved å svare med egne ord på følgende spørsmål:

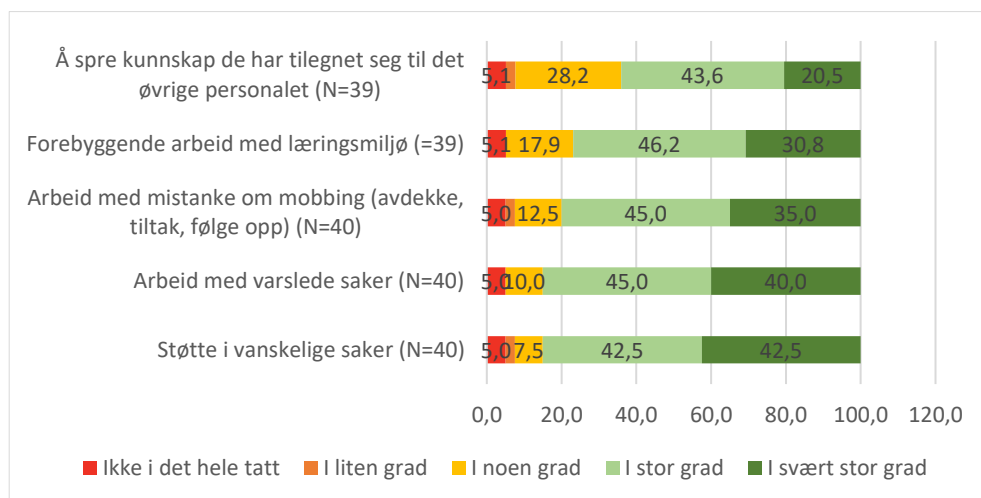
- Hva vil du si er det største utbyttet skolen har hatt ved å delta i SIM-prosjektet/SIM-opplæringen?
- Hva vil du si er den viktigste endringen i din skoles læringsmiljø gjennom deres deltagelse i SIM-prosjektet/SIM-opplæringen?

Rektorene kunne også svare med egne ord om det var noe annet de ville legge til. Fritekstsvarene er analysert ved å sortere dem tematisk i kategorier.

5.1 INNSATSTEAMET OG SPEKTER

Et stort flertall av de som svarte (nesten 87 %) har et innsatsteam mot mobbing ved sin skole. 4,3 % har ikke, 4,3 % har kommunalt innsatsteam, og 4,3 % har andre former for team. Det var kun de 40 respondentene som svarte at de har innsatsteam, som har besvart spørsmålene om hvordan innsatsteamet fungerer. Fordelingen av svarene presenteres for hele utvalget.

Rektorene var positive til innsatsteamets overordnede funksjonalitet. Hele 85 % mente at innsatsteamet i stor eller svært stor grad fungerer som støtte i vanskelige saker, tilsvarende for arbeid med varslede saker. For alle spørsmål var det 5 % av svarerne som ikke synes innsatsteamet fungerer for noen av de nevnte punktene. Vi ser også for resten av spørsmålene at de som var mest positive til hvordan innsatsteamet fungerer, var det for alle påstander. Unntaket er punktet «Å spre kunnskap de har tilegnet seg til det øvrige personalet», hvor det er litt mer spredning i svarene.



Figur 25: I hvilken grad fungerer innsatsteamet når det gjelder ... (prosent)

82,6 % av de 46 som besvarte undersøkelsen oppga at de bruker Spektet. Av de åtte respondentene (17,4 %) som ikke bruker Spektet, oppga tre at de har planer om å bruke det. Blant de som ikke har tenkt å bruke Spektet, oppga fire at kommunen har stoppet det på grunn av personvern, mens den siste respondenten svarte at de gjennomfører andre undersøkelser som dekker behovet.

5.2 SKOLENES UTBYTTE AV Å DELTA I SIM-PROSJEKTET/SIM-OPPLÆRINGEN

Respondentene fikk anledning til å skrive inn fritekstsvar på hva det største utbyttet skolen har hatt ved å delta i SIM-prosjektet. 40 valgte å gi sine tilbakemeldinger på dette. Vi har sortert svarene etter tema, og analysen viser at det var flest rektorer som pekte på felles kompetanse og en felles plattform som det viktigste utbyttet av SIM.

Tjuseks av de som skrev fritekstsvar, påpekte økt kunnskap, opplæring og/eller kompetanse om mobbing, som det viktigste utbyttet for skolen av å delta. Kompetansehevingen gjelder både hvordan mobbingen skal avdekkes, kartlegges og håndteres, og mange trakk fram observasjonskompetanse som særlig viktig. Noen mente at økt kunnskap gir økt kvalitet og trygghet:

Økt kompetanse i SIM-teamet fører til økt kompetanse i personalet. Vi jobber alle annerledes nå enn for noen år siden. Det har medført mer kvalitet i dette viktige arbeidet.

Kommentarene viser at selve SIM-teamet har en helt sentral rolle i kompetansehevingen, både fordi det skaper «en felles plattform» og en utvidet kapasitet fordi det teamet «er en stor støtte for alle, og det er lettere å drøfte eventuelle saker». En kan kanskje si SIM-teamet gir rektorer utvidet kapasitet til å utvikle profesjonsfellesskapet:

Felles kompetanseheving, få opp å gå SIM team å bygge kompetansen vidare i eiga eining.

Flere påpekte også at kompetansehevingen skapte et sterkere fokus på det forebyggende arbeide:

SIM-skuleringa var med å setje fokus både på det viktige førebyggande arbeidet, handteringa av uønska hendingar, og viktigheita av eit godt etterarbeid.

Skulen er meir samla om arbeidet ikring mobbeproblematikk, både med tanke på førebygging og påbegynte saker

I sammenheng med temaet kompetanse var det flere som påpekte betydningen av SIM for bevisstgjøring blant de ansatte, på temaer som forebygging og hva mobbing betyr for det psykologiske og sosiale:

Opplæring og bevisstgjøring rundt mobbing, både offer og mobber. Om mobbingens psykologi, stopp-samtaler og systematikk. Skolen har alltid vært opptatt av elev- og læringsmiljø og har tatt strakstiltak i forhold til mobbing.

Den andre kategorien av fritekstsvar som ble nevnt av nest flest rektorer, var betydningen av SIM for det å ha rutiner, systematisk arbeid og et felles system:

Skolen har fått på plass en struktur som kan gi rask støtte til lærere i enkeltsaker. Tiltakene som blir satt i verk er bredere enn før. SIM-teamet gir også rektor god støtte i arbeidet med elevenes læringsmiljø.

Det konkrete med å ha bedre rutiner for å avdekke og håndtere mobbing ble trukket fram av flere som en helt sentral del av større systematikk i arbeidet, og for enkelte har SIM-deltagelsen betydd å ta en revisjon av tidligere rutiner:

Vi foretok en grundig gjennomgang av skolens rutiner for varsling av mobbing og har forbedret disse betraktelig

Systematikk ble også satt i sammenheng med å ta ting på et tidlig tidspunkt:

Vi har fått en oppskrift på hvordan vi skal håndtere saker. Blant annet stoppsamtalene. Tar tak i saker/situasjoner på et tidlig tidspunkt - avverger saker som kunne utviklet seg til mer omfattende saker.

Noen respondenter beskrev også raskere intervensjon som det viktigste utbyttet av SIM:

Lærerne tar raskt kontakt når de har bekymringssaker og vi har også hatt foresatte som har tatt direkte kontakt med oss. Det har vært/er godt å ha et oppegående SIM-team som kan fungere som et støtteteam på skolen vår.

Betydningen av å ha et skolert SIM-team som «snakker samme språk», og som «gir god veiledning til andre ansatte», samt det å ha anvendelige og «gode verktøy som fungerer», er også viktige elementer i den systematikken som rektorene trakk fram som viktigste utbytte av SIM.

Den tredje kategorien er betydningen av regionale samlinger som en kontinuerlig og sentral støtte for kjernen i arbeidet, dvs. kompetansen i selve SIM-teamet:

Vi hadde ikke hatt et innsatsteam ved skolen hadde det ikke vært for disse samlingene. Vi hadde heller ikke hatt kunnskap om hvordan etablere eller bruke et innsatsteam hadde det ikke vært for disse samlingene.

Den faglige oppdateringen og erfaringsutvekslingen på samlingene har gitt de ansvarlige for satsingen på skolen, dvs. SIM-teamet, en nødvendig trygghet i det videre arbeidet:

SIM-teamets medlemmer føler en mye større trygghet i utførelsen av arbeidet/oppgavene etter å ha deltatt på SIM-seminarene.

I det åpne kommentarfeltet var det en av rektorene som reiste spørsmål om manglende ekstern oppfølging i et prosjekt der en har både investert mye tid og penger.

5.3 ENDRINGER I SKOLENS LÆRINGSMILJØ

Respondentene ble spurt om hva som er den viktigste endringen i sin skoles læringsmiljø gjennom deltagelse i SIM-prosjektet. 38 svarte på dette spørsmålet. Vi har kategorisert fritekstsvarene, og de to viktigste endringene er 1) Bevisstgjøring, økt fokus og forebygging av mobbing og 2) System og verktøy. Det er også et funn at noen av rektorene melder om lite endringer som følge av SIM.

Den viktigste endringen er bevisstgjøring rundt mobbing, og fokus på forebygging av mobbing. De opplever et sterkere felles fokus på læringsmiljøet, i klassen og i friminutta, noe de aller

fleste skriver tilbake til SIM. Dette kommer til syne som «gjennomstrømmende forståelse», «elevene blir sett av alle», «vi-skolen», «fokus på aktive voksne i friminutta» eller «større forståing av systematisk arbeid». Bevisstgjøring gjelder både forståelse for den skaden mobbing påfører mennesker, hvordan man skal håndtere og avdekke mobbing, og viktigheten av forebygging:

Bevisstheten rundt den skaden mobbingen utgjør. At mobbing er et overgrep ingen skal finne seg i. Terskelen for å varsle er lavere for alle i skolesamfunnet. Vi har et godt læringsmiljø ved skolen, og bevisstheten rundt at den mobbingen som kan forekomme hos oss da oppleves som enda mer belastende for den som utsettes for det. Og desto viktigere å gripe fatt i det som finnes.

I kommentarene om økt fokuset på læringsmiljø og mobbeforebyggende arbeidet som er nedlagt gjennom SIM-satsingen, beskrives også en endring i elevenes miljø og forekomsten av mobbesaker. «Stort fokus på læringsmiljøet gjennom opplæringen har ført til svært få saker» meldte en av rektorene som den største endringen, mens en annen beskrev en dynamikk med «mindre alvorlig mobbing, mindre aksept for negative kommentarer mellom elevene, voksne som følger med og melder ifra ved mistanke om mobbing/ utestenging». Her beskrives et kollegium som er blitt bedre rustet til å avdekke hva som rører seg i eget læringsmiljø, og en endring både på hva slags oppførsel som aksepteres og for det å varsle. En annen rektor beskrev endringen i type saker slik:

Vi har opplevd ei endring i type saker - frå saker so vert meldt om utanfrå, til saker der anten tilsette eller medelevar varslar si uro.

Sitatet indikerer at denne skolen fanger opp ting tidligere og at en dermed unngår å få overraskelser utenfra.

Den andre kategorien er delvis relatert til kategorien over, og går på hvordan dagens arbeid mot mobbing er mer systematisk gjennom at strukturene rundt arbeidet er tydeligere. Flere av rektorene ved skolene beskriver utvikling av et «meir systematisk kollektivt arbeid» som den største endringen i skolen etter SIM. Flere viste til at systematikken har styrket den tidlige innsatsen, dvs. en endring i læringsmiljøet «særleg med omsyn til førebygging av mobbing». Endringene er også beskrevet praktisk, som at «vi har tatt i bruk aktivitetsplanen ved mobbesituasjoner, vi har lært mye om konflikthåndtering av mobbing og satt det ut i

praksis». For noen handler det om at «vi er definert ett team og at det finnes planer», mens andre beskrev endringen som «etablering av rutiner», «økt bevissthet» hos de ansatte om at hver enkelt har «ansvar for forebygging og plikt til å gripe inn». En rektor mente den største endringen i skolen etter deltagelse i SIM var å få på plass et godt system der verktøyene også var blitt implementert:

Etablering og implementering av et godt system og gode verktøy.

En annen rektor viser til at skolen har en tradisjon for å jobbe med læringsmiljø og mobbing, men at SIM har vært klargjørende på noen områder:

Det vi har fått gjennom SIM er klargjøring av varslingsrutiner og tiltaksplan.

Ingen endringer

I spørreundersøkelsen var det et mindretall (7 av 47) som oppga at de ikke kan se endringer på bakgrunn av SIM. Begrunnelsene er i stor grad gitt med utgangspunkt i ressurser. Det kan være prioriteringer i kommunen eller i støtteapparatet, tid eller menneskelige ressurser, flere pekte på utskiftninger i personalet som en utfordring. En av rektorene som viste til at SIM har gitt kunnskap til lærerne i teamet, reflekterte videre rundt hva det kreves å drifte teamet på en god måte, og dette illustrerer godt de utfordringene som er nevnt:

Dei lærarane som var med på Innsatsteam mot mobbing fekk ein del kunnskap om korleis arbeide mot mobbing. Utfordringa er at det er mykje arbeid som ligg bak å drifte teamet på ein god måte. Det vert vanskeleg å ta lærarar ut av undervisning når ein situasjon kjem. Det er og vanskeleg utan å ha ekstra ressursar til dette. Det vert til at rektor og den lærar i klassa det gjeld arbeider med utfordringa. Vi kjem til å legge ned teamet.

Som i survey 1, er det også i survey 2 kommentarer som sier at skolen ikke har endret noe som følge av SIM, fordi de allerede jobber godt med tematikken:

Ingen spesiell endring. Det daglige forebyggende arbeidet og tidleg inngripen og god handtering av krenkingar er uansett det viktigaste vi gjer på skulen, og dette gjer vi, og har vi gjort, også før SIM-prosjektet dukka opp.

6. PRESENTASJON AV FUNN FRA CASEUNDERSØKELSEN

I denne delen presenterer vi funn fra caseundersøkelsen ved de tre videregående skolene. Implementering av nye tiltak eller program i skolen betyr ikke nødvendigvis at praksis endres i tråd med intensjonene. Det er, som beskrevet i kapittel 1, avhengig av en rekke faktorer. For å belyse hvordan SIM er implementert på caseskolene har vi undersøkt hvordan elevene opplever det forebyggende mobbearbeidet ved skolen relatert til SIM og generelt, og hvordan de ansatte opplever endringer i sin hverdag og hvilke faktorer som fremtrer som viktige relatert til implementering av SIM. Vi har delt funnene inn i elev- og lærerperspektiv.

6.1 SIM I VIDEREGÅENDE SKOLE FRA ELEVENES PERSPEKTIV

Få av elevene kjente til SIM-satsningen utover å ha hørt det blitt nevnt, som følger handlet intervjuene i stor grad om Spekterundersøkelsen da dette var et tema som elevene hadde meninger om. I tillegg var vi innom temaer som læringsmiljø, trivsel og mobbing. Funnene er kategorisert under følgende overskrifter: (1) tanker om skolens innsats mot mobbing, (2) utestenging versus mobbing og (3) erfaringer med Spekterundersøkelsen. Den siste kategorien inneholder flere underkategorier, da dette var et tema som elevene utdypet i større grad enn de andre. Skolene vil refereres til med nummer 1, 2 og 3.

6.1.1 TANKER OM SKOLENS INNSATS MOT MOBBING

Først litt om elevenes kjennskap til at skolen er med i satsningen SIM. Vi åpnet intervjuene med å stille spørsmål om hva de visste om skolens deltagelse, og tanken var å stille flere oppfølgingsspørsmål om dette. Det viste seg derimot at ingen av elevene kunne si noe utfyllende om SIM og de fleste hadde ikke noe forhold til SIM. Skole 1 skilte seg ut ved at flere av elevene hadde hørt om SIM-satsningen og at skolen hadde et SIM-team. Denne informasjonen hadde de fått gjennom lærer eller rektor, men på oppfølgingsspørsmål kunne ingen utdype hvilken rolle SIM-teamet har eller hvem som er med i teamet. En kan stille spørsmål om kjennskapet hadde vært annerledes hvis elevene hadde vært involvert i saker der SIM-teamet måtte involveres? Ingen av elevene vi intervjuet sa de kjente til slike saker. Som en elev påpeker, «da er jobben gjort, hvis du ikke merker det [teamet]».

Elevene fikk en kort introduksjon om satsningen fra intervjuerne, da vi ønsket å vite hva de synes om at skolen er med på dette. Her er elevene samstemte på at de mener det er viktig at skolen har fokus på mobbing og at det gir et signal om at skolen tar det på alvor. Elevene på skole 1 og skole 2 opplever at skolene har stort fokus på å skape et godt læringsmiljø og at de tar mobbing på alvor, og trekker frem eksempler som faste felles arrangement for elevene, VIP-makkerskap og elevsamtaler. En elev påpeker at det har en forebyggende effekt på mobbing at skolen har det på dagsorden:

Det ligger på nesten null prosent mobbing på den skolen her fordi rektor har satt det så mye i fokus. (Elev 9, skole 1)

På skole 3 sier imidlertid flere av elevene at de savner fellesarrangement for elevene. De mener det kan bidra til at de blir kjent på tvers av klasser og til et bedre skolemiljø.

Elevene på alle skolene forteller at de har samtaler med lærerne, enten i form av gruppesamtaler eller en-til-en. Dette blir stort sett beskrevet som positivt og som en kanal hvor de kan si fra om ting. Elevene sier at det er viktig at de har en god relasjon til læreren for at de skal dele informasjon om vanskelige ting. Følgende sitat illustrerer dette:

Hvis du har en tett relasjon til læreren ... hadde jeg sagt at jeg synes det å være alene og føle meg ensom er en litt for stor del av min hverdag. Men ikke sjans i havet om at jeg hadde sagt det til han læreren jeg har nå. Og har heller ikke fått mulighet til å sagt noe. (Elev 14, skole 2)

Sitatet illustrerer viktigheten av å bygge opp gode tillitsforhold til elevene for at de skal dele ting som er vanskelig, samt at lærerne legger til rette for at informasjon kan deles. Flere elever sier at gode tillitsforhold kan bygges gjennom at lærerne følger godt med og prater med elevene og at de blir tatt på alvor. En måte lærerne kan vise det på er at det blir satt av tid til å lytte til elevene og sørge for å gjøre noe med saker som dukker opp. Generelt beskriver elevene et skolemiljø som er bra og at de ansatte er 'på' og har tett dialog med elevene. Det er likevel ikke alltid det oppleves som lett å si fra til en lærer, og det var mange som refererte til Spekter som en kanal for å si ifra om vanskelige ting. Dette kommer vi tilbake til i 6.1.3.

6.1.2 UTESTENGING VERSUS MOBBING

I intervjuene stilte vi flere spørsmål om mobbing, og førsteinntrykket var skolene var mobbefri. Underveis i intervjuene ble vi bevisst på at blikking (elevenes betegnelse på himlende øyebevegelser), utestengning, ensomhet, små kommentarer og hendelser på sosiale medier ikke var noe elevene inkluderte i mobbebegrepet. Dette er faktorer som utfordrer et trygt og godt miljø, og som de beskriver som forhold som er vanskelig å avdekke for lærerne. Dette gjorde forskerne bevisst på viktigheten av å spørre elevene om hva de legger i mobbebegrepet.

Elevene sier at det er viktig at lærerne har fokus på klikkdannelser, utestenging, blikking eller andre situasjoner som de mener er minst like stor utfordring for klimaet i klassen som slik de snakker om mobbing. En elev sier følgende om skolens deltakelse i SIM-satsningen:

Det er i utgangspunktet en veldig bra ting, men jeg tror det er her slik som med andre ting at det ikke kommer frem på riktig måte og prioriterer riktig. Jeg tror ikke det er så mye reell mobbing, sann fysisk. Det er heller problemer med utestenging og ensomhet, russegrupper og slike ting ... Slike ting, som å ikke få være med. Å få meldinger som ikke er helt greie. Det er vel ikke det en ofte forbinder med mobbing. (Elev 14, skole 2)

Eleven påpeker at det er viktig at lærerne ikke har et for snevert syn på hva mobbing er, da det ofte er episoder som ikke nødvendigvis elevene kaller mobbing som påvirker miljøet. Elevene kommer også med mange eksempler på hvor vanskelig det er for skolen å fange opp det som skjer på sosiale medier, som for eksempel utestenging. Sosiale medier har en sentral rolle i elevenes sosiale liv, og dette er en verden som er nærmest utilgjengelig for lærerne. Flere sier de skjønner at det er vanskelig for lærerne å sette seg inn i det som skjer på nett, både fordi det holdes skjult for lærerne og fordi mye skjer på fritiden. Elevene opplever lærere som i ulik grad har blikk for disse situasjonene, og de mener lærere må ha fokus og interessen for å kunne avdekke det som skjer mellom elever.

6.1.3 ERFARINGER MED SPEKTERUNDERSØKELSEN⁵

Til tross for at SIM satsningen som konsept ikke var kjent blant elevene, var Spekterundersøkelsen noe alle hadde et forhold til. I det følgende skal vi beskrive hvordan elevene opplever verktøyet.

Et tydelig funn er at elevene mener at Spekter bidrar til å avdekke ting som er vanskelig for læreren å oppdage. Dette forklares med at det er lettere å si fra digitalt enn ansikt-til-ansikt. Elevene trekker selv frem Spekter som en kanal hvor de kan melde ifra om hendelser som kan være vanskelig for lærerne å oppdage, slik som blikking, utestenging, ensomhet og ting som skjer på sosiale medier. Blikking og utestenging, beskrives som en stor utfordring av elevene og Spekterundersøkelsen oppleves som et viktig hjelpemiddel for at læreren skal få innsikt i slike hendelser. Denne eleven forklarer det slik:

Det er ikke alltid det er så enkelt å gå til læreren din og si at «hallo, hun blikka meg» liksom, «hun sitter og ser stygt på meg, hun kommenterer alltid frekke ting når jeg prater». Det er jo ikke så enkelt, men det kommer mer i lyset når man har slike undersøkelser. (Elev 7, skole 1)

Som sitatet viser, mener elevene at Spekter kan bidra til å hjelpe lærerne til å skjønne hva som foregår. Flere sier de får muligheten til å si ifra om mindre episoder som de ellers ikke ville nevnt, og nevner da gjerne blikking og stygge kommentarer. Spekter bidrar på denne måten til avdekking. Elevene synes å være samstemte i at det er lettere å si fra om ting digitalt fremfor ansikt-til-ansikt til lærerne. En elev forklarer:

Jeg synes det er ganske relevante spørsmål da ... som kan bli med på å løse ting ... For det er ikke alltid du har lyst til å snakke face to face med læreren. Det er ofte du holder ting for deg selv. Så Spekter synes jeg var veldig bra å gjennomføre da. For da får en på en måte uttrykt seg selv å få sagt det man egentlig mener. (Elev 26, skole 3)

⁵ Elevenes opplevelse av Spekterundersøkelsen er utfyllende analysert i artikkelen «Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing» (Hungnes & Bachmann, 2020)

Som svaret illustrerer, er det flere av elevene som sier at Spekter gir de en mulighet til å få sagt ifra om forhold som de ønsker skal bli bedre. Elevene sier videre at digitale undersøkelser ofte bekrefter ting som de fleste elevene i klassen er klar over, men som ingen snakker høyt om og som de tror lærerne ikke er kjent med. Gjennom en kartlegging får alle elever svare og det som rører seg blant elevene får komme frem.

Et annet funn er at det kan oppleves som ubehagelig at undersøkelsen ikke er anonym, men likevel ser elevene verdien av å gjøre det for å hjelpe de som ikke har det så bra. Følgende sitat er illustrerende for hva mange svarte på spørsmål om hvordan de opplevde å oppgi navn i Spekter:

Det er ikke anonymt og sånn, så det kan virke litt skummelt. Men hvis du vil at ting skal bli bedre, så må du svare. Men det jeg synes var litt rart og sånn, var for eksempel et spørsmål om hvem du er med i friminutta. Du kan bare velge tre stykker og sånn. Det var litt ekkelt. (Elev 19, skole 3)

Det blir sett på som viktig at læreren får informasjon som kan bidra til at de kan ta tak i utfordringer i miljøet. En elev sier det er ubehagelig å oppgi navn på andre fordi du ikke er sikker på situasjonen:

På slutten kunne du liksom skrive din egen greie uten å sette på navn, da kunne du skrive hva du synes om, hvordan det går med klassen for eksempel. Og da fikk vi skrevet småting som du ikke kan ha med ved siden av navnene, om du skjønner. (Elev 7, skole 1)

Som sitatet illustrerer kan det være vanskelig å oppgi navn hvis en er usikker på om en har tolket situasjonen riktig, og da er det viktig at elevene har mulighet til å utdype svaret. Andre nevner at det kan være vanskelig å oppgi hvem som skaper problemer, da de er redd for å bli oppdaget av andre elever. Dette forklares av en elev slik:

Jeg synes det var veldig ekkelt da. Fordi at du sitter rett ved siden av noen, og så skal du liksom trykke på navn og være så spesifikk da. Og så er det ikke anonymt (...) Ja du blir jo på en måte litt sånn nervøs for det du svarer, for det er jo data som kan komme på avveie, selv om jeg stoler på det, så er det fortsatt noe å tenke på. (Elev 13, skole 2)

Som eleven påpeker, er det viktig at elevene er trygge på at svarene ikke kommer på avveie og at informasjonen behandles konfidensielt. Til tross for at flere sier det er ubehagelig å oppgi navn, er elevene positive til å svare for at lærerne kan få tilgang til viktig informasjon om miljøet og mulighet til å ordne opp.

Et annet element som trekkes frem som problematisk er at i Spekter kan en bare velge tre navn på de en foretrekker å være sammen med. Undersøkelsen kan på denne måten resultere i en rangering av venner som ikke nødvendigvis er naturlig for eleven og som eleven kanskje ikke har reflektert over før. Uavhengig av om en har reflektert over det kan det være ubehagelig å befestet det skriftlig. Det at noen opplever at undersøkelsen presser frem svar der en helst ikke vil gi et svar, var ikke noe mange trakk frem. Det er likevel et viktig poeng relatert til hvilken informasjon elevene får om undersøkelsen før de gjennomfører den. Dette kan være at de ikke skal oppgi navn hvis ingen bråker og at lærerne alltid skal sjekke ut informasjonen de får før de griper inn. Dette henger sammen med det neste funnet vi skal presentere, som handler om rammene rundt gjennomføring og oppfølging.

Ivaretagelse av konfidensialitet var viktig for elevene. Flere elever uttrykker bekymring for hva som ville skjedd dersom svarene kom ut. Dette gjelder både på de som bråker og det å oppgi hvem du er mest sammen med som kan oppleves som en rangering av venner. Elevene er bevisst på at undersøkelsen ikke er anonym, men de sier de stoler på lærerne og at det derfor er OK å oppgi navn.

Det å gjennomføre en undersøkelse i seg selv, gir ikke resultat. Elevene fremhevet viktigheten av at resultatene følges opp for at lærerne skal signalisere at undersøkelsen og mobbing tas på alvor. Det ene ved at lærerne følger opp opplysninger som gis om problematiske forhold, og det andre er å presentere resultat som bekreftet at miljøet i klassen er bra. Elevene forteller om ulike måter å følge opp på. Noen fortalte at læreren snakket med en og en elev i etterkant av undersøkelsen uavhengig av resultat, og at dette opplevdes som bra. Enkelte elever savnet en gjennomgang av resultatene i klassen, mens de elevene som hadde fått presentert resultatene, enten i felleskap eller en og en, trakk frem dette som viktig. I den neste delen skal vi se hva funn fra ansattintervju viser.

6.2 IMPLEMENTERING AV SIM SETT FRA DE ANSATTES STÅSTED

Skolene i caseundersøkelsen forteller at de har hatt fokus på å skape et trygt og godt læringsmiljø over mange år, og at SIM satsningen har bidratt til å styrke dette fokuset. Det samsvarer med funnene i spørreundersøkelsen som viser at skolenes deltagelse i SIM ikke har endret de ansattes praksis radikalt, men har bidratt inn i skolehverdagen på ulike måter. Hvordan dette reflekteres i praksis i caseskolene, vil utdypes og beskrives i de følgende avsnittene. Vi har kategorisert funn basert på det analytiske rammeverket, og hovedsakelig på skole- og individnivå da fokuset i intervjuene var her.

6.2.1 SKOLENS INSTITUSJONELLE OMGIVELSER (MAKRONIVÅ)

Det som fremkom fra intervjuene som omhandler skolenes krav og forventninger fra omgivelsene var hovedsakelig relatert til kapittel 9 A i opplæringsloven. Alle skolene refererer til endringer i opplæringsloven som stiller andre krav til hvordan de følger opp elevene ved varslinger. Dette er krav fra ytre omgivelser om å endre måten de håndterer saker på, og noe som trekkes frem som en motivasjon til å få mer struktur på hvordan de jobber. Spesielt relatert til 9 A saker. Dette kan illustreres ved et sitat fra rektor skole 3:

... forsterkingen i 9 A. At det har vært veldig mye fronta på kravene som kom der. At det å få et verktøy der en kunne takle de krava på en bedre måte. Det var også oppe i den diskusjonen vi hadde. At her hadde vi et verktøy. Å kunne gå inn å møte 9 A på en mer korrekt måte, enn det vi ellers ville ha gjort. (Rektor, SIM-team, skole 3)

SIM-satsningen omtales som noe som dekker et behov, nemlig det å imøtekomme endringene i loven, og behovet for å bygge et godt og trygt læringsmiljø for alle elever.

6.2.2 DEN LOKALE IMPLEMENTERINGSKONTEKSTEN (SKOLENIVÅ)

Skolenivå i det analytiske rammeverket inkluderer blant annet faktorer som organisatorisk og administrativ tilrettelegging, lederstøtte, organisasjonsklima og -kultur. Disse har betydning for hvordan implementeringsprosesser forløper og hvilke endringer i praksis det resulterer i (Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2009). Vi skal beskrive disse faktorene i de følgende avsnittene.

Skolekultur/-klima ved de tre skolene blir beskrevet som bra. Alle skolene sier det er gode læringsmiljø uten alvorlige mobbesaker, men det presiseres at dette kan variere fra år til år og gruppe til gruppe. Selv om læringsmiljøet ved skolene beskrives som godt av lærerne, forklarer de at det jevnlig er episoder og hendelser de må ta tak i. De fremhever at det derfor er viktig å ha fokus på læringsmiljø hele tiden. Spesielt ved skole 1 og 2 var dette tydelig i praksis. Ved disse skolene var det en tydelig bevissthet blant de ansatte om at læringsmiljøet er noe de må arbeide målrettet, systematisk og kontinuerlig med for å få en nødvendig oversikt og forståelse, samt tilgang til hendelser i miljøet. Et eksempel på hvordan dette ble uttrykt:

Skolen vår har hatt så mye fokus på det og det har vært veldig bra, selv om jeg av og til har tenkt 'å, er det tema i dag også, ja'? Men det er noe med bevisstheten, det må det være. Det er derfor vi har blitt så bevisst på det. Fordi vi har noen som har mint oss på viktigheten av det og satt av hele dager og vi har øvd på det, så klart har jeg personlig en mye større bevissthet på det nå enn før (Lærer 10, skole 1)

Et fellestrekk ved skolene er at de fremhever viktigheten av å ha gode relasjoner til elevene gjennom samtaler og dialog. Det er ulikt om dette er satt i system eller ikke. Skole 1 og 2 fortalte også at de jobber etter tanken om det sosiale som grunnlag for læringsmiljøet.

Når det gjelder *organisatorisk og administrativ tilrettelegging* for å jobbe med læringsmiljø, skiller skole 1 og 2 seg fra skole 3. Forskjellen er at de har etablert en organisatorisk struktur for å jobbe systematisk med læringsmiljø gjennom ressursteam. De har ulike navn på disse teamene, men fellestrekk er at rektor og ledelsen er tett på, involvert og engasjert i arbeidet, i tillegg til at teamene er bredt sammensatt av rådgivere, avdelingsledere, PPT og helsesøster. På begge skolene er SIM-teamet organisert inn i de etablerte ressursteamene. Det er ikke alle i ressursteamet som er med i kjerneteamet SIM. Ressursteamene arbeider helhetlig med en rekke små og større tiltak som skal bidra til et godt skolemiljø som for eksempel VIP-makkerskap, jevnlig sosiale arrangement for elevene og kontaktlærerforum.

Skole 3 har organisert arbeidet med læringsmiljø til ledergruppen, bestående av avdelingsledere, en rådgiver og rektor. Det er ledergruppen som utgjør SIM-teamet. Her beskriver de organiseringen som at rektor har ansvar for saker som dukker opp, mens SIM-teamet er en støtte. Alle tre skolene har VIP-makkerskap, men implementert på ulike måter.

På skole 3 er det avgrenset til starten på VG1, mens på skole 1 har de VIP-makkerskap hele VG1 og tar det i bruk ved behov på VG2 og VG3. Skole 2 har VIP-makkerskap i ulike former alle tre årene. På skolene med etablerte ressursteam var SIM-satsningen i større grad kjent blant lærerne enn ved skole 3.

Den ulike organiseringen av innsatsen mot mobbing og arbeidet med læringsmiljø, gjenspeiler også hvordan SIM er implementert. På skole 1 og skole 2 er SIM integrert i en etablert struktur med møteplasser mellom ledelse og ressursteam, samt planer og et system for hvordan de jobber helhetlig med læringsmiljø. På skole 3 er SIM-teamet det samme som ledergruppen som ikke kun kan fokusere på arbeidet med læringsmiljø. Skole 3 synes ikke å ha etablert et helhetlig og systematisk arbeid slik de to andre skolene har. SIM-satsningen omtales som noe som er løsrevet fra det daglige arbeidet og som tas frem nå og da relatert til Spekter og meldte mobbesaker. Følgende sitat illustrerer hvordan skole 3 skiller seg fra de andre gjennom at SIM-team relateres til meldte mobbesaker:

Med så lite saker som vi har ... er det naturlig rektor som skal kjøre disse prosessene. Teamet er først og fremst ei støtte, med felles referanser som han kan støtte seg på. Men det er klart, vi kan aldri, på en så liten skole øve oss nok, for å si det sånn. Med så få saker. (Rådgiver 1, SIM-team, skole 3)

I motsetning til de andre skolene, omtales ikke SIM som en del av det helhetlige arbeidet med læringsmiljø, og derfor ser de ikke like stor relevans.

Ledelse og lederstøtte har også betydning for implementering av nye arbeidsprosesser. Skole 1 og 2 trekker frem ledelsens fokus som en sentral faktor som har betydning for engasjementet rundt arbeidet med læringsmiljø på skolen. De beskriver at rektor og ledelse er tydelig engasjert i innsatsen mot mobbing og i det å skape gode læringsmiljø. To beskriver det slik:

Det som vi ser er at vår rektor leder an. (Lærer 9, skole 1).

Det må være noen som virkelig har dette under huden. Og at suksessfaktoren at dette sitter på toppen, at rektor er involvert, setter styringen på dette. Dette er ikke noe som noen holder på med, men dette er noe skolen holder på med. Det er helt avgjørende, hvis ikke får du ikke drevet det. (Avdelingsleder 7, skole 2).

På skole 1 og 2 er rektor og ledelsen på banen og signaliserer til kollegiet at skolen har et innsatsteam og jobber aktivt med å utvikle bedre rutiner og metoder. Dette betyr også at

skolen får et felles fokus, og at det ikke bare er opp til hver enkelt lærer hvordan de vil jobbe med det. På skole 3 tyder det på at rektor og ledelsen ikke er like tydelig ut mot de ansatte, og det kan virke som skolen ikke har den samme felles retningen.

Anbefalingene fra Læringsmiljøsenderet er at rektor er med i SIM-teamet, og dette er noe alle skolene følger. Det krever likevel mer enn deltagelse for at SIM-satsningen skal bidra til praksisendring utover å bruke metoden til å løse konkrete mobbesaker og gjennomføre Spekter. Det fremkommer fra caseskolene at det er viktig med engasjement og bevissthet fra ledelsen om å forankre det i det øvrige personalet. Da er det sentralt å forankre det hos de ansatte og tydeliggjøre hvordan de skal jobbe systematisk med læringsmiljø og mobbeforebygging.

Tilrettelegging og støtteressurser har betydning for hvordan SIM implementeres. Dette handler for eksempel om å utvikle nye rutiner og retningslinjer for å understøtte at de ansatte skal endre praksis. Det handler også om at det tilrettelegges for at lærerne får tid og støtte til å gjennomføre aktiviteter som har med læringsmiljø og implementering av nye arbeidsmåter relatert til SIM. Vi har vist at det er et skille mellom skole 1 og 2 på den ene siden og skole 3 på den andre i hvordan de snakker om SIM og hvordan de har integrert det i skolehverdagen. Dette sees i sammenheng med at skole 1 og 2 har organisert seg på en måte der SIM-team og SIM- metoder og verktøy kan iverksettes organisatorisk i en etablert struktur for hvordan de jobber med læringsmiljø. Her refereres SIM til noe som komplementerer og forsterker pågående tiltak. Dette inntrykket bekreftes også av at de ikke ser behovet for å bruke benevnelsen SIM-team, men fortsetter å bruke benevnelsen på de allerede etablerte teamene. Alle skolene trekker frem viktigheten av å organisere det nye inn i det etablerte for å forhindre at det blir noe forbigående. Enten det er i form av etablerte ressursteam som ved to av skolene, eller i linjen som ved den tredje skolen. Det som skiller de, er at skole 1 og 2 allerede gjør det, mens skole 3 sier de burde gjøre det og at de burde forankre SIM bedre i organisasjoner og rutiner.

Vi ser at skole 1 og skole 2 tilpasser SIM til sitt opplevde behov og organisering og at verktøyene fra SIM og Spekterundersøkelsen er integrert som en del av arbeidet i ressursteamet. Det virker å være en bevissthet rundt å ta det i bruk der de ser behovet for det.

De ansatte beskriver hvordan de jobber med å utvikle og forbedre rutiner og retningslinjer i forbindelse med dette arbeidet gjennom prøving og feiling.

Og så har vi blitt flinkere til å lage rutiner. Har laget et informasjonsskriv om Spekter, slik at lærerne vet hva de skal si og slike ting, og vi har tilpasset litt rutinene våre og endret ting underveis. (PPT-kontakt, SIM-team, skole 1)

De beskriver hvordan verktøyene tilpasses egen skolehverdag og gjøres slik relevant. På skole 3 har de ikke utviklet rutiner rundt gjennomføring av Spekter, annet enn å informere lærere om taushetsplikten, og det er mer opp til hver enkelt lærer hvordan de gjennomfører Spekter.

En i SIM-teamet forklarer:

Har ikke noe oppskrift på hvordan vi skal bruke dette, så vi må stole på at de [lærerne] behandler den informasjonen de får ... er kloke i det de bruker den til. (Avdelingsleder 3, SIM-team, skole 3)

SIM-teamet sier selv de har jobb igjen når det gjelder å formalisere bruken av for eksempel Spekter. Rutiner og støtteressurser har enda ikke kommet på plass.

6.2.3 ENDRINGSMOTIVASJON OG OPPLÆRING (INDIVIDNIVÅ)

En viktig faktor i endringsprosesser er *endringsmotivasjon*. Det vil si at de som skal endre praksis stiller seg positive til endringen. Et sentralt element i å motivere ansatte for endring, er å begrunne hvorfor de skal endre seg og få de til å se behovet for endring. I intervjuene kommer det tydelig fram at de ansatte ser behov for å endre praksis relatert til mobbesaker og andre hendelser som påvirker læringsmiljøet negativt. Spesielt trekker informantene ved alle skolene frem konkrete verktøy og fremgangsmåter som nyttig, i tillegg til å få kompetanseheving og mer kunnskap om mobbingens psykologi og fremgangsmetoder. I en dialog mellom medlemmer av SIM-teamet ved skole 1 kommer det til uttrykk slik:

Jeg tror det styrker oss som skole, både at vi har blitt flinkere til å tenke litt på hva skal vi se etter. Hva skal vi være litt obs på, men også, hva gjør vi når ting har kommet på bordet og vi har et problem. Enten det er snakk om et urolig klassemiljø, eller om det er snakk om mobbing (Rådgiver 2, skole 1).

For nå har vi fått et verktøy for å avdekke det, og det vi skal jobbe mer med nå, er, altså vi vet litt om hva vi gjør i etterkant, men at vi blir enda dyktigere på hva vi gjør når vi oppdager noe. Hvordan er det vi håndterer det (PPT-kontakt, skole 1).

Skolens deltagelse i SIM beskrives som noe som styrker arbeidet med læringsmiljø. SIM-teamet på skole 3 trekker også frem at SIM har gjort det tydeligere hvordan de skal gå frem relatert til mobbesaker. Det at skolene har en aktivitetsplikt, ser ut til å underbygge motivasjonen for endring og de ansatte ønsker mer kompetanse og bedre strukturer relatert til paragraf 9 A.

En annen sentral faktor som henger sammen med endringsmotivasjon, er opplæring. Det er avgjørende at de som skal endre praksis får den opplæringen som er nødvendig. En avdelingsleder reflekterer rundt behovet for å endre praksis i tråd paragraf 9 A:

Det er jo styrt gjennom paragraf 9 A, så det er veldig klart at vi har en undersøkelsesplikt. Det er viktig at den gjøres godt før vi eventuelt begynner å sette på tiltak. Så er det tiltakene, og oppfølging av de, oppfølgingssamtaler og sluttsamtaler når aktivitetsplanene eventuelt er ferdig. (Avdelingsleder 8, SIM-team, skole 2)

Som informanten påpeker stilles det krav til de ansatte om at de undersøker godt for slik å iverksette treffsikre tiltak. Videre, med iverksetting av tiltak må en følge opp på en god måte. Dette krever kunnskap om hvordan de skal gjøre det. Informantene er samstemte i at mer kunnskap og ferdighetstrening relatert til mobbing er nødvendig og ønskelig. Viktigheten av at noen på skolen er ekstra godt skolert fremheves, og flere sier at de opplever en trygghet i at de kan få støtte hvis de må iverksette tiltak raskt. Organiseringen i SIM-team er det ingen som stiller seg imot.

Ved alle skolene har medlemmene av SIM-teamene gjennomført flere dager med opplæring, inkludert ferdighetstrening gjennom rollespill. På skole 1 og 2 har de i tillegg gjennomført seminardager for alle ansatte på skolen, inkludert vaktmestere, renholdere og bibliotekar, med innleide ressurser fra Læringsmiljøsenderet der formålet er å heve kompetansen og mulighetene for de ansatte skal takle mobbing på hensiktsmessige måter. Dette blir trukket frem som svært verdifullt, og er noe de ønsker å gjenta. Spesielt blir rollespill trukket frem som nyttig, samt at det har vært satt av fellestid. Opplæringen beskrives generelt som verdifull, uavhengig av om de har hatt mobbesaker eller tatt det i bruk i praksis.

Skole 3 hadde ikke gjennomført egen opplæring på skolen, og de ansatte hadde kun deltatt på en dagssamling sammen med mange andre skoler. Dette er noe SIM-teamet er enig om at de kunne gjort annerledes for å forankre det bedre i personalet:

Og så gi det [tilpasset opplæring] til lærarane så dei i større grad får eit eigarforhold ... for jeg må si det at sånn som vi hadde det, at vi satt sammen ... med ei stor gruppe ungdomsskoler fra Romsdal... Jeg tror det, rett og slett få ned størrelsen, få nærhet. Da tror jeg også du bedrer sjansen for å få det godt implementert inn i skolen. Og komme i gang. (Rektor, SIM-team, skole 3)

Rektor ser behovet for å gjennomføre en opplæring på skolen slik de andre videregående skolene har gjort, både for at de ansatte skal oppleve opplæringen som relevant og for å forankre SIM bedre hos de ansatte.

Hvordan jobber skolene med å omforme kunnskap til praksis?

For at en intervensjon som SIM skal føre til endret praksis blant de ansatte, krever det at de tar i bruk kunnskapen de har tilegnet seg gjennom opplæringen. Ovenfor har vi sett at caseskolene har opprettet SIM-team og tatt i bruk Spekterundersøkelsen, men hvilke andre endringer kan vi spore i praksis gjennom intervjuene med informantene? Overordnet inntrykk er at de har tatt i bruk elementer fra SIM-metodikk på ulike måter og at de er i prosess med å utvikle rutiner for hvordan gjennomføre og følge opp Spekterundersøkelse. Vi skal gi noen eksempler på praksisendringer som følger av SIM-prosjektet.

En måte vi har identifisert endringer i praksis, er hvordan de ansatte beskriver arbeidet sitt med klassemiljø der SIM-referansene er tydelige. Et eksempel er hvordan stoppsamtalen er et begrep de bruker:

Hvis vi får varsling om mobbing og vi har de individuelle samtalene, så er jo det en stoppsamtale etter å ha undersøkt og fått konkludert. (Avdelingsleder, SIM-team 7, skole 2)

Et sentralt element som påvirker hvordan implementeringen av SIM omformes i praksis er kunnskapsspredning fra SIM-teamet til resten av kollegiet og hvordan kunnskapen omsettes i praksis. Skole 1 og 2 har jobbet aktivt med å spre kunnskapen fra SIM-teamet til resten av de ansatte, både gjennom seminardager og kursing for alle ansatte som beskrevet ovenfor,

samt veiledning og involvering av lærerne i konkrete saker, hendelser eller i bruk av Speker. Vi skal gi noen eksempler.

På skole 1 jobber de med en gradvis implementering av stopp-samtaler der rektor startet med å gjennomføre stoppsamtaler i mer alvorlige situasjoner, mens lærerne gjennomfører det de referer til som 'light' versjoner. Dette ble brukt i saker som ikke ble gradert som veldig alvorlig. Denne skolen har hatt egne seminardager med Læringsmiljøsenteret, og de har gjennomført rollespill for å øve seg på stopp-samtaler. SIM-teamet fremstår som bevisst på at kunnskapen de har opparbeidet seg skal overføres og spres til de ansatte, som en av medlemmene beskriver det:

Vi samarbeider hele tiden med de lærerne som står oppi ei sak, eller slik som de to klassene som var tatt opp her nå på tirsdag. (Rådgiver 2, skole 1).

Sitatet viser at SIM-teamet ikke overtar sakene for lærerne, men samarbeider tett med lærerne. På denne måten overføres kunnskap fra SIM-teamet til lærere gjennom i dialog i det daglige arbeidet. Et uttalt mål er å gjennomføre tiltak og grep på lavest mulig nivå. Vi ser også at skole 1 tilpasser bruk av stopp-samtalen til sin kontekst og sitt behov, gjennom for eksempel å ha en 'light' versjon. Det samme ser vi på skole 2 hvor de stiller spørsmålsteget ved å gjennomføre samtalen slik det er beskrevet av Læringsmiljøsenteret, og gjennomfører en tilpasset variant:

... er det kanskje ikke på den måten vi gjør det ... Så mye av strukturene følger vi, men kanskje ikke sann direkte en stopp-samtale. (Avdelingsleder, SIM-team 7, skole 2)

Lærerne ved skole 1 og 2 forteller om rutiner der ressursteamet skal kobles raskt inn dersom de er bekymret for en elev eller det har oppstått hendelser i miljøet, og de har en tydelig bevissthet rundt hvordan de skal gå frem. Ved skole 3 ser det ikke ut som de har kommet like langt i å spre og dele kunnskapen som SIM-teamet har tilegnet seg. SIM blir snakket om som et prosjekt som ledergruppen/SIM-teamet er opptatt av, som en i SIM-teamet uttrykker det:

Jeg vil kanskje tippe at hvis du snakker med lærerne om dette, så tror jeg ikke at de forstår at det [SIM] er et så stort prosjekt. Her er noe som kommer inn i mellom det andre en gjør som

lærer. De kan en del om det fra før. De har hatt det i sin pedagogiske opplæring, og sånn ... Jeg tenker at vi som er her tenker at det er et stort prosjekt som vi er med på, mens de har utført det de har fått ordre om. De har vært på en studiedag i august som har vært litt likt andre studiedager som en er på ... Det som er nytt er det med Spekter. At en fikk pålegg om å gjennomføre det i alle førsteklasingene. Det er vel det som på en måte er det store og nye, hvis du spør de, tror jeg. (Avdelingsleder 3, SIM-team, skole 3)

Av sitatet ser vi at SIM-prosjektet er noe SIM-teamet har et forhold til, mens resten av personalet stort sett merker satsningen gjennom introduksjonen av Spekter. På denne skolen snakket de mer om hvordan de burde gjøre det fremover for å få det til i praksis. For eksempel tydeliggjøre at ikke alle kan være eksperter, men ha noen som er det og som får enda mer opplæring og øving i å gjennomføre samtaler med elevene i mobbesaker. Det snakkes om hvordan en bør gjøre det, og ikke hvordan de gjør det. Dette indikerer at SIM-arbeidsmåter ikke er blitt omsatt i praksis. Skole 3 har ikke jobbet aktivt med å spre kunnskapen som SIM-teamet har fått gjennom kursene de har deltatt på.

På skole 1 bruker lærerne aktivt at flere elementer trekkes frem når de snakker om hvordan de jobber. For eksempel forteller en lærer om hvordan de fulgte opp Spekter-undersøkelsen som avdekket at en av elevene følte seg utestengt:

Er det utestengsel eller er det mobbing? Eller, det kan være begge deler? ... Så da viste det seg at hun kanskje var utestengt og ikke hadde så mange venner. jeg hadde ikke noen stoppsamtale, men hadde mer i forhold til grensesetting og klasseledelse. For å sette litt andre rammer som et tiltak. Noen få enkle grep ... Og det har endret seg fra oktober da vi tok den undersøkelsen og det var på sitt verste (Lærer 9, skole 1)

Her er det ikke snakk om en mobbesak, men som et ledd i bedring av et læringsmiljø i en klasse. Læreren forteller at SIM-teamet var involvert i tillegg til at de søkte råd hos Læringsmiljøsentret.

På skole 3 sporer vi ikke så mange endringer i praksis, noe som kan sees i sammenheng med at de har hatt en snevrere tilnærming til implementering av SIM som beskrevet ovenfor. På denne skolen har ikke de ansatte fått ekstra opplæring eller øvd seg gjennom rollespill slik som på de to andre skolene. I intervjuet kommer ledergruppen frem til at de ikke har snakket mye om SIM-teamet i kollegiet, men at de har jobbet med en bevisstgjøring på at de skal ta tak i

ting når det oppstår. Likevel sier flere ansatte at de gjennom deltagelse på fellessamlingen med Læringsmiljøsentret observerer elevene på en annen måte:

Ubevisste har blitt mer bevisst på at dette psykologiske spillet som er. At man ikke blir en rolletaker i systemet. At man ser at er der tilløp til saker ... En større bevissthet omkring alt. Det tror jeg. (Lærer 2, skole 3).

Dette er noe ansatte ved de andre skolene også trekker frem. Opplæring om mobbingens psykologi har skapt en større bevissthet på hva de skal se etter. En økt bevissthet kan også føre til endringer i praksis, men i intervjuene beskrives først og fremst en økt bevissthet og ikke hvordan de har endret praksis.

Spekter – endringer i praksis

Det tydeligste funnet av endring i praksis var gjennomføring av Spekterundersøkelsen og oppfølging av denne. Alle skolene har gjennomført undersøkelsen flere ganger på hele trinn for å få innblikk i konstellasjoner, sosiale mønster og eventuell mobbing. I samsvar med inntrykket fra elevintervjuene, opplever de ansatte at elevene synes det er greit å svare på undersøkelsen.

Spekterundersøkelsen beskrives som et nyttig verktøy i arbeidet med læringsmiljøet, fremfor en mobbeundersøkelse. Fordelene de ansatte trekker frem, samsvarer med elevenes opplevelse av Spekter som en kanal hvor elevene sier ifra om ting de kanskje ellers ikke ville ha gjort. De ansattes beskriver undersøkelsen som en mulighet til å få et ekstra innblikk og ny informasjon som er vanskelig tilgjengelig for en lærer. Følgende sitat illustrerer dette:

En gutt som i alle fall jeg ser som flott fungerende, men ingen som hadde valgt han ... Dette er informasjon vi ikke hadde fra før. (Avdelingsleder 3, SIM-team, skole 3)

Lærerne beskriver få tilfeller hvor Spekter avdekket mobbing, men presiserte at et trygt læringsmiljø handler om mer enn mobbing som utrygghet, usikkerhet på hverandre og utestengning. Dette er ting som skaper vanskelige relasjoner mellom elevene og er negativt for læringsmiljøet. Spekter ble trukket frem som et godt hjelpemiddel til å oppdage slike

aspekter som ellers kan være krevende å avdekke. Supplert med samtaler med elevene, fikk de innsikt i de mer usynlige aspektene som påvirket læringsmiljøet.

I mange tilfeller oppgir lærerne at Spekter bekrefter de oppfatningene de har om klassemiljøet. I tilfeller der lærerne mener de har god oversikt over klassemiljøet trekker de frem Spekter som et nyttig supplement for å bevisstgjøre de om mønstrene i de sosiale relasjonene. En lærer sier:

I disse diagrammene så vi jo hvilke elever som er i ytterkant, som opplever seg selv som veldig alene. Og som kanskje, sannheten er at de er litt alene også. Så vi må følge ekstra med på det. Det var ikke noen overraskelser der heller. Mer en bevisstgjøring. (Lærer 5, skole 3)

Tendensen er at Spekter anvendes som et hjelpemiddel til å arbeide med læringsmiljø, fremfor å kartlegge mobbing.

Da det ikke følger med en instruks fra Læringsmiljøsentret konkret om hvordan oppfølgingen skal gjennomføres, har skolene gjort dette på ulike måter. Skole 1 og skole 2 har en systematisk tilnærming til oppfølging, der de jobber med å prøve ut hva som fungerer best. Begge skolene jobber med å videreutvikle rutiner for å standardisere gjennomføring og oppfølging etter hvert som de høster erfaring. For eksempel beskriver skole 1 hvordan de først hadde to stykker fra SIM-teamet som gjennomførte intervju med alle elevene etter gjennomføring av Spekter, og deretter endret de til at lærerne selv skulle gjennomføre oppfølgingen. En fra SIM-teamet beskriver dette på følgende måte:

... jeg tenker at vi høster erfaringer og noe er kanskje dyrekjøpt lærdom ... Selv om vi visste at det var de som hadde relasjonen som egentlig burde ta intervjuene, men i en skolehverdag er det full fart og så er det det å starte. Vi så at det ikke ble rett, og da koblet vi kontaktlærerne på for å ta resten av intervjuene. For det er jo de som må, så jeg tror at slik som prosedyren og rutinen kommer på ... Vi er jo som sagt en foregangsskole og da må vi prøve og feile litt. (Avdelingsleder 4, SIM-team, skole 1)

Som sitatet viser, har skolen prøvd og feilet i implementeringen for å få det til å fungere i egen skolehverdag. Flere av lærerne uttrykker at de opplever det som arbeids- og

tidkrevende å gjennomføre samtaler med alle elevene i etterkant. Skolen jobber med å finne ut hvordan de kan organisere det på en mest mulig hensiktsmessig måte.

På skole 2 har de utviklet et skriv om hvordan kontaktlærerne skal gjennomføre undersøkelsen om for eksempel hva de skal informere om og ikke, samt hvordan den praktiske gjennomføringen skal gjøres. På denne skolen var det ikke lagt opp til samtaler med alle elevene i etterkant, men at det skal gis mulighet for samtaler for de som ønsker det. En lærer forklarer hvorfor dette er viktig å tilby:

... det [samtaler i etterkant] er en del av det. At det er viktig når man blir bedt om å oppgi navn og utlevere hverandre. Så det er både de som oppgir og alle skal få mulighet til å utdype og forklare etterpå. Tror det er en trygghet i forkant for elevene for at de skal føle seg trygge på at informasjonen blir tatt godt vare på. (Lærer 11, skole 2)

Begge skolene viser at de er bevisst på at informasjon som kommer gjennom Spekter må undersøkes videre med elevene.

Skole 3 har ikke den samme systematiske tilnærmingen som de andre. Her beskriver SIM-teamet at det er opp til hver enkelt lærer hvordan de behandler informasjonen.

... vi må ... stole voldsomt på kontaktlærerne våre i denne sammenhengen her. Fordi vi får informasjon som er veldig sårbar. Og vi har ikke noe oppskrift på hvordan vi skal bruke dette, så vi må stole på at de behandler informasjonen de får ... er kloke i det de bruker den til. (Avdelingsleder 3, SIM-team, skole 3)

Ledergruppen på skole 3 presiserer at de har påpekt taushetsplikten og vær varsom plakaten ovenfor lærerne, men at de har en jobb å gjøre for å formalisere gjennomføring. Skole 3, i likhet med de to andre, er tydelig bevisst på viktigheten av å skape trygge rammer for gjennomføring. Det presiseres at det stiller store krav til at de som får informasjon fra elevene håndterer det på riktig måte. Elevene påpekte viktigheten av at lærerne behandlet informasjonen konfidensielt, noe som ble sett på som avgjørende for at de skal svare ærlig. Ingen av skolene, hverken elevene eller lærere, rapporterte om informasjon som hadde kommet på avveie. Derimot er inntrykket at elevene stolte på lærerne, og at lærerne

behandler informasjonen de får konfidensielt og skaper trygge rammer for gjennomføring, slik de sier de er opptatt av.

Det kommer også frem noen utfordringer med Spekter. Det gjelder noe av de samme som elevene påpekte, at det kan være uheldig å måtte rangere og velge ut noen få som de man er sammen med. Noen av lærerne diskuterte hvordan de kan få innspill fra andre i lærergruppen uten å vise resultater og risikere forhåndsdomming av elever:

Det har vi også lurt på hvordan skal vi presentere det for de andre ... for jeg synes ikke det er greit å slenge opp resultatet fra min klasse på tavla. At alle lærerne skal se plasseringa til de ulike elevene. Må jo få møte dem med litt åpent sinn, tross alt (...) skulle hatt ... det kan godt hende det finnes litt sånn anonymisert versjon til å diskutere det. (Lærer 5, skole 3)

En annen lærer kom med en lignende refleksjon relatert til det at resultat kan skape selvoppfyllende profetier:

... når jeg så de spørsmåla, hvor konkret de var ... at dissa kan være med på å skape «innenfor» og «utenfor» mer enn det motarbeider det ... At du skaper noen grenser i klasserommet i staden for å bygge de ned ... og kanskje behandler vi de også litt annerledes. Altså, ikke at vi sier «stakkars deg» som står utenfor, men det er så rart med det. Nå vet vi om det. Det er svart på kvitt. (Lærer 1, skole 3)

Til tross for noen refleksjoner rundt utfordringer med Spekter, er hovedinntrykket at lærerne er takknemlig for å få verktøy som kan hjelpe de i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, samt en fremgangsmåte for å håndtere vanskelige situasjoner som oppstår. Som en i ledergruppa ved skole 1 sier om lærerne:

... dette året har det ikke vært noe negativitet. Nå i høst når alle VG1 klassene skulle gjøre det. Nå ser de nytten av det når de greier å avdekke en del ting. Vi har fått tilbakemelding på at de ser at det er nyttig, så lenge elevene tør å si meningen sin. (Avdelingsleder 5, SIM-team, skole 1)

Utfordringene ligger mer i hvordan de skal følge opp resultat på en god måte og bruke det inn i arbeidet med læringsmiljøet, uten at det blir for ressurs- og tidkrevende.

7. OPPSUMMERENDE DISKUSJON OG ANBEFALINGER

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke implementeringen av SIM i Møre og Romsdal. Implementering handler om at verktøy og metoder fra SIM tas i bruk i den daglige praksisen i skolene. Implementeringsforskning har vist at det å endre praksis krever et aktivt arbeid (Ertesvåg & Kjøbli, 2016; Fixsen et al., 2009; Meyers et al., 2012). Det er mange faktorer som kan påvirke i hvilken grad det skjer en praksisendring som følger av implementeringen av en intervensjon (Domitrovich et al., 2008). I denne delen vil vi diskutere hvordan skolene har implementert SIM og tilpasset og videreutviklet dette i egen skolehverdag, og hvilke faktorer som påvirker implementeringen. Diskusjonen er organisert ut fra rammeverket (figur 1), der vi først ser på makronivå som er skolens institusjonelle omgivelser, deretter den lokale implementeringskonteksten som er skolenivå, før vi ser på individnivå. Hvert avsnitt innledes av en oppsummering markert i kursiv.

7.1 MAKRONIVÅ - SKOLENS OMGIVELSER

Skoleeier har sørget for å starte SIM for å ivareta sitt ansvar. Utenom det har vi liten kunnskap om skoleeier sin rolle i prosjektet, men vi registrerer at skoleeier bare i varierende grad har vært engasjert i den konkrete gjennomføringen av prosjektet. Undersøkelsen viser at SIM har vært et tilbud som har svart til skoleeiers og skolens behov for å ivareta de skjerpede kravene til arbeidet med å sikre alle elever et trygt og godt skolemiljø. Vi stiller spørsmål ved om skoleeier har tatt det ansvaret, eller om skoleeier har stolt på at Læringsmiljøsenderets produkt har vært tilfredsstillende. Skoleeier har det overordnede kvalitetssikringsansvaret, og skolene har ansvar for å arbeide kontinuerlig og systematisk for å sikre retten til et trygt og godt skolemiljø for alle elever. SIM har særlig hjulpet skolene med å etablere en systematisk tilnærming til arbeidet, og kan slik virke legitimerende for omverdenens krav og forventninger til skoleeiers system og skolens arbeid.

En skole opererer ikke på egen hånd, men i en institusjonell kontekst som påvirker hvordan den utøver undervisning og jobber med læringsmiljø. På makronivå kan vi si at skolens institusjonelle omgivelser, eller ytre kontekst, er en kilde til legitimitet (DiMaggio & Powell,

1983). En organisasjon vil forsøke å oppnå legitimitet gjennom å tilpasse seg forventninger og krav i omgivelsene. Overført til skoler, vil det si at skoler vil fornye og endre seg i takt med politiske visjoner og reformer for å oppnå legitimitet i sine omgivelser. Det handler om å handle i tråd med det som ansees som ønskelig og riktig for å ha tillit som organisasjon.

Hvordan skolen utøver undervisning og tilrettelegger for et godt skolemiljø, er altså preget av de institusjonelle omgivelsene og hva som til enhver tid ansees som 'riktig' og 'galt'. Dette påvirkes av for eksempel reformer og lovverket. Særlig aktuelt i dette forskningsprosjektet er nasjonale myndigheters fokus på å bekjempe mobbing, og spesielt endringer i opplæringsloven kapittel 9 A om elevenes skolemiljø. Endringen stiller krav til skolene om at de har nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø. For alle ansatte i skolene medfører det en tydeligere aktivitetsplikt og krav for hvordan de skal jobbe. De skal dokumentere hvordan de etterlever aktivitetsplikten og de skal sette inn treffsikre tiltak. Hvis det dukker opp saker som viser at skolene har mislykkes med å gi elever et trygt og godt skolemiljø, kan de miste legitimitet i samfunnet. Dette er noe som påvirker hvordan skolen ønsker å fremstå for sine omgivelser.

Vi ser i denne undersøkelsen at endringer i kapittel 9 A trekkes frem som en viktig motivasjon for at skolen skal delta i en satsning som SIM. Det er ikke SIM som konsept som trekkes frem som et behov, men behovet for å få på plass gode rutiner og metoder for å undersøke, samt kompetanseheving for å etterleve kravene som skolene stilles ovenfor. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at mange lærere og skoleledere savner et systematisk og forebyggende arbeid med læringsmiljøet (Holen & Waagene, 2014). Denne undersøkelsen viser at SIM bidrar til å svare på dette behovet ved å bidra til mer systematikk. Skoleeier er øverste ansvarlig i kommunene for at opplæringen drives forsvarlig i henhold til regelverk og gitte standarder og for å ha et system som skal ivareta kvalitetssikring av opplæringen. Skoleeier vil derfor påvirke skolens satsningsområder og er den som kan gi støtte, både faglig og økonomisk. I SIM-prosjektet er det nettopp skoleeier som har tatt initiativ til satsningen. For skoleeier, som ansvarlig for kvalitetssikrende systemer, vil det virke legitimerende at SIM er en variant av det nasjonale Læringsmiljøprosjektet som er godkjent

og bestilt av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan tyde på at oppskriften er institusjonalisert, i den forstand at den oppfattes og omtales som den riktige og hensiktsmessige måten å organisere på (Røvik, 1998).

I Romsdalsregionen ble det gjennomført regionale samlinger for SIM-team, skoleledere og PPT med formål om å støtte skolene i implementeringen av SIM. Innholdet i samlingene var i hovedsak teoretisk opplæring og øving gjennom rollespill, fremfor implementeringsrelaterte tema. Forskergruppen hadde på en av samlingene ansvar for en sesjon med gruppearbeid der implementering var tema. Resultatet fra gruppearbeidet var blant annet ønske om mer opplæring og praktisk trening, og erfaringsutveksling mellom skolene. Det kom frem at flere skoler ser på støtte fra skoleeier som viktig, både for å holde trykket oppe på implementeringen og som støtte i prosessen.

Opplæringsloven kapittel 9 A stadfester at skoler skal jobbe både individ- og systemrettet og at rektor har ansvaret for at dette blir gjort. Undersøkelsen viser at deltakende skoler opplever at SIM-satsningen passer bra inn som del av et kvalitetssystem som beskriver retningslinjer, virkemidler og rutiner for arbeidet med å sikre alle elever et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. For skoleeier virker det legitimerende overfor den statlige styresmakt, og for skolene virker det legitimerende overfor skoleeier og de øvrige omgivelsene. De siste endringer i opplæringsloven skjerpet skolenes ansvar, og dermed likeledes skoleeiers ansvar for å følge opp dette med et system for kvalitetssikring. Oppmerksomheten mot å arbeide med læringsmiljøet er langt ifra noe nytt for skolene i undersøkelsen, og de aller fleste av lærerne svarer også at elevenes læringsmiljø har vært en satsning som har vart over flere år. SIM som program innfører dermed ikke noen ny satsning på skolene, men møter skolenes behov ved å bidra til at arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet har blitt mer systematisk gjennom etablering av retningslinjer, virkemidler og rutiner. Dette bidrar til å forklare hvorfor SIM er en satsning skolene er med i, og som de er positive til.

Selv om skolene er positive til SIM, er det ikke nødvendigvis slik at det er lett å implementere programmet i praksis. Endringer i skolen tar tid, og krever et systematisk og langsiktig arbeid

i skolens indre kontekst, både på skole- og individnivå. Vi skal se nærmere på dette i de følgende avsnittene.

7.2 DEN INDRE KONTEKSTEN - SKOLENIVÅ

Empirien viser at skolene har ulik beredskap for å arbeide internt med SIM, og dermed har de ulike forutsetninger for å nyttiggjøre seg SIM-prosjektet. Siden forankringsarbeidet av satsningen på skolenivå varierer mye, kan det forklare variasjonen i de kvalitetene som kommer ut av SIM. Kvaliteten som kommer ut av SIM avhenger fullt og helt av det arbeidet som legges ned i å forankre satsingen på skolenivå. Alle skoler er forskjellige, og intervensjonen som skal implementeres må tilpasses lokale behov og forutsetninger gjennom en helhetlig tilnærming. Det varierer i hvilken utstrekning dette er gjort og hvordan kollegiet er involvert og hvordan praksisforandringene er forankret. Dette er noe som må formes og jobbes med over tid gjennom å involvere kollegiet. Dess større den kollektive oppslutningen er, jo større er sjansen for å lykkes med å skape den skolen det er ønske om. Kollektiv oppslutning krever en ledelse som viser vei og forankrer den nye satsningen gjennom å motivere de ansatte og bygge de nødvendige støttesystemer. Det varierer mye om og hvordan dette er gjort. Det er ikke tilstrekkelig at de ansatte ser behovet og nytten, men de må også få den opplæringen som kreves for å jobbe i samsvar med de perspektivene som SIM bygger på. Det må legges til rette for læring i profesjonsfellesskapet. Det er premissene for forankring på skole- og individnivå som avgjør i hvilken grad SIM vil fungere, og ikke utformingen av SIM i seg selv. Dette forklarer også delvis hvorfor SIM vil se ulikt ut og synes å ha ulik betydning på den enkelte skole.

Den indre konteksten på skolenivå refererer til faktorer som ledelse, strategi, struktur, kultur, kompetanse med mer. Hver skole har en unik lokal kontekst som skoleledelse, lokal organisering, kollegiet, ressurser, regler og vaner (Ballangrud, 2012) som påvirker rammene som de ansatte jobber innenfor. Dette betyr at vi kan forvente at skolene har ulike behov og forutsetninger for å implementere SIM. I undersøkelsen gjenspeiles dette gjennom at skolene i varierende grad har implementert og tatt i bruk SIM. Dataene gir ikke grunnlag for å konkludere med i hvor stor grad skolene har institusjonalisert SIM som en ny måte å jobbe på eller i hvilken grad de har tatt det i bruk i tråd med intensjonene, men viser hvilke faktorer som fremstår som viktige i implementeringen av SIM og i arbeidet med læringsmiljøet.

I teorikapittelet viste vi til at organisasjoner har ulik kapasitet for en vellykket implementering (Durlak, 2016; Durlak & DuPre, 2008; Ertesvåg & Kjøbli, 2016; Meyers et al., 2012), og gjennom caseundersøkelsen fikk vi dypere innsikt i implementeringen av SIM i tre skoler hvor vi identifiserte ulik kapasitet. Vi skiller mellom god kapasitet som to av skolene har, og mindre god hos den tredje. Skolene med god kapasitet kjennetegnes av etablerte samarbeidsstrukturer for å jobbe systemisk med læringsmiljø og en velfungerende og engasjert ledelse. Det tyder på at både kunnskap, ferdigheter og motivasjon for å implementere SIM er til stede, og vi kan si at endringskapasiteten er på plass (Durlak & DuPre, 2008). Kapasitet er også knyttet til å evne å lære og overføre kunnskap til andre situasjoner. For at SIM skal implementeres i skolene, vil det kreve at kunnskapen som SIM-teamet har tilegnet seg ikke forblir personavhengig, men en del av skolens system og slik blir overført til andre ansatte for at SIM skal tas i bruk på skolenivå. Dette kan også knyttes til en innovasjonsspesifikk kapasitet som handler å være i stand til å implementere et endringsinitiativ som SIM. Skolene med god kapasitet hadde implementert flere elementer fra SIM enn skolen som ikke hadde det, og metoder og verktøy var integrert og tilpasset det etablerte arbeidet med læringsmiljø. Midthassel og Ertesvåg (2009) fant en lignende forskjell mellom det de kaller implementeringsklare og delvis klare skoler i hvordan de lykkes med å gjennomføre et nytt program, der de første gjennomførte på en god måte og sistnevnte mer variert. Våre funn er i tråd med dette, og vi ser at skole 3, som vi kan kalle delvis klar, i mindre grad har implementert SIM. Denne skolen hadde ikke samme strukturer på plass eller en ledelse med fokus på å implementere SIM i hele organisasjonen. I spørreundersøkelsen ser en at blant de som ikke har fått SIM til å fungere etter intensjonen, ble det vist til ulike utfordringer, eksempelvis knyttet til kapasitet, uklart overblikk over hva som er riktig tjenestevei, og et ønske om mer tydelige føringer for alle som skal delta. Blant de som i større grad har implementert SIM, oppleves elevenes læringsmiljø som et felles prosjekt blant de ansatte, og at et sterkere felles fokus på læringsmiljø er noe de mener kan skrives tilbake til SIM. Det handler da om læring i profesjonsfellesskapet.

Dette fører oss videre til å se på rektor og ledelsen sin rolle i implementeringen. Forskning viser at ledelse har en avgjørende betydning i implementeringsprosesser (Domitrovich, et al.,

2008; Durlak, 2016; Ertesvåg & Kjøbli, 2016), både for å sikre organisatorisk tilrettelegging og å motivere ansatte til å handle i tråd med endringsmålene (Fullan, 2002; Hennestad et al., 2006; Midthassel & Ertesvåg, 2009). Våre funn støtter dette. I casestudiet er ledelse en faktor som skiller skolene med endringskapasitet fra den med mindre kapasitet. Betydningen av at ledelsen er involvert, engasjert og signaliserer at SIM er noe skolen skal jobbe med, henger sammen med at det systematiske arbeidet med læringsmiljø er etablert. I spørreundersøkelsen beskriver rektorene at den viktigste endringen med SIM er bevisstgjøring rundt mobbing blant alle ansatte og økt vekt på å arbeide med forebygging av mobbing. En ledelse som legger til rette for kunnskapsdeling, diskusjoner, ansvarliggjøring, systembygging og trening/øving er en forutsetning for å etablere endringskapasitet. Ledelsen spiller slik en viktig rolle for å gjøre SIM til et kollektivt prosjekt på skolen, og ikke bare noe hver enkelt driver med. Som Lewin (1947) fremhevet, er det viktig å gjøre endringsprosesser kollektive for at gruppenormer og rutiner skal endre seg. Funntyder på at ledelsen har spilt en sentral rolle i å bygge endringskapasitet og i å forankre SIM hos de ansatte.

En viktig faktor i implementeringsprosesser er å sørge for at de involverte har den kompetansen de behøver for å utøve praksis på nye måter. Ledelsen må legge til rette for opplæring og praksistrening. I caseundersøkelsen kan forankring hos de ansatte sees i sammenheng med hvordan opplæring har foregått forskjellig. På skolene med god endringskapasitet ble det tilrettelagt for opplæring og praksistrening for de ansatte. Undersøkelsen viser at felles opplæring gir grunnlag for felles forståelse av begreper og fremgangsmåter, og at dette utgjør en viktig styrke i arbeidet med læringsmiljø. Frigjøring av tid til felles opplæring er en faktor som fremstår som viktig for at SIM blir implementert og for internt samarbeid relatert til læringsmiljø.

En faktor som henger tett sammen med felles opplæring, er at SIM settes i sammenheng med at skolen har fått på plass rutiner og retningslinjer. Både for hvordan de skal gå frem i 9 A saker og i arbeidet med læringsmiljøet generelt. Tydelige retningslinjer, skriftliggjorte planer og felles rutiner er viktig for at lærerne skal kunne jobbe systematisk og forebyggende (Holen & Waagene, 2014) og vi ser i studien at dette er noe de ansatte ønsker og verdsetter.

SIM-team, eller ansatte med god kompetanse, fremheves som en viktig støtte i enkeltsaker eller i arbeid med klassemiljø der det er behov for veiledning og støtte.

Spekter-undersøkelsen er tatt i bruk som en del av skolenes systematiske arbeid med læringsmiljø gjennom å kartlegge sosiale relasjoner. Skolene har i ulik grad utviklet rutiner for gjennomføring og oppfølging, noe som vil være avgjørende for hvilken verdi verktøyet har i arbeidet.

Det er på skolenivået at grunnlaget for systematikk, kontinuitet og langsiktighet i arbeidet med læringsmiljøet må legges, innenfor rammen av støtte fra skoleeier. SIM ser ut til å ha bidratt til å styrke skolenes pågående arbeid med læringsmiljø gjennom mer systematikk og økt felles kompetanse.

7.3 DEN INDRE KONTEKSTEN - INDIVIDNIVÅ

På samme måte som at kvaliteten som kommer ut av SIM avhenger fullt og helt av det arbeidet som legges ned i å forankre dette på skolenivå, er den enkelte lærer og elevs opplevelse av SIM avhengig av premissene og støttesystemer som bygges på den enkelte skole. Lærernes svar indikerer at det er ulikheter skolene imellom i hvilken grad støttesystemene er mobilisert og har fungert. Det er krevende å ta ny kunnskap i bruk og omgjøre den til praksissituasjoner. Lærerne signaliserer også behov for å kunne imøtekomme krav og forventninger fra omgivelsene til deres håndtering av elevenes læringsmiljø. Det er derfor ikke overraskende at lærerne er positive til å få kompetansepåfyll og være med i SIM, men det varierer hvordan dette har endret praksis. Lærerne ytrer et stort behov for å øve på å sette sin kompetanse ut i livet, og en opplever å ha blitt flinkere til å jobbe systematisk og forebyggende. Særlig bidrar mer kunnskap om hva en skal se etter til mer forebyggende innsatser. SIM-team er en viktig del av støttesystemet som gir en større trygghet slik at det individuelle ansvaret er lettere å ivareta. Den praktiske øvelsen for å sikre mestring har i varierende grad blitt gjennomført.

Elevene ønsker lærere som viser at de er opptatt av, og tett på, elevene. De verdsetter at de har kommunikasjonskanaler for å si fra om negative hendelser i skolemiljøet, som for eksempel Spekter som er brukt i SIM. Samtidig fremhever elevene viktigheten av at det som

meldes inn blir skikkelig fulgt opp. Deres engasjement i og kjennskap til SIM varierer, nokså avhengig av i hvilken grad SIM er forankret lokalt.

På individnivå ser vi på faktorer som endringsmotivasjon, opplæring, kunnskap og veiledning. I en endringsprosess er det til syvende og sist mennesker som skal utvikle seg og arbeide på nye måter. Det er derfor helt sentralt å forankre og motivere de involverte partene for å øke sannsynligheten for å få til varig endring i praksis. De ansattes endringsmotivasjon er et sentralt element som påvirker implementeringskvaliteten (Domitrovich et al., 2008). Hvis de ansatte er positive til og ser behovet for endringen vil det bidra til å redusere motstand og skape oppslutning om endringen, noe som er sentralt for å få til praksisendring (Jacobsen, 2018). Det er med andre ord avgjørende at SIM er forankret hos de ansatte og at de ser nytten og behovet.

Resultat fra studien viser at majoriteten er positiv til å ta i bruk SIM. Dette kan sees i sammenheng med funn som viser at arbeid med læringsmiljø ikke representerer en ny retning i arbeidet for deltagende skoler. SIM med tilhørende team, verktøy og metoder ser ikke ut til å bryte nevneverdig med nåværende praksis og mål, tvert imot føyer programmet seg inn i det som har vært en langsiktig satsning over flere år blant mange av de deltagende skolene. Selv om skolene har arbeidet med læringsmiljøet over tid, tyder resultatene på at det fortsatt har vært et behov for systematikk, kompetanse, trygghet og gjennomføringsevne i arbeidet. Dette behovet kan minske motstand og gjøre implementeringen lettere å gjennomføre (Hennestad et al., 2006; Jacobsen, 2018). SIM beskrives som en styrking av det arbeidet de allerede gjør, både gjennom kompetanseutvikling og særlig gjennom å gi et grunnlag for mer systematikk i arbeidet med læringsmiljø og mobbesaker. Nye satsninger som er i tråd med overgripende mål er lettere å implementere og mindre energikrevende (Midthassel & Ertesvåg, 2009).

Hvilke holdninger de ansatte har til organisasjonsutviklingen som skal finne sted er tett koblet til om de ansatte ser nytteverdien. Det er avgjørende å skape en oppfatning om at det er nødvendig å endre seg og at endringen er en forbedring av nåværende praksis (Kotter, 2008). I studien finner vi at det er en oppfatning om at SIM er nyttig relatert til opplæring, konkrete verktøy, å få på plass tydelige rutiner og retningslinjer knyttet til mobbesaker eller

andre hendelser som påvirker læringsmiljø negativt. Dette kan igjen knyttes til endringer i kapittel 9 A i opplæringsloven og krav og plikter for hvordan skoler og de ansatte skal jobbe med læringsmiljø og mobbesaker. Dette danner et godt utgangspunkt for å forankre SIM hos de ansatte, og kan delvis forklare de positive holdningene til å ta i bruk SIM.

Denne studien samsvarer med tidligere forskning som viser at støttefunksjoner i form av tilgang til tverrfaglige team er ønsket av flere lærere (Holen & Waagene, 2014). Dette kommer tydelig frem relatert til SIM-team som svarer ut behov for støtte og gir ansatte tilgang til et team som er skolert og kompetent i spørsmål om læringsmiljø og i mobbesaker. I denne undersøkelsen ser vi at opprettelsen av innsatsteam eller ressursteam er sett på som en viktig støtte og trygghet for lærere, både blant de som har brukt teamet og de som ikke har brukt det, men som kjenner til at det finnes. For at SIM-team skal ha en effekt, er det avgjørende at teamet gjøres kjent på skolen og at alle ansatte vet hva SIM-teamet kan bistå med og hvordan de skal henvende seg til teamet.

Prosedyrer for å håndtere og stoppe mobbing er en viktig del av SIM, men forebygging og oppdagelse av uheldige hendelser som en kan hindre i å utvikle seg til mobbing er også en viktig del av programmet. Men både mobbing og annen uønsket atferd og situasjoner kan være vanskelig for skolen å oppdage. Spekter er et verktøy som alle skolene har tatt i bruk, og som både ansatte og elever (i videregående skole) opplever som nyttig og som representerer en forbedring av dagens situasjon. Dette er relatert til at lærere får et verktøy for både å jobbe systematisk med læringsmiljøet, og som gir innsikt i relasjoner på en annen måte enn de ellers har tilgang til. Elevene på sin side, verdsetter å kunne si fra digitalt og at de dermed kan dele mer enn de ellers ville ha gjort. Funn i denne studien viser at elever ser på Spekter som et viktig element i lærernes kartlegging av læringsmiljøet, spesielt knyttet til å få frem situasjoner mellom elever som er skjult eller delvis skjult. Det indikerer at Spekter kan gi lærerne et verktøy som kan bidra inn i relasjonsbasert klasseledelse gjennom at de kan jobbe forebyggende. Nyttens vektlegges, og de negative sidene ved Spekter kommer i liten grad frem, både hos elever og lærere, selv om noen av elevene gav uttrykk for at de var engstelige for at informasjonen de hadde bidratt med skulle bli kjent for medelevene siden

den var ikke-anonym. Nettopp i lys av at undersøkelsen er ikke-anonym, kunne en forventet flere negative holdninger til den. Dette blir kommentert i refleksjoner.

Holdninger til endring henger også sammen med kunnskap og om ansatte føler seg trygg på å handle på nye måter (Domitrovich et al., 2008). Det å ta i bruk Spekter, STOPP-samtaler eller andre metoder fra SIM, krever ny kompetanse og øving i praksis. Opplæring er sentralt i SIM-prosjektet, og mange fremhever verdien av felles kompetanseutvikling. Dette kommer tydelig frem i undersøkelsen, og generelt beskrives det en økt bevisstgjøring i kollegiet og en felles forståelse. En felles forståelse kan gjøre det lettere å jobbe med utfordringer i læringsmiljøet på tvers av klasser. Dette kan bidra til mer samarbeid og støtte i kollegiet, fremfor at arbeidet med læringsmiljøet og mobbesaker avhenger av den enkelte lærer. Et funn er at ansatte sier de er tryggere, både gjennom egen opplæring og gjennom å ha støttesystem i organisasjonen. Lærernes trygghet på at de har kompetansen de behøver for å endre praksis, gir et godt grunnlag for å lykkes med implementering (Domitrovich et al., 2008).

Den kanskje mest fremtredende praksisendringen relatert til kompetanseutvikling er at de ansatte sier de har endret observasjonspraksis ved at de har fått mer kunnskap om hva de skal se etter, og at dette henger sammen med at de er blitt mer bevisst om mobbingens psykologi. Mange mener de har økt fokus på elevenes læringsmiljø og arbeid med mobbesaker. I caseundersøkelsen så vi tydelige eksempler på praksisendring gjennom bruk av ulike metoder fra SIM. Det er også lettere for en lærer å observere og erkjenne at det er behov for å sette inn tiltak når en har blitt tryggere på hva en skal gjøre videre. I den forbindelse tyder resultatene på at lærerne har utviklet en forståelse for behovet for å ha rutiner og verktøy. Ikke bare for å gi økt systematikk i undersøkelser og oppfølging, men på den måten gi en profesjonell trygghet i å håndtere vanskelige relasjonelle prosesser. Det er også mange som ønsker enda mer opplæring og praktisk trening. Det er viktig i det videre arbeidet med å institusjonalisere SIM, at det gis rom til å videreutvikle systemer og til å gi opplæring og trening i å anvende disse rutinene, prosedyrene og verktøyene i praksis.

Begrepsbruken kan forvirre, og det vil aldri bli snakk om å følge enkle manualer. Derimot, skolene kan utvikle så gode systemer en bare ønsker, men en kommer aldri unna at de må

anvendes og tilpasses med et profesjonelt pedagogisk skjønn. For å ta høyde for dette i implementeringen av SIM, kreves det at en møter det med teoretiske begrunnelser, refleksjon, diskusjon og øvelser – ikke bare en gang, men jevnlig og kontinuerlig.

Fra elevenes perspektiv er arbeidet som lærerne gjør med læringsmiljø svært viktig. Det fremheves at skolen og lærerne ikke må legge et snevert syn på mobbing til grunn for arbeidet. Spesielt trekkes utestenging, ensomhet og blikking frem som noe som utfordrer trygge og gode læringsmiljø. Dette underbygger viktigheten av hvilken forståelse av mobbing som ligger til grunn for lærernes metoder og verktøy, og viktigheten av å ta inn over seg betydningen av samspillsmønstrene (Lund et al., 2017; Schott & Søndergaard, 2014). Som Lund et al. (2017, s. 6) påpeker er det 'ultimate målet er å fremme en forståelse av mobbing som fører til at skolen og den enkelte lærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø og for økt livskvalitet for alle barn og unge i skolen'. Hvilke verktøy og tiltak som benyttes er ikke det viktigste, men at det legges til grunn et perspektiv som ivaretar fokuset på sosiale prosesser i arbeidet med å skape gode læringsmiljø. Elevenes tillit til lærerne er gjerne avgjørende for om elevene vil dele ting som er vanskelig. Lærerne må derfor legge til rette for at det blir satt av tid og rom til å lytte til elevene og gi de mulighet til å fortelle. Men lærerne må også være observante og interesserte i å se elevene og bli kjent med dem. Dette kan være vanskeligere jo eldre elevene blir fordi lærerne møter elevene i færre fag, og kan forklare hvorfor lærere i videregående opplever at Spekter gir mer ny informasjon sammenliknet med lærere på lavere trinn.

Selv om et godt tillitsforhold mellom elever og lærere kan gi lærerne mer informasjon og innsikt om læringsmiljøet, forteller også elevene i undersøkelsen at det skjer mye som er vanskelig, kanskje til og med umulig for skolen å oppdage. Elevene anser mobbing som mer alvorlige hendelser, mens de mindre men kanskje like vonde hendelsene over tid, som utestenging, blikking og baksnakking, er vanskelig å oppdage. Ikke minst er det som skjer digitalt vanskelig å oppdage. Dette bidrar til at elevene er positive til Spekter, til tross for at undersøkelsen også kan oppleves som noe ubehagelig på grunn av at den ikke er anonym. Ikke-anonymitet skapte usikkerhet hos noen av elevene ved at de var redd for at svarene skulle bli avslørt for de andre elevene. Likevel var de positive til å gjennomføre

undersøkelsen, fordi verdien av å avdekke uheldige forhold ved det psykososiale læringsmiljøet underskygger dette ubehaget. Fordelen med Spekter, slik det fremkommer både av elev- og lærerintervju, er at det ikke bare er en mobbeundersøkelse, men en undersøkelse av sosiale relasjoner, og at det på den måten kan identifisere aspekter som ellers kan være krevende å avdekke. Tendensen i våre funn er slik at Spekter anvendes som et hjelpemiddel til å arbeide med læringsmiljøet, fremfor bare et middel til å kartlegge mobbing.

Et viktig spørsmål å stille seg for brukerne av Spekter, er om undersøkelsen gir elevene for store forhåpninger til hvordan svarene kan brukes og effekten av at lærerne får den informasjon undersøkelsen gir. Undersøkelsen viser at bare en av fire lærere opplever at Spekter i stor grad gir ny informasjon, mens litt over halvparten opplever dette i noen grad. Nær en av fem opplever ikke at Spekter gir noen særlig ny informasjon. Dette poengterer betydningen av å møte elevenes tro og håp om at undersøkelsen skal skape et bedre læringsmiljø med kompetanse i å anvende resultatene på en virkningsfull måte. Her er det avgjørende at ledelsen legger til rette for god opplæring av lærerne. Hvis ikke dette følges opp på den mest samvittighetsfulle måte, bør skolene revurdere bruken av Spekter. For selv om alle elevene i undersøkelsen er positive til Spekter, betyr det ikke at deltakelsen i den ikke er fulgt med et visst ubehag for elevene.

8. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG OPPSUMMERING

Til sist vil vi komme med noen overordnede refleksjoner over funn i datamaterialet, samt noen anbefalinger i implementeringsarbeid.

8.1 BEHOVET FOR FORANKRING

Med bakgrunn i den empiri som er presentert, og den erfaring vi har fått i prosessen med oppbygging av SIM ved skolene, er det vår klare oppfatning at det er mulig å etablere SIM etter de intensjonene som er formulert. Når resultatene ved skolene varierer mye, handler det om at en del av skolene i for liten grad har tatt konsekvensene av hva som skal til. Det er nødvendig å sørge for forankring i skolen, skape et profesjonelt fellesskap om perspektivene i SIM og sørge for trening og utvikling for å mestre prosedyrene, samt skape sikkerhet. Når dette bare i varierende grad er gjort, bør noen av skolene stille spørsmål ved ressurs- og tidsbruken. Da har utbyttet av deltagelsen blitt langt lavere, enn det kunne ha blitt.

8.2 HVORFOR ER DE KRITISKE RØSTENE I MINDRETALL?

Undersøkelsen gir et bilde som viser ansatte som er positive til å få verktøy som Spekter og metoder til å jobbe både forebyggende med mobbing og i å håndtere mobbesaker. Spekter som er en ikke-anonym undersøkelse som utfordrer personvernet ønskes velkommen og blir omtalt stort sett i positive ordlag. En kunne forventet at det var flere kritiske røster som stilte spørsmålstegn nettopp ved personvernet, og en kan spørre hvorfor er de fraværende? Det kan gjøres mange ulike refleksjoner rundt spørsmålet om hvorfor så få kritiske røster. Det som er en sikker refleksjon med bakgrunn i dette funnet, er at i fremtiden må spørsmålet om personvern i langt større grad tematiseres og plasseres.

Utgangspunktet for de fleste forklaringene er nullvisjonen om mobbing, og erfaringen at mobbing er til stor skade både for del elevene som den berører mest, men også for skolen og skolemiljøet mer allment. Det har vært et stort politisk press på å få ned mobbetallene, og resultatene har ikke vært overbevisende.

Vi kan ikke se bort fra at mange lærere ikke opplever personvernet som et stort problem. De sitter til stadighet med mye informasjon om elever, foreldre og familier. De er avhengige av

personinformasjoner for å få opplæringen til å fungere, og de er vant med å håndtere slik informasjon. Selv om Spekter har en noe annen karakter enn mye av den kjennskap de har om elevene og familiene, er det informasjon av lignende art. Målet heller middelet. En kan kanskje like gjerne stille spørsmål ved hvordan personopplysninger mer allment samles inn og oppbevares i skolen. Det kan hende at Spekter er en liten del av en mye større utfordring. Etterlysningen etter programmer, behandlingspakker og metoder som virker er stor, og finnes også i skolen. SIM og Spekter kan også sees i det lyset. En sannsynlig forklaring på den store interessen for «metoder» er kompleksiteten i mange av sakene som gjelder mobbing. Spekter gir gode muligheter til å forebygge, være i forkant og dermed unngå de ubehagelige og krevende prosessene som ofte er knyttet til mobbesaker. Den er enkel og oversiktlig å bruke. Prosedyrene i SIM virker sannsynligvis på samme vis. Prosjektet er anbefalt, det er dokumentert effektivt, det er presentert på en overbevisende måte under opplæringsseminarene, det er kvalitetssikret og ikke minst blir det vurdert som gjennomførbare og nyttig. Noen har også allerede positive erfaringer.

Det er også en styrke for en skole at det etableres et fellesskap rundt en satsing som skal føre fram til endring. Mange i kollegiet deltar, og det kan bygge opp under en felles trygghet og skape økt kompetanse. Felles begeistring er en god ting i et kollegium. Så kan vi ikke se bort fra den lave svarprosenten, og at de som har svart trolig er mellom de som er mest engasjerte, interesserte og positive. Om det er slik kan vi ikke vite.

8.3 LÆRINGSMILJØ FREMFOR MOBBING

Et annet dilemma som vi ønsker å løfte frem er at SIM handler i stor grad om mobbing, og er slik sett smalere enn 9 A. I undersøkelsen ser vi at de ansatte er mer opptatt av læringsmiljø og forebygging, og snakker i mindre grad om mobbing. Paragraf 9 A har blitt omtalt som mobbeparagrafen (Roland, 2020), men det er ikke helt presist. Den rekker mye videre enn til det som vanligvis omtales og forstås som mobbing. Paragrafen lover elevene et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det synes ganske rimelig at et godt skolemiljø i denne betydningen er både skolens og elevens overordnede interesse. Det gode skolemiljøet har en rekke andre karakteristikk enn «bare» fravær av mobbing. Det fremmer læring, og det forebygger mobbing. Kvaliteten på skolemiljøet er trolig den beste

formen for forebygging skolene kan gjøre. Konsekvensene av slik forebygging er også langt flere enn de som er relaterte til mobbingen. Det gode skolemiljøet når hele det store elevkollektivet, hverdagen for alle og ikke bare de som er involverte i mobbesaker. Og så kommer et nytt moment til, elevenes klageadgang, skolenes aktivitetsplikt og Fylkesmannens mulighet til å gi skolene påbud om handling som en del av virkemidlene i 9 A. Her er det både pisk og gulrot, og det kan forklare mye av skolenes vide orientering.

8.4 AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Undersøkelsen viser at SIM har vært et tilbud som har svart til skoleeiers og skolenes behov for å ivareta de skjerpede kravene i opplæringsloven og forskriftene til arbeidet med å sikre alle elever et trygt og godt skolemiljø. SIM har særlig hjulpet skolene med å etablere en systematisk tilnærming til arbeidet med å ivareta det psykososiale læringsmiljøet. De siste endringene i opplæringsloven skjerper særlig skolenes plikter, men det er fortsatt skoleeier som har det overordnede ansvaret for at kravene blir oppfylt, og at de nødvendige ressursene for at kravene skal kunne oppfylles stilles til disposisjon (jfr. opplæringsloven § 13-10). Undersøkelsen sier ikke noe om hvordan skoleeier arbeider systematisk for å ivareta sin overordnede kvalitetssikring. Et spørsmål som kan utforskes videre er hvorvidt skoleeier fortsetter å ivareta sitt overordnede kvalitetssikringsansvar, eller om tilretteleggingen for skolenes deltakelse i programmer som SIM oppleves som legitimerende for skoleeiers kvalitetssikringsansvar, og slik i for stor grad overlater det overordnede kvalitetsansvaret til den enkelte skole. Dette kan være særlig problematisk med tanke på de variasjonene vi ser mellom skolene, og det vil være problematisk med tanke på at SIM i seg selv ikke sikrer kvalitet. Kvaliteten som kommer ut av SIM avhenger fullt og helt av det arbeidet som legges ned i å forankre dette på skolenivå.

Alle skoler er forskjellige, og det er viktig at intervensjonen som skal implementeres tilpasses det lokale behovet og forutsetningene. Dette er noe som må formes og jobbes med over tid gjennom å involvere kollegiet og forankre praksisendringen som kreves. Nye satsninger krever at det er kollektiv oppslutning blant de ansatte og at det interfereres som en del av skolens praksis (Lødding og Vibe, 2010). Dess større den kollektive oppslutningen er, jo større er sjansen for å lykkes med å skape den skolen det er ønske om. Kollektiv oppslutning krever en ledelse som viser vei og forankrer den nye satsningen gjennom å motivere de

ansatte og begrunne hvorfor endring er nødvendig. En må ta innover seg at endring av praksis tar tid og det krever en helhetlig tilnærming. Faktorer på makro-, skole- og individnivå henger sammen og en må tenke på hvordan disse støtter opp under endringen en ønsker å få til. Det er ikke tilstrekkelig at de ansatte ser behovet og nytten, men de må også få den opplæringen som kreves for å jobbe på nye måter. Det er premissene for forankring på skole- og individnivå som avgjør i hvilken grad SIM vil fungere, og ikke utformingen av SIM i seg selv. Det systemet som SIM tilbyr må omsettes og tilpasses konteksten på den enkelte skole, og skoleledelsen må bygge de nødvendige støttesystem som trengs.

Mange lærere trenger å få frigjort tid til opplæring og praksisøvelser for å bli trygge til å arbeide med vanskelige relasjonelle forhold. Læringsmiljøet i seg selv trenger ikke være så vanskelig relasjonelt å arbeide med, men mobbesaker vil ofte være det. Å arbeide med ferdigheter, rutiner og redskaper for å observere og oppdage virker dessuten forebyggende. Elevene på skoler med høy endringskapasitet, beskriver lærerne som mer i forkant og at de griper inn før hendelser utvikler seg.

En observant lærer som er tettere på og som viser at en bryr seg om og ser elevene, snakker med elevene og griper inn når det er nødvendig, gir tryggere elever. For at elever skal ha trygghet til å ta opp vanskelige hendelser med læreren, forutsettes det at elevene har tillit til læreren. Andre kommunikasjonskanaler som Spekter kan også være viktige supplement for kommunikasjonen mellom elev og lærere, men ingen erstatning. Også disse undersøkelsene krever tillit. Et viktig spørsmål som reiser seg, er om skolene i tilstrekkelig grad har kapasitet til å følge opp den informasjon som fremkommer gjennom slike kommunikasjonskanaler. Hvordan bygger skoleeier og skoleleder et støttesystem for lærerne i slik oppfølging, og hvordan opplever elevene på lengre sikt nytten av eksempelvis Spekter?

De kritiske røstene til SIM er i et mindretall. Skolene i undersøkelsen ser ut til å ha en normativ holdning til SIM, der SIM i seg selv anses som bra, fordi det legitimeres som løsningen på et problem som ingen kan være uenige i må løses. Spørsmålet er om deltakende skoler samtidig har en tilstrekkelig kritisk tilnærming til SIM som verktøy som gjør at en ikke lukker blikket for andre problemstillinger, andre løsninger og andre muligheter

enn de som adresseres gjennom SIM, og at behovet for å gjøre de nødvendige kontekstuelle tilpasninger ikke underkjennes.

9. LITTERATUR

- Bachmann, K., Haug, P., Hungnes, T. & Groven, G. (2020). En casestudie om forebyggende mobbearbeid. *Paideia*, 20.
- Bakken, B. M., Helgøy, G. & Hansen Riise, T. (2018). Innsatsteam mot mobbing og PPTs rolle. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), (s. 189-211). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ballangrud, B. B. (2012). *Kompetanseutvikling som styringsmiddel i videregående skole. En institusjonell analyse av hvordan kompetanseutvikling formes i en lokal kontekst (doktoravhandling)*. Oslo.
- Bufdir. (2019). Ansatte i barnehage og skole etter kjønn. I.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Ertesvåg, S. K. & Kjøbli, J. (2016). Implementering: Bindeleddet mellom forskning og praksis. I I. Frønes, H. Eng, S. K. Ertesvåg & J. Kjøbli (Red.), (s. 48-64). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on social work practice*, 19(5), 531-540.
- Frønes, I., Eng, H., Ertesvåg, S. K. & Kjøbli, J. (2016). *Risiko, intervensjon og evidens*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.
- Harris, R. T. & Beckhard, R. (1987). *Organizational transitions: Managing complex change*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hennestad, B., Revang, Ø. & Strønen, F. (2006). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleiere. Rapport 9/2014*. Oslo.
- Hungnes, T. & Bachmann, K. (2020). Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing – Erfaringer med bruk av Spekterundersøkelsen i videregående skole. *Forebygging.no*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21340/66ev-hn48>
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg.) Fagbokforlaget.
- Kotter, J. P. (2008). *A sense of urgency*. Brighton: Harvard Business Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon.

- Lewin, K. (1947). *Group decisions and social change*. New York: Henry Holt.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 19-19.
- Læringsmiljøsentret. (2017). Spekter. Hentet 05.02 2020 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/spekter-kartleggingsverktoy/>
- Læringsmiljøsentret. (2019a). Når er det behov for et innsatsteam mot mobbing? Hentet 05.03 2020 fra <https://laringsmiljosenteret2.uis.no/skole/mobbing/stoppe-mobbing/>
- Læringsmiljøsentret. (2019b). Skolens innsatsteam mot mobbing. Hentet 02.03 2020 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/innsatsteam-mot-mobbing/-article122484-21230.html>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: a synthesis of critical steps in the implementation process. *American journal of community psychology*, 50(3-4), 462-480.
- Midthassel, U. V. & Bru, E. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242.
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. (2009). Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid: Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet.
- 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>
- Pfeffer, J. & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Brighton: Harvard Business School Press.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. I. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker: resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 02.06 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læringsmiljøprosjektet - støtte fra eksterne veiledere. I.
- 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



MØREFORSKING

MØREFORSKING AS
Postboks 5075
6021 Ålesund
TEL +47 70 11 16 00
www.moreforsk.no
NO 991 436 502
