

Høgskolen i Nesnas skriftserie

Nr. 65

Høgskolen i Nesna 2006

Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen :

muligheter og hindringer i forbindelse med implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler



Bildet viser ikke en av skolene i undersøkelsen

Rapport fra en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse

Pris kr. 165,-

ISBN 82-7569-133-8

ISSN 0805-3154

Oddbjørn Knutsen



HØGSKOLEN I NESNA

FORORD

Dette arbeidet har omfattet ei evaluering av iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero, et nasjonalt program mot mobbing i grunnskolen, ved til sammen 9 fådelte skoler.

Jeg vil her takke alle informantene for at de ville bruke av sin tid til å gi meg innblikk i sine erfaringer og opplevelser med arbeidet med programmet. Dette er nyttig kunnskap for de som utarbeider slike programmer. Slik kunnskap danner også grunnlag for å bedre kunne forstå hva som må gjøres for å sikre de gode innovasjonsprosessene, når utviklingsarbeid planlegges og iverksettes. Informantene har dessuten bidratt til viktig kunnskap om fådeltskolen generelt, og som blir et viktig supplement til kunnskapsbasen om denne type skoler.

I tillegg vil jeg rette en særlig takk til to fagpersoner:

Den første er professor Jarle Sjøvoll for meget god veiledning i forhold til den kvalitative undersøkelsen.

Den andre er høgskolelektor Ole Johan Ulriksen for veldig god hjelp med intervjuguiden når denne skulle prøves ut, vurderes og justeres, og for å med et kritisk blikk har lest i gjennom og kommentert den samlede rapporten.

De feil og mangler som måtte fremkomme, til tross for alle gode bidrag, står fullt og helt for undertegnede regning.

Nesna, den 1. november 2005

Oddbjørn Knutsen

INNHold

1 INNLEDNING.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Temaets aktualitet og relevans.....	7
1.3 Egen rolle.....	9
1.4 Problemstilling.....	10
1.5 Målsettinger med evalueringen.....	11
1.6 Formidling og nytteverdi utover selve rapporten.....	11
1.7 Oppbygging av rapporten.....	11
2 PROBLEMOMRÅDET.....	13
2.1 Mobbing.....	13
2.1.1. Kort historikk.....	13
2.1.2. Ulike definisjoner.....	16
2.1.3 Forekomst av mobbing i norske grunnskoler.....	21
2.1.4 Manifest mot mobbing.....	23
2.1.5 Endring i opplæringsloven.....	23
2.1.6 Nasjonale programmer mot mobbing.....	24
2.2. Program Zero.....	24
2.2.1 Teorigrunnlag.....	25
2.2.2 Målene for programmet.....	26
2.2.3 Organisering og aktører.....	26
2.3 Evalueringsmodell.....	28
2.3.1 Kontekstuelle forhold (context).....	30
2.3.2 Organisatoriske forhold (input).....	30
2.3.3 Forhold knyttet til prosesser i arbeidet (process).....	31
3 UTVALG OG METODE FOR DATAINNSAMLING.....	33
3.1 Utvalg.....	33
3.2 En kvalitativ case-studie.....	34
3.3 Kvalitetssikring av resultatet.....	35
3.4 Validitet og reliabilitet.....	36
3.5 Forsker og informant.....	38
3.6 Intervju som metode for innsamling av data.....	39
3.7 Intervju med barn.....	41
3.8 Kvalitativ analyse.....	42
3.9 Utvikling av et analysenivå.....	45
3.10 Etske refleksjoner.....	46
3.11 Utvikling av analyseredskap.....	48
4 RESULTATER OG ANALYSE AV INTERVJUUNDERSØKELSEN.....	52
4.1 Resultater.....	52
4.1.1 Hovedkategori 1: Oppfatninger av hva som er mobbing.....	52
4.1.2 Hovedkategori 2: Tidligere arbeid mot mobbing.....	52
4.1.3 Hovedkategori 3: Behov for å arbeide mer mot mobbing.....	54
4.1.4 Hovedkategori 4: Kjennskap til målene for programmet.....	56
4.1.5 Hovedkategori 5: Organisering av arbeidet.....	60
4.1.6 Hovedkategori 6: Prosesser.....	62
4.1.7 Hovedkategori 7: Erfaringer.....	68
4.2 Analyse av resultatene.....	71
4.2.1 Formål og teorigrunnlag.....	71
4.2.2 Erfaringer med intervju som datainnsamlingsmetode.....	72
4.2.3 Sikring av reliabilitet og validitet.....	73
4.2.3.1 Reliabilitet i undersøkelsen.....	73
4.2.3.2 Validitet i undersøkelsen.....	74

4.2.4	Kontekstuelle forhold (kontekst og intensjoner).....	74
4.2.5	Organisatoriske forhold ("Input").....	77
4.2.6	Forhold knyttet til prosesser i arbeidet.....	78
4.2.7	Erfaringer.....	81
5	UTVALG OG METODE FOR DATAINNSAMLINGEN.....	84
5.2	Populasjon og utvalg.....	84
5.2	Drøfting av undersøkelsesmetode.....	84
5.3	Validitet og reliabilitet.....	85
5.4	Operasjonaliseringen.....	85
5.5	Enheter, variabler og verdier.....	85
5.6	Utarbeidelse av spørreskjema.....	86
6	RESULTATER OG ANALYSE AV SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN.....	88
6.1	Resultater og resultatvurderinger.....	88
6.1.1	Svarprosenten og variabelvurdering.....	88
6.1.2	Stilling eller funksjon i forhold til skolen.....	89
6.1.3	Informantenes definisjon av mobbing.....	89
6.1.4	Behov for å gjennomføre programmet mot mobbing.....	89
6.1.5	Forventninger til programmet før iverksettingen.....	90
6.1.6	Kjennskap til målene for programmet.....	91
6.1.7	Drøftinger og diskusjoner om målene for programmet.....	91
6.1.8	Målenes synlighet i arbeidet.....	92
6.1.9	Synspunkter på programmets betydning for skolen.....	92
6.1.10	Tilrettelegging for arbeidet.....	93
6.1.11	Deltakelse i felles samlinger.....	94
6.1.12	Synlighet av programledelse.....	95
6.1.13	Den enkeltes opplevelse av tydeligheten av egen rolle i programarbeidet.....	95
6.1.14	Hvor mye informantene har lært om mobbing.....	96
6.1.15	Hvor mye informantene har lært om samarbeid.....	96
6.1.16	Følelse av å ha vært til nytte og ha bidratt i arbeidet med programmet.....	97
6.1.17	Opplevde krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa.....	98
6.1.18	I hvor stor grad informantene mente at Program Zero passer for egen skole.....	99
6.2	Analyse av resultatene.....	99
6.2.1	Kontekstuelle forhold.....	99
6.2.2	Organisatoriske forhold.....	100
6.2.3	Forhold som er knyttet til prosesser i arbeidet.....	101
6.2.4	Mulige sammenhenger mellom variablene (korrelasjon).....	102
6.2.4.1	Sammenhenger innen kategorien "kontekstuelle forhold".....	102
6.2.4.2	Sammenhenger innen kategorien "organisatoriske forhold".....	103
6.2.4.3	Sammenhenger innen kategorien "prosesser".....	104
6.2.4.4	Vurdering av sammenhenger mellom variabler på tvers av kategoriene.....	104
7	OPPSUMMERING.....	108
7.1	Forhold som kan ha fremmet implementeringen.....	108
7.1.1	Forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen.....	108
7.1.2	Forhold som kom fram i den kvantitative undersøkelsen.....	109
7.2	Forhold som kan ha hemmet implementeringen.....	110
7.2.1	Forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen.....	110
7.2.2	Forhold som kom fram i den kvantitative undersøkelsen.....	111
7.3	Sammenligning av resultatene fra begge undersøkelsene.....	112
7.3.1	Sammenfallende resultater.....	112
7.3.2	Motsetninger i resultatene.....	113
7.3.3	Ulike resultater.....	114
7.4	Sluttord.....	115

LITTERATURLISTE	116
INTERVJUGUIDE – BASISGUIDE.....	122
ANONYMISERT RESYMÉ AV DE UTSKREVNE INTERVJUENE.....	124
KORRELASJONSMATRISSE FOR ALLE VARIABLENE.....	146

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Våren 2003 satte Senter for atferdsforskning (SAF) i gang sitt program mot mobbing, med Læringscenteret som oppdragsgiver. Program Zero er en ”revitalisering” av et program mot mobbing, som SAF gjennomførte i 1996/1997, og er rettet mot grunnskoler. Engasjement og forpliktelse i hele skolesystemet, der det skal være null-toleranse overfor mobbing, er kjernepunkter i programmet. I forbindelse med gjennomføringen av programmet, skal skolene bygge opp egen kompetanse og arbeide med holdninger. De skal også utvikle gode rutiner og sette i gang konkrete tiltak, der målsettingen er at alle elevene skal oppleve skolen som et trygt sted å være (SAF 2003).

En skole er vanligvis organisert på ulike nivåer og i ulike systemer. Skolen med ledelsen, lærerne, elevene, øvrige ansatte og foreldrene, utgjør disse nivåene. Program Zero forutsetter at alle aktørene på de ulike nivåene som hører til systemet, må involveres i arbeidet. Dermed kan en si at programmet er blitt systemgjennomgripende. For å kunne vurdere og avgjøre eventuelle modifiseringer og forbedringer av et slikt program mot mobbing, er det viktig å skaffe seg kunnskaper om hvordan programmet fungerer i praksis ute i skolen.

Program Zero ble skoleåret 2003/2004, gjennomført ved til sammen 12 grunnskoler, fordelt på to kommuner i regionen. Disse utgjorde både store byskoler og udelte/fådelte skoler. Jeg og en kollega ved høgskolen, har utgjort den faglige støtten overfor disse skolene, og overfor kommunenivået i de to deltakerkommunene. Siden denne faglige støttefunksjonen har omfattet både kursing, seminarer og veiledning, kom vi nært innpå aktørene ved de enkelte skolene. Denne nærheten gjorde det mulig for oss å kunne registrere enkelte responser og reaksjoner hos aktørene, både i forhold til iverksettingen av programmet og i forhold til prosesser underveis i arbeidet. Men det er ikke sikkert at våre egne registreringer, og våre tolkninger av disse, stemmer overens med den virkeligheten aktørene selv har opplevd. Synspunkter og formidlede erfaringer fra aktørene selv, vil kunne bidra til økt forståelse og nye kunnskaper, når det gjelder iverksetting og gjennomføring av slike programmer i skolen.

I følge Melheim (1998) har det ikke vært gjennomført mange sentralt initierte utviklingsprogrammer i de fådelte skolene. Utviklingsarbeid som har vært gjennomført, har i

hovedsak vært beregnet for store skoler. Derfor er det interessant å undersøke nærmere hvordan iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero, har fungert ved fådelte skoler i regionen.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende tema for arbeidet: ”Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen”. Jeg vil her spesielt fokusere på hvilke forhold som kan fremme eller hemme iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero ved en utvalgt fådelt øyskole.

1.2 Temaets aktualitet og relevans

Mobbing og trakassering ser ut til å foregå på de fleste arenaer, der mennesker ferdes og samhandler. Det ser også ut til at mobbing opptrer i alle aldersgrupper. Undersøkelser gjennomført i barnehager i Bergen og i Sveits, viser at det ble registrert både direkte og indirekte mobbing blant barna (Alsaker 1997). Den registrerte direkte mobbingen kunne deles inn i tre kategorier. Den første kategorien omfattet fysisk vold gjennom slag, kloring m.v. Den andre kategorien omfattet verbal mobbing, latterliggjøring og erting på grunn av utseendet o.s.v. Den tredje kategorien ble betegnet som en blanding av ødeleggelse av ting som tilhører offeret, å gjemme bort eiendeler til offeret og handlinger som er preget av tvang og formynderi. Den indirekte mobbingen omfattet utestengning og avvisning.

Mobbing ser ut til å ha økt i omfang i grunnskolen. En landsdekkende undersøkelse gjennomført av Senter for adferdsforskning i 2001, viste en økning av mobbing på 70 % fra 1995 til 2001. (Senter for adferdsforskning 2003). Dette omfattet i hovedsak de som plager andre, eller som plages ukentlig. Resultatene viser også at ca 5-10 % av elevene i grunnskolen plages ukentlig eller oftere. Nye undersøkelser viser imidlertid at omfanget av mobbing er redusert (Tikkanen og Junge 2004). Dette gjelder særlig blant gutter, og skyldes trolig den massive satsningen mot mobbing. Situasjon er nå blitt den at ca 5 % av elevene på barneskolen mobbes ukentlig eller oftere, mens ca 4-5 % av elevene i ungdomsskolen mobbes ukentlig eller oftere. Ca 3 % av elevene i v.g. skole mobbes ukentlig eller oftere

Når det gjelder mobbing blant voksne, viser forskning fra Storbritannia at 1,4 % ble mobbet daglig eller ukentlig på egen arbeidsplass (Rigby 2002). Andre undersøkelser viser enda høyere tall. Som eksempler kan jeg her nevne undersøkelser gjennomført av Hoel og Cooper fra 2000, som viste at 8 % av engelske arbeidstakere ble mobbet på arbeidsplassen (Ibid 2002). Undersøkelser gjennomført av gjennomført av Rayner i 1998, viste at 14 % av arbeidstakerne ble mobbet på egen arbeidsplass i løpet av en periode på 6 måneder (Ibid 2002).

Det er identifisert ulike typer mobbing, i de undersøkelsene som er gjennomført på forskjellige arbeidsplasser i Storbritannia. Jeg kan her eksempelvis nevne offentlig ydmykelse av den enkeltes yrkesstatus og profesjon, beskyldninger om manglende effektivitet og erting. Det er også identifisert isolering gjennom utelatelse av viktig informasjon, og hindring av muligheter for kurs og kompetanseutvikling. I tillegg forekommer det krav om urealistiske frister for gjennomføring av viktig arbeid som genererer overtid, samtidig som en blir unødvendig avbrutt i arbeidet. Jeg kan også nevne mangel på stabilitet og realisme når det gjelder mål for virksomheten, samt det å bli fratatt arbeidsoppgaver og ansvar. Undersøkelsene viser også at ledelsen og såkalte "supervisors" står for 74,7 % av mobbingen, mens 36,7 % av mobberne er arbeidskolleger.

Det kan føre til alvorlige konsekvenser for den det gjelder, å bli systematisk plaget av andre gjennom lang tid. Tidligere mobbeoffer har i den senere tid stått fram i media, og fortalt om sine opplevelser som mobbeoffer i skolen. Disse har også fortalt om hva mobbinga har gjort med dem, og hvilke vansker de sliter med i ettertid. Å kunne arbeide mot mobbing i grunnskolen, der innsatsen rettes mot avdekking av mobbing og problemløsning, men også forebygging av mobbing, vil derfor ha stor betydning for elevene senere i livet.

Omfanget av mobbing i norsk skole har fått sentrale myndigheter til å reagere. Endringer i opplæringsloven gjeldende fra 1. april 2003, gir elevene rett til å oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Skolen er forpliktet til å iverksette tiltak når mobbing meldes og er oppdaget. I tillegg har regjeringen tatt initiativ til et Manifest mot mobbing, der samarbeidspartene forplikter seg til å arbeide aktivt mot mobbing blant barn og ungdom. I tillegg gis det støtte til Olweus-programmet og Program Zero som er to nasjonale forskningsbaserte programmer mot mobbing i skolen. Disse to programmene mot mobbing blir nå gjennomført over store deler av landet ved både store urbane skoler, og ved små fådelte grendeskoler.

Programmer og prosjekter som initieres sentralt, har ofte ikke tatt høyde for de spesielle forholdene i små skolekretser (Melheim 1998). Utviklingsarbeid som har vært gjennomført i fådelte skoler, har i hovedsak vært beregnet for store skoler. Dette har ført til at de som har fått ansvaret for å gjennomføre slike programmer ved fådelte skoler, ofte må gjøre lokale tilpasninger. Etter mitt syn kan dette øke faren for å komme ut av kurs i forhold til målsettinger, arbeidsmåter og strategier som ligger i programplanene. Det vil derfor være viktig å få

erfaringer med hvordan sentralt initierte programmer implementeres ved små fådelte skoler, for å få identifisert faktorer som både kan fremme, og eventuelt hemme gjennomføringen.

Jeg utgjorde sammen med en kollega, den faglige støtten til Program Zero overfor deltakerskolene. Disse besto av 12 grunnskoler fordelt på to kommuner. Av disse skolene var ni fådelte grendeskoler fordelt på øyer og fastland, mens to var store urbane barneskoler og den siste en stor urban ungdomsskole. Den faglige støtten innebar ansvar for innholdet i kurs- og seminarer, samt direkte veiledning overfor skolene.

Våre erfaringer støtter Melheims syn på at sentralt initierte programmer må tilpasses fådelte skoler. Vi har vært nødt til å foreta spesielle tilpasninger av både tidsplanen for programmet, og organisatoriske tilpasninger av hensyn til geografiske og kommunikasjonsmessige hensyn. Dette har imidlertid vært gjort i dialog med Senter for adferdsforskning, og med skoleledelsen på kommunenivået. Men dette har vært tilpasninger ut i fra vårt ståsted som faglig støtte i programmet, og ikke i forhold til hvordan aktørene selv kan ha opplevd selve programgjennomføringen ved den enkelte skolen. Før undersøkelsen ble gjennomført, visste vi ikke så veldig mye om hvilke erfaringer, tanker og synspunkter den enkelte deltaker hadde, i forbindelse med iverksettingen og gjennomføringen av arbeidet med Program Zero.

1.3 Egen rolle

Jeg utgjør en del av den faglige støtten i Program Zero. Dette gjelder også overfor den utvalgte skolen der jeg skal gjennomføre undersøkelsen. Siden jeg blant annet skal ta del i løsningen av praktiske problemer sammen med aktørene ved denne skolen, vil det ligge et betydelig element av aksjonsforskning og innovasjon i prosjektet mitt. Dette innebærer at både min hjelp som faglig støtte, og min forskning vil foregå parallelt. Jeg har således en rolle i forhold til det innovative perspektivet. Dette aktualiserer et viktig spørsmål: Kan jeg gjennomføre ei evaluering av iverksettingen og gjennomføringen av et program, når jeg samtidig deltar i programmet som faglig støtte? Min vurdering er at dette skal kunne kombineres. Mitt fokus i evalueringen er rettet mot kontekst, input og prosesser, og ikke mot selve resultatene av programmet (graden av måloppnåelse). Dette tror jeg kommer i mindre konflikt med kravet om objektivitet, enn om jeg skulle ha evaluert resultatene. I tillegg finner jeg støtte for dette synet hos Holme og Solvang (1991), som mener at en kan kombinere forskning og konkret rådgivning overfor den gruppa forskningen er rettet mot. Jeg vil imidlertid ikke ha noe primæransvar for de tiltakene som iverksettes.

1.4 Problemstilling

Mitt prosjekt vil være en probleidentifiserende undersøkelse på organisasjons-/institusjons- og individnivå. For å kunne synliggjøre hva som har skjedd, vil jeg derfor foreta en analyse av implementeringen av Program Zero og hvordan samarbeidet har vært på - og mellom - ulike nivå.

Siden dette vil være ei evaluering av noe mindre omfang er det viktig med ei avgrensning. Avgrensningen vil i hovedsak omfatte utvalget. Samtidig ønsker jeg at denne undersøkelsen skal kunne bidra til å øke kunnskapen og forståelsen for hvilke muligheter, men også hvilke hindringer, som påvirker gjennomføringen av et slikt program ved små fådelte grendeskoler.

Dette danner grunnlaget for følgende problemstilling:

Hvilke forhold kan fremme eller hemme iverksettingen og gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler?

Jeg vil i denne undersøkelsen prøve å finne ut av denne problemstillinga gjennom å stille følgende fire delspørsmål:

Hvilken oppfatning har aktørene av hva som er mobbing?

Hvordan oppfatter og forstår aktørene målsettingene for programmet, og hvor relevante mener de at disse er i forhold til behovet ved skolene?

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd organiseringen av programmet?

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd oppstarten, og det som har skjedd videre i arbeidet med programmet?

De svarene jeg får på disse spørsmålene danner grunnlag for å kunne vurdere hvilke forhold som kan ha fremmet eller eventuelt hemmet iverksettinga og gjennomføringen av Program Zero. Problemstillingen med de fire delspørsmålene gir retning, og danner basis for utviklingen

av en kunnskapsbase med en evalueringsmodell, avklaring av utvalg og datainnsamlingsmetoder, samt de konklusjonene som eventuelt kan trekkes ut i fra resultatet..

1.5 Målsettinger med evalueringen

Hensikten med ei evaluering av implementeringen av Program Zero, var å kartlegge, problematisere og bevisstgjøre forhold ved planleggingen, iverksettingen og gjennomføringen av programmet. Her ønsket jeg å rette oppmerksomheten mot implementeringen av programmet, for å øke forståelsen for hvilke forutsetninger, muligheter og hindringer som kan være knyttet til gjennomføringen. Dersom en skal kunne få klargjort virkningene av programmet, må resultatene relateres til prosessene underveis. Å se nærmere på det jeg vil kalle for indre vilkår i programgjennomføringen, ble derfor viktig i denne undersøkelsen. Dette omfatter sammenhengene mellom målsettinger og virkemidler i tiltakene (prosesser og ”prosessresultater”). Det jeg vil kalle ytre vilkår handler derimot om i hvilken grad tiltakene som iverksettes oppfyller målsettingene med programmet (programresultater). Da vil målsettingen med undersøkelsen være å beskrive og analysere i hvilken grad utforming, organisering og strategier i programmet framstår som realistiske i forhold til å kunne nå programmålene – altså selve implementeringen (iverksettingen og gjennomføringen).

1.6 Formidling og nytteverdi utover selve rapporten

Undersøkelsen vil kunne være et viktig bidrag for å utvikle kunnskaper om implementering av denne typen programmer. Dette tror jeg kan ha overføringsverdi til andre lignende tiltak. I tillegg representerer undersøkelsen et forskningsarbeid der fådeltskolen er i fokus. Arbeidet vil derfor kunne skaffe til veie ny generell kunnskap om fådeltskolen, og spesiell kunnskap om viktige forutsetninger for utviklingsarbeid i små fådelte skoler. Resultatene vil også kunne danne grunnlag for videre forskning og utviklingsarbeid i fådeltskolen, og som vil være basert på nye problemstillinger og spørsmål som kanskje kan genereres ut i fra de konklusjonene som vil kunne trekkes.

1.7 Oppbygging av rapporten

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget, eller kunnskapsbasen for undersøkelsen. Den vil omfatte en gjennomgang av ulike definisjoner på mobbing med utgangspunkt i et kort

historisk tilbakeblikk. I tillegg vil denne kunnskapsbasen omfatte en kort presentasjon av Program Zero og evalueringsmodellen for undersøkelsen. Kapittel 3 vil omfatte en beskrivelse av utvalget for den kvalitative intervjuundersøkelsen, metode for datainnsamlingen, gjennomføringen av undersøkelsen og analysegrunnlaget i forhold til resultatanalysen.. Kapittel 4 er ei oppsummering av hvilke erfaringer jeg har hatt med intervjuundersøkelsen, resultatene og ei drøfting av disse. Kapittel 5 omfatter utvalget for den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen, metode for datainnsamlingen og gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen. Kapittel 6 er ei oppsummering av erfaringene med spørreskjemaundersøkelsen, resultatene og ei drøfting av disse. Kapittel 7 utgjør avslutningskapittelet, og vil blant annet omfatte en sammenligning av resultatene fra den kvalitative intervjuundersøkelsen og den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen.

2 PROBLEMMOMRÅDET

2.1 Mobbing

2.1.1. Kort historikk

I ei lærebok om psykologi, ”*Innføring i psykologien*”, av Eva Nordland m.fl., og som ble utgitt i 1952, er ikke mobbebegrepet benyttet. Men den beskriver situasjoner som samsvarer med nyere syn på psykisk mobbing, som ”mobbeferdene” isolasjon og utestengning. Læreboka inneholder blant annet en beskrivelse av ”ni-tolvåringen”, som benevnes som eldre skolebarn (Nordland mfl. 1952). Denne aldersgruppa hevdes å være mer opptatt av jevnaldrende, og mindre av de voksne enn yngre barn. Kameratene vil derfor ofte være viktigere enn foreldre og lærere. Dermed oppstår det en situasjon, der kameratgruppa får stor betydning for enkeltbarnet. Nordland m.fl. mente den gangen, at den som oppfører seg annerledes enn medlemmene i gruppa, eller den som ser annerledes ut enn de andre, kan bli sett på med forakt og utestengt fra gruppa. De øvrige medlemmene i denne alderen er også svært opptatt av sin plass i gruppa, og der spesielt det å være godt likt betyr mye. Schjelderup skriver også om gruppetilhørighetens betydning for individet, i sin lærebok om innføring i psykologi (1958). Imidlertid ser han ut til å være mest fokusert overfor den betydningen identifisering med andre i gruppa har, og lojaliteten overfor fellesskapet. I dette ligger også det sterke ønsket hos alle mennesker om å være akseptert av sine jevnaldrende. Men en direkte beskrivelse av konsekvenser av avvik blant gruppemedlemmene, mangler hos Schjelderup.

Nordland mfl. (1952) har påpekt noen årsakssammenhenger, når det gjelder barn som ofte kommer i konflikter med både andre barn og lærere. I første rekke påpekes den feilen noen foreldre gjør, nemlig å avvise barna og å benytte strenge straffer når barna gjør noe som er galt i foreldrenes øyne. Slike barn kan utvikle uønsket adferd som sjalusi, mistenksomhet, bråk og gjøre ugang. De er også oftere i konflikter med andre barn enn det som er vanlig. I følge Nordland mfl., er disse barna veldig opptatte av sin egen posisjon i forhold til de andre barna, samtidig som deres selvbilde ofte er lavt.

Selv om Nordland m.fl. og Schjelderups tanker om individets sterke behov for gruppetilhørighet, negative konsekvenser av avvissende oppdragelse, og at avvik blant gruppemedlemmene kunne føre til utestengning fra gruppa, ble ikke mobbebegrepet lansert

innen det pedagogiske fagfeltet og i den offentlige debatten før tidlig på 1970-tallet (Forsman 2003). I følge Forsman, var det den svenske legen og kirurgen Heinemann (1972), som introduserte mobbing som fenomen i den svenske debatten i begynnelsen av 1970-tallet. Heinemann, var særlig opptatt av å avdekke behovet for å både synliggjøre, og få iverksatt tiltak mot mobbingen i svensk skole. I sine beskrivelser av en rekke mobbesituasjoner, både blant barn og voksne, har han etter mitt syn greid å synliggjøre både ofrene, mobberne og de mekanismer som ofte ligger til grunn for mobbeadferd. Heinemann har også påpekt de alvorlige langtidsvirkningene som mobbing kan føre til hos ofrene. I tillegg har han foreslått observasjonsmetoder for å kunne avdekke mobbing og tiltak for å løse mobbesaker, og for å kunne arbeide forebyggende. Dette gjelder både i forhold til gruppeproblematikk, og i forhold til enkeltbarn. Imidlertid har ikke Heinemann gitt noen nærmere definisjon av begrepet ”mobbing”, selv om han bruker dette begrepet. I stedet har han slik jeg oppfatter det, mer indirekte behandlet begrepet mobbing, gjennom å presentere ulike mobbesituasjoner både blant barn og voksne. Den manglende begrepsdefinisjonen hos Heinemann nevnes også av Olweus (1974), som også mener at Heinemann i første rekke har rettet fokus mot gruppebasert mobbing mot enkeltindivider, som avviker fra de andre i gruppa.

Begrepet ”mobbing” har i følge Olweus, vært lenge brukt i sosiologien og i sosialpsykologien. Begrepet forekom også innefor etologien (læren om dyrs adferd), der grupper av dyr eller fugler kan gå til angrep mot en felles fiende f.eks. et rovdyr (kråkeflokk mot ei hubro eller en katt). Olweus viser her til den østerrikske etologen Lorenz, som har beskrevet dette fenomenet, og der målet er økt overlevelse for byttedyrene. Det er trolig at Lorenz` beskrivelser av disse fenomenene i dyreverdenen, har inspirert Olweus (1974:30) da han kom med sin første definisjon av mobbing:

”Med utpreget hakkekylling mener vi en gutt som i ganske lang tid er blitt og kanskje fremdeles blir utsatt for andres aggresjon, dvs., at gutter eller eventuelt piker fra hans egen eller kanskje fra andre klasser ofte bråker og slåss med ham eller erter og håner ham”.

I tillegg til denne definisjonen, brukte Olweus (1974:189) også formuleringen ”*gjentatt fysisk og psykisk mishandling*”, for å utdype hva mobbing egentlig innebærer.

Med dette grunnlaget, og det at Olweus mente at det den gangen nesten helt manglet forskningsresultater som hadde betydning for denne problemstillinga, gjennomførte han fem

forskjellige undersøkelser, som omfattet ca. 1000 gutter. Denne forskningen førte til at Olweus i 1973, både kunne si noe om psykologiske andre karakteristika om mobberne og mobbeofre, men også utarbeide forslag på tiltak mot mobbing i skolen, der også skolens og skolesystemets rolle ble presisert.

I 1980 gjennomførte Erling Roland en empirisk undersøkelse om mobbing i skolen. Roland (1980) støttet seg bl.a. til Olweus sin undersøkelse fra 1973, når det gjelder ytre karakteristika hos mobbeofrene. Denne undersøkelsen ga grunnlag til utvikling av en teori om mobbing. Her ble årsaker til mobbing og hvem mobbingen i første rekke er rettet mot, belyst. Roland mente at det er den svake eleven som i første rekke blir mobbeoffer. I tillegg mente han at noe han kalte ”antipati-vekkende egenskaper”, også kunne føre til økt risiko for å bli mobbet. Hva disse gikk ut på ble ikke belyst nærmere. Ei sentral problemstilling som ble reist av Roland etter undersøkelsen, var behovet for å forske nærmere på gruppeprosesser i forbindelse med mobbing.

Gruppeperspektivet i forhold til mobbing ble mer tydelig utover på 1980-tallet, der Goldinger mot slutten av 1980-tallet, rettet fokus mot gruppers negative handlinger mot en eller flere gjennom lang tid (Forsman 2003). I tillegg kom Thylefors med en definisjon av mobbing, som belyste forholdet mellom en definert ”syndebukk”, som blir skyteskive for gruppens misnøye. Roland fulgte også opp sin egen problemstilling om behovet for å forske nærmere på gruppeprosesser, da han i 1983 kom med en definisjon av mobbing, som også inkluderte gruppeperspektivet.

Det synet og de definisjonene som de fleste forskere på området etter hvert har kommet fram til, er basert på den forskningen som tok utgangspunkt i den kunnskapsbasen som ble utviklet på 1970- og 1980-tallet, og som har vært gjennomført på 1990-tallet og fram til i dag. I Norge er det nok Erling Roland og Dan Olweus som etter hvert er blitt mest kjent for sin forskning på mobbing. Det arbeidet som disse to har gjennomført, har både resultert i ny og oppdatert forskningsbasert faglitteratur, samt to nasjonale programmer mot mobbing i skolen.

2.1.2. Ulike definisjoner

Begrepet ”mobbing” er allerede et integrert og ofte brukt begrep i dagligtalen, både hos voksne og barn. Imidlertid har jeg registrert at ulike personer ofte gjør til kjenne ulike oppfatninger av dette begrepet, og som gjør at begrepet brukes i ulike sammenhenger.

Det synes å være en tendens, spesielt blant unge mennesker, til at en del begreper tas ut av sin egentlig riktige sammenheng, og for eksempel brukes som forsterkning når det skal gis et skikkelig trykk på en opplevelse, et fenomen eller noe annet som en er opptatt av. Dette kan gjøre talespråket både fargerikt og morsomt. Men i faglige sammenhenger, vil det etter min mening være viktig at begrepene brukes så presist som mulig, og at de som kommuniserer har en felles oppfatning av de begrepene som er knyttet til den aktuelle faglige virksomheten.

I min undersøkelse der jeg ønsker å se nærmere på implementeringen av et program mot mobbing, er det viktig å definere begrepet ”mobbing”. Dette vil omfatte både en teoretisk definering, men også en kartlegging av hvordan de deltakende aktørene i dette programmet oppfatter, forstår og bruker begrepet.

Å definere innebærer å forklare og presisere betydningen av et ord eller et begrep, slik at det ikke kan blandes sammen med andre. I dette ligger det altså ei klar avgrensning. Derfor vil jeg her presentere ulike definisjoner på mobbing.

I pedagogisk-psykologisk ordbok (1984:22) defineres mobbing som:

”...fysisk eller psykisk vold som en eller flere personer i fellesskap retter mot en enkelt. Aktiviteten er som regel ulovlig eller i strid med samfunnets normer, og har sjelden noe mål utover selve mobbingen. Den adferd hos den mobbede som er grunn til mobbingen, forsterkes gjerne ved de andres negative aktiviteter”

Slik jeg tolker denne definisjonen, kan mobbing knyttes til adferd hos mobbeofferet. Dette utleder en antakelse om at en her mener at uvanlig adferd kan brukes som årsaksforklaring. Det er da nærliggende å trekke en slutning om at adferdsendring hos mobbeofferet, vil kunne betraktes som et viktig tiltak for å stoppe mobbingen. Konsekvensene av en slik definering, kan

da bli at det er viktig å ikke skille seg ut. Adferd som er annerledes enn majoritetens adferd, og i utvidet betydning også for eksempel andre synspunkter, annerledes påkledning og utseende, er utløsende faktorer som øker faren for mobbing. Selv om denne definisjonen riktignok beskriver mobbingen som et forhold mellom en sterk og en svak part, og der den sterke parten utøver fysisk eller psykisk vold mot den svakere parten, mangler den tidsperspektivet – at mobbingen gjentas over tid. At mobbingen ”sjelden har noe mål utenom mobbingen”, stiller jeg meg noe spørrende til. Det kan antas at mobbingen har sammenheng med ønske om å synliggjøre egen maktposisjon, eller for å skjule egne svakheter. I så fall vil mobbingen kunne ha spesifikke mål. Det er en styrke at definisjonen synliggjør vold mot en eller flere, utført av en person eller et fellesskap. Dermed er gruppepsykologiske aspekter knyttet til denne betraktingsmåten. Jeg mener imidlertid at en svakhet ved definisjonen, er at den ikke viser til eksempler på hvordan mobbeadferd kan ytre seg.

Höistad (1999:38) definerer mobbing som

”En gruppe som trakasserer en eller flere”. ”Mobbing er når en person blir systematisk plaget av en eller flere”.

Höistad mener at mobbing kan beskrives på tre måter: psykisk mobbing, verbal mobbing og fysisk mobbing.

Denne definisjonen samsvarer i hovedsak med den definisjonen som står i Pedagogisk-psykologisk håndbok, med unntak av at Höistad i tillegg opererer med begrepet ”systematisk plaging” i sin definisjon. Systematisk plaging må betraktes som en pågående handling, altså noe som skjer innenfor et tidsforløp. Dette indikerer at Höistad også ser mobbing i et tidsperspektiv. Imidlertid har han ikke sagt noe om motivasjon slik ordboka har gjort. Denne definisjonen er etter min mening av mer deskriptiv karakter enn ”fenomenologisk”, i den forstand at kvalitative begreper som for eksempel motivasjon ikke er berørt. Med fenomenologisk mener jeg i denne sammenhengen, at mobbing ikke bare må beskrives ut i fra ytre observasjoner. En deskriptiv tilnærming i humanvitenskapelig forskning, kan ikke fange opp det vesentlige ved mennesket, fordi en tradisjonell naturvitenskapelig tilnæringsmåte fanger ikke opp menneskets vesen (Wormnæs 1991). Mobbing ser ut til å være en side ved menneskets vesen, og bør derfor også forstås ut i fra mobbingens vesen og egenart. Motivasjon er etter min mening en viktig faktor som driver mobbeadferden. Derfor blir det viktig å finne ut hva som motiverer for slike handlinger, slik at denne kunnskapen kan nyttes både i forhold til

avhjelping og forebygging. Denne definisjonen mener jeg også burde ha bedre konkretisert hva som er typisk mobbeadferd. At dette ikke er tilstrekkelig ivaretatt er derfor etter min mening en svakhet ved definisjonen.

Björk (1999:23) definerer mobbing slik:

”Mobbing som sosialt fenomen tycks vara inte bara upprepning utan en intentionell, meningsbärande och i visse avseende regelstyrd aktivitet. Beteende följer ett visst tänkande, vilket indikerar att någon typ av spell pågår, ett spell med regler som verkar ändras hele tiden”

Björk viser gjennom sin definisjon, at hun mener mobbing er et slags spill, der de involverte partene er underlagt visse regler ut i fra et maktperspektiv. Disse reglene kan oppfattes slik at de skal sikre visse mål, og at det ikke bare dreier seg om gjentakelser av den negative adferden. Det er nærliggende å anta at disse målene er knyttet til makt og dominans. Dermed kan en slutte at mobbeadferden er underlagt bestemte motiver, noe som jeg mener er en styrke ved denne definisjonen. Jeg mener det imidlertid er en svakhet at den ikke konkretiserer hva som er mobbeadferd.

Thomson, Arora og Sharp (2002:4) tar utgangspunkt i definisjonen til Heald (1994) som sier at

”Bullying is long-standing violence, psychical or psychological, conducted by an individual or group an directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation, with conscious desire to hurt, threaten or frighten that individual or put him under stress”.

Denne definisjonen ivaretar både de fysiske og psykiske aspektene ved mobbing. I tillegg er tidsperspektivet lagt inn som et kriterium. En annen styrke ved denne definisjonen er fokuseringen på motivasjonen for mobbeadferden. Dette gir åpning for tiltak og forebygging. Imidlertid mangler denne definisjonen i likhet med den forrige, konkretiseringer av mobbeadferd. Slike konkretiseringer mener jeg er viktige for å kunne gi kunnskap om indikasjoner på mobbing, i den hensikt å kjenne igjen mobbing for å kunne avdekke mobbesaker.

Rigby (2002) skiller mellom ”ondartet” og ”ikke-ondartet” mobbing. Den ikke-ondartede mobbingen, kan mer betraktes som oppdragelsesstrategier der for eksempel foreldre setter høye mål for barnet, men der de ikke er sensitive for hvordan barnet kan oppleve dette. De

virkemidlene de bruker for å nå disse målene kan oppleves som mobbing av den som utsettes for dette. Et eksempel på dette kan være når foreldre mener at deres barn bør greie å uttale "r" allerede i 3-4 års alderen, men der den riktige uttalen enda ikke er på plass, og der barnet til stadighet korrigeres selv om barnet ikke mestrer dette. Dette kan deretter resultere i at foreldrene oppfatter barnet som trassig og uoppdraget, og at barnet i verste fall straffes. Dette vil i følge Rigby ikke være ondartet mobbing, men et resultat av uvitenhet og manglende forståelse. Rigby (2002:51) definerer derimot ondartet mobbing på følgende måte:

"Bullying involves a desire to hurt + hurtful action + a power imbalance + (typically) repetition + an unjust use of power + evident enjoyment by the aggressor and generally a sense of being oppressed on the part of the victim".

Slik jeg tolker denne definisjonen, legges det stor vekt på de motiver som ligger til grunn for mobbeadferden hos mobberen. Ønsket om å skade og tilfredsstillelsen av å plage og undertrykke mobbeofferet, er ei sentral drivkraft. Vektleggingen av at adferden må gjentas, synliggjør tidsperspektivet i definisjonen. Definisjonen forutsetter en ujevn maktbalanse, der den sterke plager den svake.

Dan Olweus har forsket på mobbing siden 1970-tallet. Denne forskningen har gitt ham en internasjonal status på området. Olweus står bak ett av de to nasjonale programmene mot mobbing – "Olweus-programmet", og som nå gjennomføres ved mange grunnskoler i Norge. Olweus (2003:17) definerer mobbing slik:

"En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer".

I sin forklaring til denne definisjonen, operasjonaliserer Olweus "negativ handling" som når noen med hensikt prøver å påføre en annen person skade eller ubehag. Han skiller også mellom direkte mobbing og indirekte mobbing. Direkte mobbing innebærer åpne angrep på mobbeofferet. Indirekte mobbing vil være isolering og utestengning fra den sosiale gruppa. Olweus regner det ikke som mobbing, dersom to fysisk eller psykisk like sterke personer er i en konflikt. Det må være en viss ubalanse mellom partene før en kan kalle det mobbing, og der den svakeste part har lite eller få muligheter for å kunne forsvare seg. Olweus har også

tydeliggjort tidsperspektivet som et viktig kriterium i sin definisjon. Imidlertid sier ikke Olweus noe om eventuelle mål og motiver for mobbeadferden.

Erling Roland har i likhet med Olweus forsket i lang tid på mobbing og adferdsvansker, og er også blitt internasjonalt kjent for dette arbeidet. Han står også bak det andre nasjonale programmet mot mobbing – ”Program Zero”, som gjennomføres ved et stort antall norske grunnskoler. Roland og Vaaland (2003:8) har i sin lærerveiledning for ”Program Zero”, utformet en definisjon på hva mobbing er:

”Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestengning og erting er de vanligste former for mobbing”.

Definisjonen gir en god beskrivelse av hva som kjennetegner mobbing, styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer, samt systematikken og tidsperspektivet. Men det kommer etter min mening ikke fram noe om årsaker til mobbeadferden, som for eksempel mål om maktoppnåelse, og som kan motivere til slik adferd. Dette mener jeg er en svakhet ved definisjonen.

Oppsummert ser det ut til at oppslagsverk og de ulike forskerne er enige om at vold, ujevnt styrkeforhold mellom offer og mobber, samt at dette foregår over tid, er viktige kriterier i defineringen av mobbing. Motivasjonsfaktorer som glede over å skade andre, og å sette dem i avmakt for å bekrefte egen makt, nevnes bare av et mindretall. Dette fenomenet er nærmere beskrevet av Idsøe og Roland (2001), som benevner slike barn som proaktive aggressive barn. Barn med slik proaktiv aggresjon er vanligvis ikke sint på andre barn eller voksne, men har en tendens til å opptre negativt over for dem. Dette er ofte den største trusselen mot et godt klasse miljø (Roland og Fandrem 2003). Slike barn har lett for å overta kontrollen. Slik adferd kan foregå fra ei gruppe mot en enkeltperson (objekt), eller fra enkeltperson mot en annen enkeltperson. Jeg mener at kunnskapen om proaktive aggressive barn, bør være med og danne grunnlaget for en definisjon av mobbing. I tillegg mener jeg som Rigby, at ønsket om å skade og tilfredsstillelsen av å plage og undertrykke mobbeofferet, er ei viktig drivkraft som bidrar til å opprettholde mobbeadferden. Roland og Vaaland (2003) peker jo nettopp på dette, når de sier at plagerne vil underveis hele tiden samle opp argumenter for ny plaging. Dette tyder jo på at motivasjonen for denne adferden mot offeret er stor hos plageren (-ne), og det er et sterkt ønske om å kunne fortsette med dette.

Det er viktig for meg å kunne utvikle en definisjon av mobbing for mitt prosjekt. Den teoretiske gjennomgangen av ulike definisjoner, har hos meg utledet følgende definisjon av mobbing:

Mobbing er fysisk og/eller psykisk plaging som gjentas over tid av enkeltperson eller gruppe overfor enkeltpersoner eller grupper, og der det er et ujevnt styrkeforhold mellom mobber og mobbeoffer. Mobbingen kan vise seg som fysisk vold, utestengning og erting rettet mot mobbeofferet. Motivet for mobbingen er ofte ønsket om å skade og undertrykke offeret, i den hensikt å vise og bekrefte egen makt.

Denne definisjonen vil dekke kriteriene vold, gjentakelse over tid, og at det er bestemte personer som utsettes for en systematisk plaging. I tillegg har jeg tatt med motivasjons- og maktperspektivet, og da knyttet til proaktiv aggressivitet hos barn, samt mobbeadferd.

2.1.3 Forekomst av mobbing i norske grunnskoler

I Norge er det i første rekke professor Dan Olweus ved Universitetet i Bergen, og professor Erling Roland ved Senter for adferdsforskning, Høgskolen i Stavanger, som har gjennomført undersøkelser som viser forekomsten av mobbing her i landet. Begge to har fått internasjonal anerkjennelse for sin forskning på mobbing i skolen.

Dan Olweus gjennomførte høsten 1983, en landsomfattende undersøkelse for å avdekke forekomsten av mobbing i de norske grunnskolene (Olweus 2003). Undersøkelsen omfattet til sammen 568000 elever. Resultatene viste at ca 15 % av disse elevene var ofte eller av og til innblandet i mobbing. Omtrent 9 % av alle elevene var mobbeofre, og ca 7 elever plaget andre elever. Et annet forhold som ble avdekket, var at ca 1,6 % av alle elevene var både mobbeofre og mobbere. Dette utgjorde 17 % av mobbeofrene.

Olweus gjennomførte også i 1983 en mobbeundersøkelse i Bergen. Fokus ble da rettet mot det Olweus kaller ”mer alvorlig mobbing”. Han fant da ut at en kunne regne med at ca 5 % av elevene i den norske grunnskolen var innblandet i mer alvorlig mobbing, som mobbere eller mobbeofre. Han tok da utgangspunkt i at mobbing en gang i uka eller oftere, må regnes som alvorlig mobbing. I følge Olweus viser undersøkelser fra andre land som f.eks. Canada, USA, England, Finland og Sverige, at mobbing også forekommer utenfor Norge. Omfanget av

mobbing i disse landene samsvarer, eller ligger litt høyere enn det resultatene fra slike undersøkelser i Norge viser.

Undersøkelser gjennomført av Erling Roland, viser at det i perioden fra 1995 til 2001 er registrert en økning på ca 70 % når det gjelder omfanget av mobbing i norsk skole (Roland og Vaaland 2003). Dette gjelder for det Olweus kaller for alvorlig mobbing, dvs. den gruppa som plager eller plages ukentlig eller oftere. Roland og Vaaland viser til at 5-10 % av elevene på barne- og ungdomsskoletrinnet, blir ukentlig eller oftere plaget av medelever. Fordelingen er henholdsvis ca 10 % på de laveste klassetrinnene, og ca 5 % på de høyeste klassetrinnene. Roland og Vaaland mener at det er mellom 40 000 og 50 000 mobbeofre, og 20 000 plagere i den norske grunnskolen. Nye undersøkelser viser imidlertid at omfanget av mobbing er redusert (Tikkanen og Junge 2004). Dette gjelder særlig blant gutter, og skyldes trolig den massive satsningen mot mobbing. Situasjon er nå blitt den at ca 5 % av elevene på barneskolen mobbes ukentlig eller oftere, mens ca 4-5 % av elevene i ungdomsskolen mobbes ukentlig eller oftere

Undersøkelser fra utlandet, viser faktisk litt høyere forekomst av mobbing enn de funnene Olweus og Roland har gjort i norske grunnskoler. Som eksempel viser jeg til Rigby og Slee, som i perioden mellom 1993 og 1998 gjennomførte en mobbeundersøkelse blant 38000 australske skoleelever i alderen 8 til 18 år (Rigby 2002). Resultatene viste at 14,3 % av guttene og 11 % av jentene oppga at de ble mobbet en eller to ganger i uka. 2,9 % av guttene og 1,2 % av jentene oppga at de ble mobbet hver dag.

Roland og Vaaland peker også på mobbing ved bruk av mobiltelefon som et nytt problemfelt (Roland og Vaaland 2003). Roland gjennomførte i 2002 en undersøkelse blant 7000 norske elever fra 5. til 10. klasse. Resultatene viser at omfanget av mobiltelefonmobbing, gjennom samtaler og SMS-meldinger når det gjelder ukentlig eller oftere (alvorlig mobbing), ligger på 3,4 % for guttene når det gjelder å plage andre, mens tallet for jenter ligger på 0,9 %. Andelen plagere synes å stige med økende alder, og kan trolig forklares med at omfanget av mobiltelefonbruk blant elever i 5. klasse er på ca 33 %, mens omfanget av mobiltelefonbruk for elever i 10. klasse er på ca 90 %.

Oppsummert kan jeg si at omfanget av alvorlig mobbing i den norske grunnskolen, er foruroligende høyt. Et sted mellom 5 og 10 % av alle elevene i grunnskolen er involvert, enten som mobbere eller mobbeofre. Av den totale elevmassen i norsk skole var det i 1983 registrert 1,6 % elever som både mobber andre, og som selv blir mobbet. Siden undersøkelser viser en

økning på 70 % av mobbing i den norske grunnskolen fra 1995 til 2001, er det vel grunn til å anta at forekomsten av elever som både er mobbere og mobbeofre, også har økt. Mobbing synes også å ikke bare være et nasjonalt problem, men også et problem som mange andre land også strir med. Et interessant trekk er imidlertid at forekomsten av mobbing blant barn i skolealder, synes å være høyere i andre land enn i Norge. Imidlertid viser undersøkelser gjennomført av Tikkanen og Junge (2004), at omfanget av mobbing i skolen er redusert. Dette gjelder særlig blant gutter. De nye tallene viser at cirka 5 % av elevene i barneskolen mobbes ukentlig eller oftere, cirka 4-5 % av elevene i ungdomsskolen mobbes ukentlig eller oftere og cirka 3 % av elevene i den videregående skolen mobbes ukentlig eller oftere.

I de senere årene er det avdekket mobiltelefonmobbing blant norske elever i grunnskolen. Omfanget av denne typen mobbing synes å stige med økende alder.

2.1.4 Manifest mot mobbing

Den 23. september 2002 kom det første Manifest mot mobbing. Dette er en avtale mellom Regjeringen ved Utdannings- og forskningsdepartementet, samt Barne- og familiedepartementet, Barneombudet, Kommunenes Sentralforbund, Foreldreutvalget i grunnskolen, Læringscenteret og Utdanningsforbundet, om å ha en felles visjon om nulltoleranse mot mobbing som grunnlag for de ulike partenes innsats. Hovedmålet er at manifestpartene skal sammen og gjennom arbeidet overfor egne målgrupper, aktivt medvirke til at mobbing ikke skal forekomme. Manifestpartene skal også hver for seg og sammen, spre kunnskap og utveksle erfaringer i arbeidet mot mobbing. For å sikre ei samordning, er det etablert ei samarbeidsgruppe som skal møtes regelmessig. Det er også lagt opp til rapporteringsordninger for igangsatte tiltak. Hovedrapporteringen vil bli ivaretatt av Læringscenteret. Det er også planlagt ei forskningsbasert evaluering av arbeidet mot mobbing i manifestperioden. I forbindelse med utsendelsen av Manifest mot mobbing, har UFD og BFD definert mobbing som et alvorlig samfunnsproblem. Det er i første rekke på de arenaer hvor barn og unge befinner seg, at denne innsatsen skal settes inn. Et nytt manifest mot mobbing er nå underskrevet.

2.1.5 Endring i opplæringsloven

Et viktig tiltak i arbeidet mot mobbing i skolen, er endringa i Opplæringsloven som ble gjort gjeldende fra 01.04.2003. Slik loven nå er formulert, er skolen pålagt å gjennomføre et aktivt og systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø. Et viktig mål er at hver eneste elev i skolen, skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Dette innebærer at ved mistanke eller kjennskap til at elever utsettes for blant annet mobbing, skal den som får slik kjennskap eller mistanke snarest mulig undersøke saken og melde i fra til skoleledelsen. Loven pålegger også den som oppdager at noen blir mobbet, å selv gripe direkte inn dersom det er nødvendig eller mulig, for å stoppe mobbinga. I tillegg pålegger loven den enkelte skole å snarest mulig behandle saken etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven, dersom en elev eller foreldre ber om tiltak mot mobbing. Dersom skolen ikke innen rimelig tid har tatt stilling i saken, kan det fremmes klage etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven.

2.1.6 Nasjonale programmer mot mobbing

UFD og BFD har fått delegert ansvaret for spredning og implementering av programmer mot mobbing til Læringscenteret. De programmene dette gjelder er Olweus-programmet og Program Zero. Begge programmene har som overordnet mål å innføre rutiner for iverksetting av konkrete tiltak mot mobbing i skolen, samt oppbygging av kompetanse og arbeide med holdninger hos barn, unge og voksne når det gjelder mobbing.

2.2. Program Zero

Våren 2003 satte Senter for adferdsforskning (SAF) ved Høgskolen i Stavanger under ledelse av professor Erling Roland, i gang sitt program mot mobbing, med Læringscenteret som oppdragsgiver. "Program Zero" bygger på et program mot mobbing som ble gjennomført i 1996-1997, og er rettet mot grunnskolen. Engasjement og forpliktelse i hele skolesystemet der det skal være null-toleranse overfor mobbing, er kjernepunkter i programmet. Skolene skal bygge opp egen kompetanse og arbeide med holdninger. De skal også utvikle rutiner og sette i gang konkrete tiltak, der målsettingen er at alle elever skal oppleve skolen som et trygt sted å være.

Selve programmet består av en materiellpakke, faglig støtte og forpliktende arbeid på den enkelte deltakerskolen. Når det gjelder materiellpakken så ligger denne tilgjengelig på nettet og kan lastes ned fra nettstedene <http://lom.ls.no>, <http://www.statped.no>, www.his.no/saf og www.spespedtorget.no. I tillegg kan materialet kjøpes direkte fra Senter for atferdsforskning. i

papirversjon til selvkost. Materiellpakken består av lærerveiledning om mobbing, elevråds- permer mot mobbing, mal for handlingsplan mot mobbing og spørreskjema for kartlegging av mobbing.

2.2.1 Teorigrunnlag

Program Zero har en noe sammensatt teoretisk forankring, og bygger på den kunnskapsbasen om mobbing som forskning fra 1970-tallet med fokus på elevsamtaler og fram til i dag har gitt oss tilgang til, og der Pike har stått sentralt (Midthassel 2003). Aktuelle forskere som har gitt verdifulle bidrag her er Erling Roland, Dan Olweus, Smith (Storbritannia), O'Moore (Irland) og Pepler (Canada). Pikes teorier er i denne sammenhengen blitt videre utviklet. Program Zero legger også stor vekt på forebyggende arbeid. Dette bygger på kunnskap om klasseledelse og klassemiljø, som Roland har utviklet. Integret i denne kunnskapsbasen, ligger det en del sosialpsykologisk og sosialkognitiv teori, som er knyttet til det arbeidet Newcomb har gjort. I tillegg inneholder den kunnskap om hvordan en kan lede klasser på en effektiv måte, og som er synliggjort av Walter Doyle. Kunnskap om reaktiv og proaktiv aggressiv adferd og forholdet til mobbing er også med her.

Systemteoretisk forståelse ut i fra Bronfenbrenners økologiske modell er også med, og danner basis i Program Zero. I tillegg kan jeg nevne at kunnskap om læring i organisasjoner, utviklet av Peter Senge, der de voksne på skolen og i heimen må ha felles mål, og arbeide godt sammen mot dette målet, også er en del av den teoretiske forankringen til programmet.

Selve implementeringen av Program Zero, bygger på en kombinasjon mellom "top-down" og "bottom-up" strategier (Ibid 2003). Dette innebærer at programmet har en viss grad av forhåndsbestemt form og innhold, som kombineres med lokalkunnskapen og erfaringene ved den enkelte deltakerskolen. I dette ligger det et syn på at læring og lærerutvikling er nødvendig for å kunne utvikle skolene, slik at en får størst mulig grad av måloppnåelse. Dette er forankret i det arbeidet Michael Fullan, Louis Stoll, David Hargreaves og Karen S Louis har gjort. Dette innebærer at Program Zero også har et organisasjonsperspektiv, og der motivasjonspsykologiske momenter inngår.

Program Zero tar utgangspunkt i at mobbing er fysisk og/eller psykisk vold, som er rettet mot et offer, og som er utført av grupper eller av enkeltpersoner. Definisjonen forutsetter også et ujevnt styrkeforhold mellom mobbere og mobbeofferet og at denne plagingen gjentas over tid.

2.2.2 Målene for programmet

Sentralt i Program Zero er nulltoleranse overfor mobbing, og forpliktelse og engasjement i hele skolemiljøet. Alle skal involveres for å sikre eierforhold til arbeidet mot mobbing, og at alle opplever dette som viktig. Ansatte, elever og foreldrene må være trygge på at mobbing ikke tolereres ved skolen, og at det foregår et kontinuerlig og aktivt arbeid for å skape et mobbefritt miljø. Forutsetningen er at alle kan se at de handlinger som foregår ved skolen, støtter opp under prinsippet om nulltoleranse. Erfaringene med avdekking av mobbing og løsning av mobbesaker, bygger opp under skolens rutiner og normer, og danner også grunnlag for hvordan mobbing kan forebygges og hvordan en kan sikre kontinuitet i arbeidet.

På bakgrunn av dette, er det satt opp fire mål for hvor skolen skal være etter programgjennomføringen:

- Skolen har gode rutiner og avdekker mobbing som foregår ved skolen.
- Skolen har gode rutiner og løser mobbesaker på en konstruktiv måte.
- Skolen forebygger mobbing gjennom sin daglige virksomhet.
- Arbeidet mot mobbing er en del av skolens arbeid og foregår kontinuerlig.

2.2.3 Organisering og aktører

Organiseringen av Program Zero, omfatter både interne og eksterne aktører. Ved den enkelte deltakerskolen skal alle involveres i arbeidet. Dette sikrer et felles løft for å bedre skolemiljøet. Senter for adferdsforskning (2003) har utarbeidet en organisasjonsmodell for programmet, og der rollene til aktørene er definert.

Ressursgruppa:

Ressursgruppa ved skolen kan bestå av teamledere ved skolen, representant for skolefritidsordningen (SFO), foreldrerepresentant (FAU) og representant for elevrådet. Ressursgruppa ledes av rektor, og har hovedansvar for å se til at programmet innføres og følges

opp. Arbeidet med handlingsplanen vil være sentralt for ressursgruppa. Gruppa skal ikke arbeide med konkrete mobbesaker.

Lærerkollegiet:

Lærerne ved skolen kan organiseres i team. De skal kunne oppdage og håndtere mobbing, og samarbeide med foreldrene. Lærerne skal også arbeide for å kunne forebygge mobbing, og de skal ta aktivt del i skolens arbeid med å utvikle handlingsplanen mot mobbing.

Andre ansatte:

Ansatte ved SFO skal også deltas i programmet. Dermed kan skolefritidsordningen også bli en arena for avdekking og forebygging av mobbing. Andre voksne ved skolen skal kunne kjenne igjen mobbing når de ser det. De må også kunne reagere i forhold til dette. Derfor er det viktig at de også kan delta i kompetansehevingen på dette området.

Foreldrene:

Foreldrene utgjør viktige samarbeidspartnere i arbeidet mot mobbing i skolen. De er representert i ressursgruppa, og får dermed ta del i beslutningsprosessene i forhold til handlingsplanen mot mobbing. Foreldrene trekkes vanligvis også inn i konkrete mobbesaker dersom deres barn er involvert. Mobbing vil også være tema i konferansetimer og på foreldremøter.

Elevene:

Elevene trekkes inn i arbeidet gjennom at materialet fra elevrådspermen brukes i klassen. De er også representert i ressursgruppa. Elevrådet skal arbeide med temaet mobbing gjennom hele skoleåret. Elevene skal selv komme med forslag på hvordan alle ved skolen kan arbeide, for å redusere mobbingen. Elevene skal ha informasjon om det arbeidet som foregår blant de voksne ved skolen.

Faglig støtte:

Det skal gis faglig støtte til skoler som deltar i programmet. Denne oppgaven ivaretas av eksterne fagpersoner fra Senter for atferdsforskning, Statped, PPT, universiteter og høyskoler. Disse fagpersonene har ansvar for det faglige innholdet under samlingene, og skal gi veiledning til skolene ved behov.

Arbeidet mot mobbing i skolen kan bli enda mer virkningsfullt, dersom skolens samarbeidspartnere trekkes inn i arbeidet. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) har fått kompetanseheving på området mobbing gjennom SAMTAK. PPT har dessuten ansvar for å hjelpe skolene i dette utviklingsarbeidet. Ansatte ved PPT vil f.eks. kunne gi veiledning til skolene, i forhold til arbeidsprosessene i programgjennomføringen. Skolehelsetjenesten kan også bidra gjennom kontakten med elever, foreldre og lærere. Det samme gjelder også for barnevernstjenesten.

2.3 Evalueringsmodell

Program Zero har til hensikt å skape endringer på ulike nivå, slik at arbeidet mot mobbing befestes som varige ordninger ved deltakerskolene. For å kunne forstå hvilke handlingsmuligheter som finnes ved skolene, vil jeg foreta en analyse av hvordan aktørene på ulike nivåer samarbeider, for å kunne gjennomføre programmet. Det er derfor viktig å kunne definere objektive strukturer av betingelser og forhold, relatert til skolens måte å oppfylle målene i programmet på. Utformingen av programmet omfatter tiltak og forbedringer ved deltakerskolene. Dette skal igjen føre til kontinuitet i arbeidet mot mobbing ved skolene, og gir samtidig retning til utviklingsprosessen i programmet. Prinsippet i Program Zero om at hele skolemiljøet skal delta i programmet, innebærer mange aktører. Skolelederne har en sentral rolle, fordi de har ansvaret for organiseringen og gjennomføringen av programmet ved sin skole (Senter for adferdsforskning 2003).

Problemstillingen har utledet fire delspørsmål. Disse delspørsmålene er deretter knyttet til overordnede evalueringskategorier.

I prosjektet ønsker jeg å se nærmere på iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero i fådelt skole. Som ei avgrensning retter jeg hovedfokus mot kontekst, input og prosesser. Dermed vil det være menneskene (aktørene) som deltar i programmet, som blir de viktigste informantene. Sentralt i dette arbeidet vil være å få tak i hvilke oppfatninger de har om gjennomføringen, organiseringen av arbeidet og relasjonene mellom dem. Begreper som holdninger og verdier, samspill og samhandling, forståelse og prosesser, er typiske kvalitative begreper. For meg blir det derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Da vil jeg kunne avdekke hvilke forutsetninger som ligger i aktørenes oppfatninger, og felles forståelse av de ulike oppgavene i programmet. I tillegg blir det viktig å få vite hvilket innhold de har gitt seg

selv og programgjennomføringen, og i hvilken grad dette samsvarer med målene i selve programmet.

Evalueringen av implementeringen av Program Zero, vil ha hovedfokus mot implementeringsanalyse. Jeg ønsker primært å kunne få tak i kunnskaper om hvilke betingelser som har vært til stede, i forbindelse med implementeringen av programmet. Her blir det sentralt å kunne identifisere forhold som har fremmet implementeringen, men også forhold som kan ha hemmet denne. Et viktig mål vil da være å kunne forklare hvorfor det går som det går, og gi kunnskap som kan utvikle vår forståelse av det som skjer i endringsprosessen (Sjøvoll 2003). For å klargjøre min forståelse av evalueringsarbeidet, har jeg utarbeidet en modell som viser variabelområdene, og de ulike nivåene som er involvert. Jeg vil her fortløpende presentere evalueringsmodellen, evalueringskategorier og de ulike nivåene. Disse evalueringskategoriene er utgangspunktet for valg av metode for datainnsamlingen, og danner basis for analysen av de innsamlede data.

Program Zero har til hensikt å skape endringer på ulike nivåer, slik at arbeidet mot mobbing befestes som varige ordninger ved deltakerskolene. For å kunne forstå hvilke handlingsmuligheter som finnes ved skolene, vil jeg foreta en analyse av hvordan aktørene på ulike nivåer samarbeider, for å kunne gjennomføre programmet. Derfor blir det viktig å kunne identifisere objektive strukturer av betingelser og forhold, relatert til skolenes måte å oppfylle programmålene på. Utformingen og organiseringen av programmet, omfatter tiltak og forbedringer ved deltakerskolene i programåret. Dette skal kunne føre til kontinuitet i arbeidet mot mobbing ved disse skolene, og gir retning til utviklingsprosessen.

Målsettingen om å kunne finne ut hvilke forhold som kan ha fremmet eller hemmet iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero, danner grunnlaget for mine valg av kategorier og tilnæringsmåter. For å klargjøre min forståelse av evalueringsarbeidet, har jeg tatt utgangspunkt i Stufflebeams (2000) "CIPP-modell" (context, input, process, product), og i Bronfenbrenners økologiske modell (Evenshaug og Hallen 1993). Siden det er iverksettingen og gjennomføringen som er i fokus for evalueringen, har jeg utelatt "product" (resultat). Oppsummert omfatter evalueringen kontekst, input og prosessene på ulike nivåer (det økologiske perspektivet), og at disse prosessene relateres til den virkeligheten disse nivåene befinner seg i.

2.3.1 Kontekstuelle forhold (context)

De to første delspørsmålene er:

Hvilken oppfatning har aktørene av hva som er mobbing?

Hvordan oppfatter og forstår aktørene målsettingene for programmet, og hvor relevante mener de at disse er i forhold til behovet ved skolen?

Disse delspørsmålene er knyttet til evalueringskategorien ”kontekst”. Jeg mener at endring og utvikling må forstås som en interaksjon mellom aktørene, der verdier prøves ut gjennom en gjensidig utviklings- og tilpasningsprosess. I slike prosesser vil en også kunne se at maktkamper utspilles (Dalin 1994). Tydeliggjøring av verdi- og maktkonstellasjoner på de ulike nivåene, er en forutsetning for å få til et samarbeid (Dahlberg og Lenz Taguchi 1994). Handlinger og dynamikken i det sosiale feltet, samt den foreliggende evnen til å kunne løse felles oppgaver, kan forklares ut i fra kulturperspektivet, og forståelsen av hvordan skolene selv definerer situasjoner og velger ut relevante svar. I en slik kontekstsammenheng inngår ulike behov og motiver. Jeg kan derfor anta at oppfatningene av hva som er mobbing, og målene for Program Zero, representerer ulikt innhold for de forskjellige nivåene som er involvert. Dette vil så kunne påvirke den enkeltes forestilling om hvordan oppgavene skal utføres. Kontekst mener jeg også omfatter i hvilken grad aktørene mener det er nødvendig å gjennomføre et program mot mobbing ved egen skole, og hvilke behov skolen har. Dette vil trolig bygge på ulike verdier og prioriteringer, som vil kunne påvirke ideologiske forestillinger hos aktørene om hvilke oppgaver som er viktigst i programmet. Evalueringen må derfor etter min mening, speile aktørenes forestillinger om hva slags plass handlingsplanen mot mobbing og dens innhold skal ha ved skolen, og hva slags nytte den skal ha. Det vil derfor være viktig å kunne avklare hva aktørene ønsket skulle komme ut av programmet.

2.3.2 Organisatoriske forhold (input)

Det tredje delspørsmålet er:

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd organiseringen av programmet?

Dette delspørsmålet er knyttet til evalueringskategorien ”input”. Etter min mening kan Program Zero sies å representere et ytre krav om endring i deltakerskolene som organisasjon. Jeg har valgt å definere ”organisasjon” som en rasjonell koordinering av flere aktørers aktiviteter, for å kunne nå de bestemte målene for programmet. Dette kan gjøres gjennom fordeling av arbeidet, og fordeling av forskjellige funksjoner på ulike nivå. I følge Schein (1990) forutsetter dette en tydelig ansvarsavklaring. Oppgavene kan løses på forskjellige måter. Jeg mener vi må analysere de strukturelle og ressursmessige tilretteleggingene, for å kunne forstå rammene for hvilke handlingsmuligheter som ligger i den sosiale settingen. Dette støttes av Bourdieu og Waquant (1995), som påpeker viktigheten av å definere de objektive strukturene av omstendigheter og betingelser som gjelder for organisasjonen, og som griper inn i måten systemet utfyller sin rolle på. Derfor må fokuset settes på organiseringen av programmet, der ledelse og struktur er aktuelle momenter. Det vil i denne sammenhengen være viktig å finne ut hvilke administrative strategier som er tatt i bruk, for å kunne nå målene for programmet. I tillegg vil det være viktig å få informasjon om tilretteleggingen for beslutningsprosesser på ulike nivåer, og rammebetingelser som økonomi, tid og menneskelige ressurser.

2.3.3 Forhold knyttet til prosesser i arbeidet (process)

Det fjerde delspørsmålet er:

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd oppstarten, og det som har skjedd videre i arbeidet med programmet?

Dette delspørsmålet er knyttet til evalueringskategorien ”prosess”. I følge Hargreaves (1996) er de mest vellykkede organisasjonene, de som kjennetegnes av kreativitet, tilpasningsevne og fleksibilitet. I tillegg kommer evne til å gripe muligheter, samarbeidsevne og det å ha ei positiv innstilling til problemløsning. I evalueringen vil jeg knytte samordning og integrering av de ulike oppgavene, til aktørenes motivasjon og evne til nytenkning gjennom samspill og felles forståelse. I denne prosessen mener jeg at det skjer en motivering og en oppbygging av en beredskap for handlinger, som er i samsvar med målene i Program Zero. Her vil kreativitet og innsats hos aktørene, ligge der de skal iverksette endringene i programåret. Dette vil bli synliggjort gjennom planleggingsarbeid, samarbeid og valg av arbeidsmåter. I denne sammenhengen blir det etter min mening, også viktig å finne ut hvordan de ulike aktørene definerer egne roller, og sitt ansvar i gjennomføringen av programmet. Utfordringer og motivasjonen hos aktørene for å gjennomføre programmet, blir viktig å få avklart. I tillegg vil jeg forsøke å få informasjon om hvordan aktørene vurderer viktigheten av dette arbeidet, og om

det er preget av nytenkning og frivillighet. Et viktig spørsmål her vil være om aktørene ser at skolens tradisjon er i endring, basert på erfaringene fra arbeidet.

3 UTVALG OG METODE FOR DATAINNSAMLING

3.1 Utvalg

Det er i alt ni fådelte skoler i regionen som deltar i Program Zero. Disse skolene har i alt 220 elever og 77 lærere. Det er dels betydelige forskjeller mellom skolene, i forhold til elevtall og antall lærere. Variasjonsbredden hos de fådelte skolene i den ene deltakerkommunen, ligger mellom ei skole med tre elever og to ansatte (en lærer og en assistent), til ei skole med 66 elever og 15 lærere. Tre av disse skolene er fastlandsskoler med tilknytning til riksvei. Ei fastlandsskole har kun fergeforbindelse til riksvei. I tillegg er det fem øyskoler, med ferge- og hurtigbåtforbindelse. Et slikt mangfold av skolekretser, med ulike geografiske forhold, innebærer trolig at det er innbyrdes ulikheter mellom skolene. Disse ulikhetene kan omfatte sosiale strukturer og relasjoner, og som trolig medfører forskjeller i forhold til skolenes kontekstuelle status. Derfor mener jeg at skolene vil kunne fremstå som innbyrdes ulike. For å avgrense undersøkelsen, må jeg finne fram til et utvalg av informanter som ivaretar både særegne geografiske forhold, kontekstuelle forhold, og som ivaretar kravet om ulike nivåer i organisasjonen. Her ser jeg to alternative måter å avklare utvalget på.

Det første alternativet kan være å velge ut aktører fra ulike nivå, og som representerer de ulike skolene. Dette ville kunne sikre at alle skolene blir ivaretatt. Imidlertid vil jeg ikke få tilgang på hva som virkelig har skjedd ved skolene, fordi det bare vil være noen få av aktørene ved hver skole som gis anledning til å gi informasjon. Sannsynligheten for at det kan være andre aktører som sitter inne med informasjon som kan gi et helt annet bilde av hva som har skjedd ved skolen, vil da være stor. Men deres erfaringer og opplevelser vil ikke komme fram. Det vil da kunne bli umulig å gi en helhetlig beskrivelse av situasjonen ved hver enkelt skole. Fare for skjevhet i datamassen vil da være stor, samtidig som validiteten svekkes så pass mye at informasjonen mister sin verdi i en forskningsmessig sammenheng.

Det andre alternativet er å velge ut ei eller et lite antall skoler, der flere aktører på de ulike nivåene ved den samme skolen, utgjør informantene. Dette vil kunne sikre både validiteten i datamassen, variasjonsbredden og helhetsperspektivet ved den enkelte skolen. Ulempen med dette vil være at det bare er et lite antall skoler som blir med i utvalget, og som kan formidle sine opplevelser, sine erfaringer og sin forståelse i forhold til programmet. Dette vil også

redusere mulighetene for å kunne generalisere ut i fra resultatene av undersøkelsen. Jeg vil også måtte foreta et utvalg av foreldre som informanter. Jeg vil derfor kun ta med foreldre som deltar i ressursgruppa.

For meg vil det være et overordnet prinsipp å greie å sikre informasjonsverdien og validiteten i datamassen, samtidig som jeg må avgrense prosjektet. Derfor velger jeg å gjennomføre undersøkelsen blant alle aktørene ved en fådelt øyskole. Undersøkelsen vil da kunne karakteriseres som et case-studie. Jeg vil i tillegg ta med kommunenivået ved pedagogisk konsulent, en representant for den faglige støtten og aktuelle representanter fra PP-tjenesten.

3.2 En kvalitativ case-studie

Borg og Gall (1989) beskriver case-studier som når en gjennomfører en detaljert undersøkelse av en enkelt person, av en gruppe eller et fenomen. Patton (1990) mener at case-studier er særlig nyttige når det er behov for å forstå enkeltmennesker, delproblemer eller spesielle situasjoner. En kan for eksempel lære mye om hvordan en kan forbedre et program, gjennom å undersøke hva som har fungert bra og hvilke feil som er gjort. Patton viser også til Robert Stake, som i 1981 argumenterte for at gode case-studier, kan sikre gyldige data. Dette danner et bedre grunnlag for egen forståelse av hva som foregår, og en mer solid basis for å kunne vurdere tiltak. Case-studier er også svært verdifulle når målene for evaluering er å få fram individuelle forskjeller, eller særlige variasjoner fra en situasjon til en annen. En case-studie kan omfatte en hendelse, en person, en organisasjon, et program m.v. En kvalitativ case-studie har som mål å gi en dybde- og detaljbeskrivelse, men vil også sette kontekst og helheten i fokus. Patton (1990:54) påpeker videre at

”The more a program or treatment aim at individualized outcomes, the greater the appropriateness of qualitative case methods”.

Jeg tror imidlertid det kan være vanskelig å se kategoriene i programvirksomheten, atskilt fra situasjonen ved deltakerskolen, og fra hvordan aktørene forstår og tolker aktivitetene. Case-studier er imidlertid en type forskningsdesign som Yin (1989) mener passer godt, dersom det er vanskelig å greie å skille variablene i aktivitetene fra konteksten. Et annet særtrekk ved case-studier, er i følge Merriam (1994) at de kan gi muligheter for å gi en god og tett beskrivelse (thick description) av det som undersøkes og tolkning av innholdet i dette. I mitt prosjekt vil jeg undersøke hvordan deltakerne ved en bestemt fådelt skole, forstår, opplever og samhandler i

forbindelse med iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero. Case-studier er nyttige for å kunne vinne ny erkjennelse, og kan etter min mening derfor bidra for å skape ny forståelse, og økt betydning av de fenomenene som blir undersøkt. En slik tilnærming vil derfor kunne gi verdifull informasjon om implementeringen av slike programmer i fådelte skoler. Case-studier vil etter min mening også initiere en induktiv tenkemåte, der enkelttilfeller nyttes som grunnlag for mer generelle slutninger. Men jeg er samtidig oppmerksom på at jeg allikevel må være varsom med å trekke for bastante generelle slutninger ut i fra en enkeltstående case-studie. Når det gjelder datainnsamling og analyse av innsamlet data, kan trolig de fleste kvalitative metoder anvendes. Slik jeg forstår den kvalitative forskningsstrategien, er hovedmålet å kunne definere et fenomen, der visse sider ved dette fenomenet blir gjenstand for nærmere undersøkelser. Den kvalitative forskningen kjennetegnes i mitt prosjekt av nærhet til aktørene, for å kunne forstå hvordan de som gruppe i en bestemt organisasjon (i ei utvalgt skole) har opplevd iverksettingen og gjennomføringen av programmet.

3.3 Kvalitetssikring av resultatet

Befring (1991) sier at forskning har som mål å gi nye kunnskaper, ny innsikt og erkjenninger. Denne type virksomhet gjennomføres vanligvis ved hjelp av bestemte framgangsmåter (metoder) og hjelpemidler. Derfor må det stilles krav til kvaliteten i det arbeidet som er gjort, og til resultatene som er kommet fram. Larson (1994) mener at et avgjørende kvalitetskriterium i denne sammenhengen er innholdsrikdommen. Denne mener jeg kan ivaretas gjennom å sikre en god og tett beskrivelse av det som undersøkes og tolkning av resultatene. Geertz (1993) sier at "thick description" er helt sentralt for å kunne utvikle meningen i det som undersøkes. Dette begrunnes med at en slik god og tett beskrivelse vil kunne fange opp følelser, mening og handling som kan ha vært til stede hos informantene, i de situasjonene de har vært i. Siden en slik beskrivelse vil kunne fange opp meningene bak de erfaringene som informantene har gjort, vil den også kunne være fortolkende. I tillegg mener jeg at en tett beskrivelse vil kunne avdekke begrepsmessige strukturer som sier noe om de handlingene som har vært gjennomført.

Dersom jeg skal kunne være i stand til å få tak i hvordan aktørene har erfart og oppfattet arbeidet med programmet, må jeg velge en forskningsmetode som gjør dette mulig. Målet er å kunne beskrive både nyanser, og det hovedinnholdet som er vesentlig for undersøkelsen. Det vil være svært viktig for meg å kunne avdekke det som er helt spesielt for det fenomenet jeg skal undersøke. Dette støttes av Larsson (1994), som sier at i den fenomenologiske tenkningen er det hvordan fenomenene virkelig kommer til syne for oss, som er det viktigste. Dette må vi

kunne beskrive på en helt objektiv måte. I følge Larsson er det et viktig kvalitetskrav at resultatet fremstår på en strukturert måte, fordi det er dette som skal vurderes. Derfor må det lages en oversiktlig beskrivelse av resultatet, og at det kan forstås på en enkel måte. Kravet om både en "thick description" og kravet om en oversiktlig resultatbeskrivelse som er enkelt å forstå, blir en stor utfordring. Jeg mener at løsningen blir å gjennomføre analyse og tolkning på en slik måte at de klare og tydelige trekkene kommer fram, og at jeg prøver å beskrive disse så presist som mulig. Med utgangspunkt i det Larsson (1994) sier om den fenomenologiske tenkningen, vil det bli svært viktig å kunne skille ut det vesentlige fra det som ikke er det.

I følge Larsson er det også et annet viktig krav som må ivaretas. Dette omfatter å kunne finne en struktur eller et resonnement i den innsamlede datamassen, og som kan danne grunnlaget for tolkninger og konklusjoner. Deretter må dette kunne framstilles på en slik måte at strukturen er synliggjort.

Som jeg allerede har vært inne på, har forskning som mål å gi nye kunnskaper, ny innsikt og erkjenninger. Dette innebærer at hvert forskningsprosjekt gir et nytt teoritilskudd innenfor det aktuelle fagområdet. Denne genereringen av ny teori er viktig i alle typer forskning. Men ny utviklet teori kan trolig defineres på forskjellige måter, alt etter hva slags syn det er på teori og ut i fra hvilke forskningsmetoder som er benyttet. Gjenkjennelige og strukturerte regelmessigheter, har etter mitt syn dannet grunnlaget for samfunnsforskningen. Dette innebærer et krav om å kunne generalisere ut i fra den resultatene en har fått. Larsson mener at det er det teoretiske perspektivet som undersøkelsen er satt inn i, som er utgangspunktet for å kunne vurdere eventuell ny teori. Min undersøkelse vil være basert på et fortolkende og fenomenologisk perspektiv. Derfor vil mitt bidrag til ny teori ta utgangspunkt i dette. Jeg ønsker å rette hovedfokus mot gjennomføringen av et program ved en bestemt faddelt skole. Fortolkning av innsamlede data vil være et grunnleggende prinsipp i forbindelse med analysen.

3.4 Validitet og reliabilitet

Jeg vil i dette underkapitlet ta for meg validitet og reliabilitet forhold til case-studier generelt. De mer spesifikke reliabilitets- og validitetsdrøftingene i forhold til undersøkelsen, vil jeg komme nærmere tilbake til i forbindelse med oppsummeringa i kapittel 5.

I følge Befring (1992) dreier validitet seg om hvor gyldig eller ekte resultatet av undersøkelser er. Undheim (1985) sier at de data som fremkommer i undersøkelsen er valide, dersom de er uttrykk for det jeg egentlig ønsket å kunne si noe om. Dette innebærer for meg at jeg i

undersøkelsen må treffe temaet, og undersøke det jeg har satt meg fore å undersøke. Et slikt grunnleggende krav gjelder for både kvalitative og kvantitative undersøkelser. I case-studier vil det være aktuelt å rette fokus mot konstruksjonsvaliditet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet (Gotvassli 1999). I denne sammenhengen vil konstruksjonsvaliditet i hovedsak være å forstå som begrepsvaliditet.

Det er utviklingen av operasjonelle begreper for datainnsamling og analyse, som er knyttet til begrepet konstruksjonsvaliditet. Analysen av de operasjonelle begrepene vil kunne kaste lys over problemstillingene i undersøkelsen. I denne sammenhengen er det viktig at jeg forholder meg til både empiri og teori. De begrepene som jeg har utarbeidet, vil trolig kunne bli videre utviklet og foredlet gjennom møtet med informantene. Kanskje jeg også vil måtte fjerne enkelte av begrepene, fordi det kanskje viser seg at disse ikke er relevante. Den innsamlede datamassen kan bli både omfattende og svært innholdsrik. Dette gir meg muligheter for å bygge opp tilstrekkelig dokumentasjon, som kan underbygge de konklusjonene som trekkes. De tolkningene og begreper som analysen har fremskaffet, kan gjøres enda bedre og mer gyldige, gjennom å presentere disse overfor utpekte sentrale informanter som gir tilbakemelding.

Dokumentasjon av det jeg gjør vil være med på å sikre den interne og eksterne validiteten i en case-studie. Gotvassli viser til Yin når han hevder at det finnes tre strategiske tilnærminger for å sikre validitet i denne type forskning. For det første vil det være viktig å prøve å se nærmere på hvilke sammenhenger det er i mønsteret i de innsamlede data. Dette kan ta utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. For det andre kan en følge hovedprinsippene i metodikken i "Grounded Theory", og prøve å utarbeide argumentasjon og forklaringer ut i fra den innsamlede datamassen. En tredje tilnærming kan være å gjennomføre tidsserieanalyser.

For å sikre validiteten må forskeren utvise redelighet og ordentlighet i forskningsarbeidet. Dette synet støttes av Kvale (1997) som sier det er den mentale innstillingen hos forskeren, i alle delene av arbeidet, som er viktigst. Validitet blir derfor et spørsmål om den håndverksmessige kvaliteten og troverdigheten, og der det som samles inn, hele tiden må sjekkes, vurderes og tolkes teoretisk. Det handler altså ikke bare om metoder. Den moralske integriteten hos forskeren vil også ha stor betydning for kvaliteten i det vitenskapelige arbeidet.

Det er vurderingen av om resultatene kan generaliseres utover det som kommer fram i undersøkelsen, som sier noe om ekstern validitet. Resultatene av spesielt case-studier kan være vanskelig å generalisere. I følge Gotvassli (1999) vil en løsning på dette kunne være å relatere generaliseringene til teori om fenomener og sammenhenger mellom disse.

På bakgrunn av de momentene jeg har vært inne på her, kan jeg konkludere med at det ikke er til slutt i forskningsarbeidet at valideringen skal iverksettes. Valideringen skal knyttes til alle stadiene i forskningsarbeidet, og vil da fungere som en fortløpende kvalitetskontroll.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler i følge Befring (1992), om graden av målepresisjon eller målefeil. Reliabilitet har med konsistensen i forskningsfunnene å gjøre. I kvalitativ forskning vil det være viktig å vurdere om resultatene av undersøkelsen kan dokumenteres gjennom de innsamlede data (Uljens 1989). Dersom jeg kan konkludere med at de gjør det, vil resultatene være pålitelige. Det vil i denne sammenhengen være viktig å finne ut om resultatene gjenspeiler innholdet i datamassen.

Generelt innebærer reliabilitet at en undersøkelse i ettertid lar seg gjennomføre av andre, og at resultatet blir det samme. Fordi case-studier omfatter undersøkelser av ei gruppe, et fenomen, m.v., og som vanligvis er i kontinuerlig endring, vil dette prinsippet være vanskelig å ivareta. Dette støttes av Gotvassli (1999) som sier at arenaen for en bestemt case-studie er akkurat her og nå. Imidlertid kan den teoretiske tilnærmingen og innfallsvinkelen gjenskapes på nytt for et lignende fenomen. Dette forutsetter at det føres logg over det fortløpende arbeidet og at det etableres en database for undersøkelsen. Denne databasen bør inneholde data som er utviklet, og all innsamlet informasjon.

3.5 Forsker og informant

Samspeillet mellom forsker og informant har avgjørende betydning i kvalitative studier. I en kvalitativ case-studie, må jeg bruke meg selv som ”redskap” for å få tilgang til den datamassen jeg er ute etter. Siden jeg har utviklet ei problemstilling som jeg ønsker svar på, må jeg som forsker foreta valg der informasjon som har betydning for dette tas med, og annen ikke relevant informasjon legges bort. Dette tror jeg får betydning for hva slags forskerrolle jeg skal ivareta. I mitt prosjekt blir min forskerrolle som en slags ”aksjonsevaluator”, der jeg både veileder og evaluerer. For å sikre kvalitet i forskningen, må jeg ta stilling til om jeg greier å ivareta kravet om å kunne være objektiv, og at jeg greier å unngå å påvirke informanten. Dette blir en stor utfordring siden jeg har to roller. Kvale (1997) sier at ei formening om objektivitet som noe som er relatert til det objektet eller fenomenet som undersøkes, og som er intersubjektivt og upartisk, kan danne grunnlag for å samle inn objektive data om den livsverden informantene befinner seg i. I min undersøkelse er denne livsverdenen avgrenset til kontekst, input og

prosesser i forbindelse med iverksetting og gjennomføring av et program mot mobbing ved ei fådelt skole.

Jeg tror at min egen forskningsaktivitet vil påvirke min egen forståelse av det jeg ønsker å undersøke. Dette vil igjen være knyttet opp mot mitt eget praksisteoretiske ståsted. Min tolkning av den innsamlede datamassen, vil være preget av de erfaringene jeg selv har, min egen kompetanse og mitt verdigrunnlag. Derfor vil ikke forskning kunne være helt nøytral når det gjelder spørsmålet om verdier. Men det at jeg som forsker har et subjektivt og personlig forhold og oppfatning til det jeg ønsker å undersøke gjør meg, i følge Uljens (1989), i bedre stand til å forstå hvilke oppfatninger informantene har om det fenomenet jeg undersøker. Dette løfter fortolkningen opp mot et annet grunnlag enn det som datamassen representerer. Derfor blir det viktig for meg å avklare hvilken forforståelse jeg selv har av det fenomenet som jeg skal undersøke. En slik slutning innebærer etter min mening at det ikke er mulig at kvalitativ forskning kan være helt verdifri eller objektiv. Både i datainnsamlingen og i analysen, vil jeg innenfor en kvalitativ forskningstradisjon, måtte bruke meg selv som redskap for både innsamlingen av data og i forbindelse med analysen. Dette innebærer utvelgelse og organisering basert på det fokus og det perspektivet jeg har valgt for min undersøkelse.

Både informantene og jeg som forsker, skal samhandle i en felles kontekst der språket er mediet som sikrer meg tilgang på relevant informasjon og hvordan jeg skal kunne tolke denne. Dette støttes av Uljens (1989) som mener at språket kan sikre at forskeren forstår hva det er informantene prøver å formidle. Språket utgjør et viktig felleskap mellom forskeren og informantene, og sikrer at det er det samme fenomenet begge parter har fokus mot. Derfor er det viktig at jeg på forhånd velger ut og definerer hvordan dette skal kunne gjøres.

3.6 Intervju som metode for innsamling av data

I følge Borg & Gall (1989) er kvalitativt intervju en mye brukt og anbefalt metode for innsamling av data ved case-studier. Når en skal kunne få rede på hvilke erfaringer og tanker noen har om sin deltakelse i programmer, prosjekter m.v. Dette støttes av Patton (1990) som mener at en ikke kan observere tanker, følelser, intensjoner og perspektiver hos andre mennesker. Vi må derfor spørre dem og få dem til å fortelle. Kvale (1997) fremhever også at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å prøve å forstå verden ut i fra informantenes side, og avdekke deres opplevelser. Dermed kan jeg synliggjøre betydningen av de erfaringene som de har gjort. Jeg mener derfor at intervju egner seg særlig til å kunne forsøke å forstå

hvordan iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero, har vært opplevd av aktørene. Jeg vil også kunne synliggjøre hvilke erfaringer de har tilegnet seg. Denne metoden mener jeg også egner seg godt til å få rede på hva aktørene oppfatter og forstår, gjennom at de ut i fra sin egen forståelse kan gis muligheten til selv å avgrense, behandle og definere innholdet i programmet. Dette er ikke noe som jeg kan direkte observere eller beskrive ut i fra egne iakttagelser, målinger, m.v. Intervju er derfor en metode som gjør det mulig å ta informantenes perspektiv. Derfor blir kvalitativt intervju hovedmetoden i undersøkelsen.

Siden jeg ønsker å få informasjon om hvordan aktørene selv har opplevd iverksettingen og hvordan de opplever gjennomføringen av programmet, og hvilke oppfatninger de har om dette, mener jeg det må legges til rette for ulike framstillinger hos informantene. Det beste vil etter min mening være å i hovedsak benytte halvstrukturerte spørsmål, med et tillegg av dels åpne spørsmål. Da vil informantene ut i fra sitt eget ståsted, kunne avgrense, behandle og definere innholdet i den informasjonen som gis. Jeg mener å få støtte for dette hos Borg & Gall (1989), som mener at halvstrukturerte intervju er den best egnede intervjuformen i skoleforskning. Denne intervjuformen kombinerer både objektivitet og dybde, og gir ofte verdifull informasjon som kan være vanskelig å få tak i gjennom andre tilnæringsmåter. I følge Holme og Solvang (1991) vil informantene på denne måten både styres, og kan dels styre selv, utviklingen i intervjuet. Da vil deres egen forståelse komme best mulig til uttrykk. Jeg vil allikevel kunne få kontroll over hvilke forhold som jeg ønsker å få belyst, gjennom bruk av en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. Den er knyttet til det teoretiske grunnlaget og evalueringskategoriene, samtidig som det åpnes for ny og uforutsett informasjon. Intervjuguiden vil fungere som kvalitetssikring for at jeg i intervjuet spør om de forholdene jeg ønsker å få belyst, og at noen av spørsmålene er identiske for alle informantene. Derfor mener jeg at intervjuene må styres i startfasen, men der jeg etter hvert åpner for at informanten forteller mer fritt ut i fra de innledende spørsmålene. Disse innledende spørsmålene styrer samtalen mot de forholdene jeg ønsker at informantene skal utvikle sine tanker i forhold til, og som skal gi en dypere forståelse for hvordan disse forholdene oppfattes. En slik kvalitativ tilnærming er basert på at menneskene fortolker det som blir sagt, og at kunnskap blir ensbetydende med hvordan en tolker sin omverden. Jeg som forsker skal da prøve å beskrive de tolkningene som informantene gir til kjenne i intervjuet. Dette mener jeg innebærer at informanten fortolker mine spørsmål, og svarer ut i fra sin egen fortolkning. Når informanten svarer, kan jeg forstå hvordan spørsmålet er blitt fortolket. Dersom jeg mener å ikke har fått svar på det som jeg ønsket, kan jeg reformulere spørsmålet slik at jeg får svar på det jeg er ute etter.

Jeg kan komme med tilleggsspørsmål ved behov, dersom intervjuet kommer ”ut av kurs”. En slik innledende styring og korrigeringer underveis, vil være helt nødvendig for å sikre validiteten i intervjuet og i den informasjonen som kommer fram.

Jeg vil bruke båndopptaker når jeg gjennomfører intervjuene. Opptakene vil jeg senere skrive ut helt nøyaktig. Da vil jeg kunne sikre at ”virkeligheten” i teksten kommer fram, og at andre skal kunne kontrollere mine tolkninger i forhold til det som i virkeligheten blir sagt. Dette vil sikre reliabiliteten i undersøkelsen.

I tillegg til intervju-undersøkelsen vil en grundig gjennomgang av programplanen være med og danne rammefaktorer for analysen av intervjuene, og for en endelig konklusjon og sluttvurdering.

3.7 Intervju med barn

Elevene ved skolen er også aktører i forbindelse med iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero. Det vil derfor være viktig å få tak i deres opplevelser, erfaringer og meninger. For meg som forsker er det viktig å kunne se disse hendelsene gjennom elevenes øyne. For å kunne ta barns perspektiv, vil intervju være en vesentlig metode. I følge Kvermmo (1991) forteller barn om seg selv når de forteller om forhold ved den ytre verden. Det barna opplever er deres virkelighet. Derfor mener jeg at elever som f.eks. sier at skolen er kjedelig, kan tolkes som at de ikke forstår det som skal gjøres eller at dette ikke er interessant eller relevant for dem. Dette kan enten vise at de ikke forstår det de skal gjøre, eller hvorfor de skal gjøre det. Men det kan også være slik at de ikke har tidligere kunnskap å knytte arbeidet med programmet til. Etter mitt syn må jeg derfor ta utgangspunkt i hvordan elevene handler og føler ut i fra hvordan de opplever programmet ved skolen.

Siden jeg ønsker å få fram hva som har skjedd fra tidspunktet for iverksettingen og fram til intervjuet blir gjennomført, vil det være et visst retrospektivt perspektiv til stede. I følge Eide og Winger (2003) kan gruppeintervju være med på å få fram de minnene og de fortellingene som jeg ønsker å få fram hos elevene. Gruppedynamikken kan gi en synergieffekt som påvirker elevene slik at de både får nye perspektiver og kan utdype sine erfaringer.

Før jeg avtaler intervjuet er det gunstig å fortelle elevene hva jeg kommer til å spørre dem om. Dette støttes av Eide og Winger (2003) som mener at de da vil være bedre forberedt både på situasjonen og på temaet.

Før jeg gjennomfører intervju med elevene, må jeg ha tillatelse fra foreldre/foresatte og en avtale med elevene. Jeg må også gjøre avtaler med rektor og klasselærer dersom intervjuene skal gjennomføres i skoletiden. Elevene må få vite hva jeg skal bruke informasjonen til og på hvilken måte deres informasjon vil bli benyttet i mitt arbeid. Dersom jeg skal gjøre opptak, må dette avtales med elevene. De må også kunne være sikre på at ingen får lov til å høre på opptaket eller lese hva de har sagt, uten at de har gitt meg lov til det. Dersom jeg skal bruke informasjonen i rapporten, må alt være anonymisert.

3.8 Kvalitativ analyse

Starrin (1994) sier at en kvalitativ analyse er å identifisere enda ukjente egenskaper, eller komplettere mangelfull informasjon, i forhold til det fenomenet som undersøkes. Dermed er kan en betrakte den kvalitative analysen som en egenskaps-, hendelses- og sammenhengsøkende analyse. Målet er å kunne identifisere strukturer, prosesser og/eller variasjoner i den identifiserte hendelsen, egenskapen eller sammenhengen. I mitt prosjekt innebærer dette å kunne beskrive hvilken forståelse aktørene på ulike nivåer i en utvalgt fådelt skole har av målsettingene for programmet, og hvor relevant de mener disse målene er for sin skole. I tillegg skal jeg prøve å finne ut hvordan de har opplevd organiseringen, ledelse og prosesser i programmet, og hvilke oppfatninger de har av dette. For å kunne forstå dette er det ikke nok at jeg bare beskriver det som er gjennomført. Derfor må jeg beskrive hvordan aktørene oppfatter det som pågår. Min forståelse er derfor avhengig av at jeg kan synliggjøre disse oppfatningene, og at jeg kan se hvordan programmet framstår for aktørene. Dette tror jeg er helt grunnleggende for å kunne utvikle ny kunnskap og erkjennelse for implementering av programmer i fådelt skoler. Min analyse vil være basert på en empirisk begrunnet beskrivelse av hvordan aktørene oppfatter arbeidet med programmet. Empirien omfatter den informasjonen som aktørene har gitt meg i intervjuene.

I analysen blir det også viktig å kunne synliggjøre variasjoner i oppfatningene hos aktørene. I følge Marton og Svensson (1978) står oppfatning ofte for det underforståtte. Denne ”underforståtheten” trenger en ikke å formidle, eller det kan være vanskelig å si noe om den, fordi en aldri har reflektert over det. Allikevel vil oppfatninger utgjøre en viktig referanse for

våre kunnskaper og for våre resonneringer. Menneskene lever i en svært kompleks verden. For å kunne håndtere og forstå sin omverden, utvikler vi kunnskap om vår omverden etter hvert, steg for steg. Alexandersson (1994) sier at den fenomenografiske forskningen har som mål å finne ut hva denne kunnskapen inneholder. Dette er knyttet til hvordan menneskene oppfatter bestemte fenomener i sin omverden.

Definisjonen av oppfatning, gir også føringer for hva slags nivå aktørenes beskrivelser ligger på. Disse beskrivelsene vil da være bygd på et mer ureflektert grunnlag, og kan etter mitt syn relatertes til begrepet taus kunnskap.

Dette får konsekvenser for analysearbeidet, fordi analysen vil bygge på beskrivelsene. Jeg vil derfor måtte ta for meg de detaljene som fremkommer og prøve å beskrive disse. Målet blir å kunne finne kategorier som synliggjør det spesielle i den datamassen som intervjuene har gitt meg, og som er koblet opp mot innholdet i intervjuene. Alexandersson (1994:117) presiserer her at

”I den fenomenografiska analysen oppmärksammas och analyseras därför dels vilken innebörd människan tillskriver en företeelse eller et objekt (dvs hur man erfart något), dels belyses hur olika aspekter av företeelsen eller av objektet (dvs erfarenheterna) ifråga relateras till varandra”.

For å få til dette må jeg ta utgangspunkt i alle data som er samlet, og ikke fjerne noe. Da vil jeg kunne utnytte resultatet av prinsippet om ”thick descriptions” i forbindelse med datainnsamlinga. Jeg vil allerede under intervjuene kunne gjennomføre en første tolkning av det som kommer fram av informasjon. Dette karakteriseres av Alexandersson (1994) som intuitiv tolkning, og kan tas med som notater som kan være nyttige når de utskrevne intervjuene skal analyseres.

Alexandersson (1994) deler analyse- og tolkningsarbeidet inn i fire faser. I den første fasen skal jeg gjøre meg kjent med den innsamlede datamassen, for å kunne danne meg et helhetsinntrykk. Dette innebærer at jeg må lese gjennom de utskrevne intervjuene, og reflektere over disse. Målet er å kunne finne fram til kvalitative ulikheter i hvordan informantene har behandlet innholdet i de foreteelsene, eller det objektet som har vært i fokus. Disse ulikhetene kan oppdages gjennom hvor ofte bestemte utsagn kommer til syne, særskilt tydelige trekk i datamassen, gjentakelser av samme hendelse, at noe betones som ekstra fruktbart, konsekvens i måten hendelser beskrives på, presisjon og spesifisering av måten dette formidles på. Når jeg

etter hvert opplever en viss fortrolighet til datamassen, vil jeg kunne bli i stand til å se et mønster i form av likheter og ulikheter.

I den andre fasen skal jeg på en mer konkret og systematisk måte prøve å sammenligne de ulike svarene, slik at ulikheter og likheter trer fram. Dette kan karakteriseres som en pendling mellom innenfra- og utenfra-perspektiver, mens jeg skal finne strukturer som smelter sammen. Utenfra-perspektiver handler om mine egne refleksjoner over datamassen som helhet. Innenfra-perspektivet innebærer for meg å skulle forstå innholdet i utsagnene på deres egne vilkår. Det vil være en vekselvirkning mellom at jeg prøver å konstruere sammenfattende mønstre, og dekkende beskrivelser som prøves ut mot de enkelte utsagnene. Dersom nye fortolkninger trer fram, må den samlede datamassen leses i gjennom på nytt, fordi en ny beskrivelse medfører at den tidligere beskrivelsen kan omprøves, endres og få et annet innhold. Dette kan så i neste omgang føre til en ny gjennomlesning, osv. Denne vekslingen samsvarer med den ”hermeneutiske sirkel”, og viser hvordan ny kunnskap stadig kommer til syne. Analysearbeidet omfatter altså å først identifisere helheten, før jeg beskriver de ulike delene. Når jeg har lest nøye gjennom de innsamlede data, vil jeg kunne se et stabilt bilde av helheten og de ulike delene. Deretter skal jeg prøve å forstå delenes relasjoner til helheten. I mitt søk etter typiske og karakteristiske trekk, som uttrykker innholdet i helheten, vil jeg kunne se at ikke all informasjon som er kommet fram i intervjuene er like relevant. I følge Alexandersson (1994) finnes det et selektivt innslag i analysearbeidet. Utsagn som ikke berører det jeg undersøker, sorteres bort. Jeg vil ikke være ute etter generell allmenn informasjon, men data som uttrykker informantenes oppfatninger av det jeg skal undersøke. Dette er også viktig for å sikre valide data. Dette betyr at jeg velger ut de utsagnene som peker mot de ulike delene i helheten, og hvordan disse delene er knyttet til hverandre. Larsson (1986) mener at det er gjennom kontrasten til andre oppfatninger at bestemte trekk for et utsagn eller en oppfatning trer fram. Dette synet støttes av Alexandersson (1994) som hevder at bestemte utsagn og oppfatninger vil gjennom kontrastene til andre utsagn og oppfatninger, kunne synliggjøre et mønster i helheten. Da vil jeg kunne begynne å se konturene av hvilke kategorier som finnes i datamassen.

Dersom gjentatte analyser ikke får fram nye tolkninger av innholdet i utsagnene, mener Alexandersson (1994) at en bør gå videre til neste fase. I denne tredje fasen skal jeg prøve å kategorisere de ulike utsagnene eller oppfatningene i beskrivelseskategorier. Når jeg velger kategorisystemet, vil det være viktig å velge det som er mest relevant for å kunne belyse det jeg har satt meg fore i undersøkelsen. I tillegg må dette kategorisystemet kunne gi en god beskrivelse av de innsamlede data. De ulike beskrivelseskategoriene må på en kvalitativ og

distinkt måte skille seg fra hverandre. I følge Larsson (1986) skal de ikke overlape hverandre eller uttrykke glidende overganger. Alexandersson (1994) mener at de må heller ikke være så vide at de kan høre til både den ene og den andre kategorien. Derfor blir det viktig for meg å kunne gi en klar beskrivelse av hva de ulike kategoriene skal gi uttrykk for. De ulike beskrivelseskategoriene vil være knyttet til hverandre gjennom at de uttrykker ulike oppfatninger om det samme innholdet. Dette skjer innenfor en felles helhet. Den betydningen eller meningen informantene har gitt uttrykk for om de bestemte hendelsene, omskrives til abstrakte beskrivelseskategorier. Disse beskrivelseskategoriene samordnes deretter til en felles struktur.

Når jeg er i gang med å studere den underliggende strukturen i kategorisystemet, mener Alexandersson (1994) at jeg er kommet over i den fjerde fasen i analysearbeidet. Denne felles strukturen utgjør hovedresultatet, og danner grunnlag for en mer systematisk analyse av hvordan de ulike oppfatningene forholder seg til hverandre. I mitt analysearbeid vil jeg se om noen oppfatninger synes å være mer utviklet eller mer omfattende enn andre. Disse kan gradvis bygge videre på hverandre, og jeg vil prøve å se om det er en viss logikk i forholdet mellom dem.

I en forskningsmessig sammenheng er det viktig for meg å kunne avklare hvilke muligheter for generalisering denne felles strukturen kan gi. Alexandersson (1994) viser her til Lennart Svensson som mener at den analytiske karakter som kjennetegner slike oppfatningsbeskrivelser, gir en relativ høy grad av generalitet. Den samme beskrivelsen kan gjelde for mange ulike tilfeller av hvordan et fenomen oppfattes. Alexandersson (1994) viser her også til Kroksmark som hevder at fenomenografiens krav til kategorisystemet om at det skal kunne verifiseres direkte i data og at dette skal kunne kommuniseres, innebærer muligheter for visse generaliseringer. Dette utleder et syn på at fenomenologien stiller generelle krav, fordi den gir uttrykk for hvordan mennesker generelt oppfatter et spesielt innhold.

3.9 Utvikling av et analysenivå

For å kunne bearbeide og tolke innsamlet data, forutsetter dette et visst analysenivå. Program Zero stiller krav om en ny holdning og en ny praksis hos aktørene ved deltakerskolene. Min forståelse av hva slags handlingsmuligheter som ligger i denne sosiale settingen, krever en analyse av hvordan aktørene samarbeider for å nå målene i programmet. Bourdieu og Wacquant (1995) mener det er viktig å kunne definere de objektive strukturer av omstendigheter og

betingelser, som gjelder for og griper inn i systemets måte å utfylle sin funksjon på. Derfor må analysen gripe fatt i den umiddelbare erfaringen til de aktørene som strukturerer praksis i systemet, og som synliggjør den sosiale funksjonen.

Dalin (1994) mener at fornyelse og utvikling i skoler skjer gjennom en uoversiktlig prosess, der graden av samspill mellom uavhengige grupper er sentralt. Her vil verdier prøves ut, og interessekonflikter kan utspilles. Hvis ønsket om endringer kommer utenfra, vil det kunne oppstå en situasjon der kollegiet mobiliserer mot dette. Denne mobiliseringen kan ytre seg som krav om mer tid til fornyelsen, og krav om mer ressurser. Derfor må det skje en intern prosess som motiverer og mobiliserer aktørene, for å kunne utløse innsats og kreativitet hos de som skal iverksette og gjennomføre programmet. Dette vil konkretiseres gjennom planleggingen, samarbeidet og hvilke arbeidsmåter som velges.

Siden jeg har valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, vil det være viktig for meg å kunne få tak i innholdet til det fenomenet jeg skal undersøke. I dette tilfellet dreier det seg om å kunne få tak i oppfatningene om iverksettingen og gjennomføringen av et program mot mobbing i skolen. I min undersøkelse vil dette bli avgrenset til den kontekst aktørene befinner seg i ved oppstarten av programmet, på hvilken måte aktørene oppfatter at programmet blir ledet og organisert, og hvordan aktørene på ulike nivåer har oppfattet samarbeidet. Dermed vil datainnsamlingen bestå av et antall avgrensede fenomener i forhold til hovedfenomenet. Dette vil også få betydning for analysearbeidet og utviklingen av beskrivelseskategoriene.

Som grunnlag for planleggingen av datainnsamlingen, og for analysen av de innsamlede data, har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tre overordnede kriterieområdene, kontekst, input og prosesser. Disse er med og danner hovedstrukturer i evalueringsmodellen.

3.10 Ethiske refleksjoner

God etikk er et viktig aspekt i alt vitenskapelig arbeid. Etikk handler blant annet om hvordan forskeren beskytter sine informanter gjennom å ivareta personvernet. I kvalitative studier vil dette være en stor utfordring i forhold til å samtidig skulle sikre validiteten av den informasjonen som samles inn, genereringen av ny kunnskap og kravet om etterprøvbarehet. I følge Larsson (1994) skal interessen for å skaffe ny kunnskap veies mot kravet om å kunne beskytte informantene. Men det dreier seg her om ei avveining og ikke en absolutt beskyttelse. Etter mitt syn blir det derfor viktig for forskeren å foreta en del etiske refleksjoner som

grunnlag for disse avveiningene. Dette mener jeg er viktig fordi Larsson (1994) viser til Howe og Eisenhart som har påpekt at for høy etisk faktor kan redusere andre kvaliteter i forskningsarbeidet. Jeg kan her nevne bruken av anonymisering for å sikre personvernet, men at dette samtidig svekker muligheten for å etterprøve den innsamlede datamassen, fordi en ikke vet hvem eller hvor studiet er gjennomført.

Etikk handler også om å være forsiktig når en tolker resultatene og trekker konklusjoner etter et forskningsarbeid. Forhastede slutninger kan derfor ramme uskyldige.

Som forsker kan jeg også havne i en interessekonflikt i forhold mellom det jeg står for som menneske, og det som forskningsresultatet avspeiler. Befring (1992) mener derfor at emosjonelle faktorer hos forskeren, innebærer en viss risiko for at en ikke formidler det riktige forskningsresultatet. Larsson (1994) påpeker i denne sammenhengen hvordan forskningsresultater kan få makt eller utnyttes av makthavere. Dette kan presse forskeren til å legge fram et resultat som ikke stemmer med de funn som ble gjort. Derfor er det viktig at forskeren ikke lar seg påvirke og ikke fusker i forhold til det en selv oppfatter er sannheten. Den vitenskapelige hederligheten er i følge Larsson (1994:172) godt påpekt av Arne Trankell som har laget følgende sjekkliste:

- a. Författaren har inte förtigit något han känder til.
- b. Han har inte lagt til något som inte har med saken att göra.
- c. Han har förankrat sina slutsatser i det frambragte materialet.
- d. Han har inte kallat saker för det ena, än det andra.
- e. Han har inte tillmätt saker olika vikt alteftersom det passat hans syften.
- f. Han har inte påstått sig ha syften som han sen övergett till förmån för andra utan att redovisa varför”.

I min undersøkelse vil det være viktig å sikre anonymiteten til informantene. I følge Larsson (1994) er dette en viktig kvalitet i vitenskapelig arbeid. Imidlertid må ikke dette føre til en usann presentasjon av resultatene, fordi sannheten har en overordnet verdi i all forskning. Dette støttes også av Befring (1992) som mener at absolutt ærlighet og troverdighet er den viktigste forankringen for en forsker.

3.11 Utvikling av analyseredskap

Etter at intervjuene og datainnsamlinga var avsluttet, ble alle intervjuene nøyaktig skrevet ut. Jeg brukte deretter den fasestrukturerte framgangsmåten som er beskrevet i kapittel 3.7., og som er relatert til Alexanderssons (1994) fire faser i analyse- og tolkningsarbeidet. I den første fasen dannet jeg meg et helhetsinntrykk av den innsamlede datamassen. I den andre fasen prøvde jeg å identifisere likheter og ulikheter. Dette dannet grunnlaget for utviklingen av beskrivelseskategorier i den tredje fasen. Til slutt ble disse kategoriene samordnet i en tabell (tabell 1), som sammen med nivåstrukturen (tabell 2) danner grunnlaget for en mer systematisk analyse.

Nr	Hovedkategorier	Underkategorier	Merknader
1	Oppfatninger av hva som er mobbing	a. Definisjoner	Dette omfatter hva informantene mener er mobbing, og er et viktig grunnlag for å kunne forstå hva slags utgangspunkt deltakerne har hatt. I tillegg kan ytringene avspeile kunnskap om mobbing.
2	Tidligere arbeid mot mobbing	a. Tema b. Tiltak c. Drøftinger	Her får vi en oversikt over hva slags tidligere erfaringer en har ved skolen i forhold til å arbeide mot mobbing, og for å bedre skolemiljøet og bedre interaksjonen mellom alle på skolen. Dette vil også avklare allerede etablert kompetanse i forhold til mobbing.
3	Behov for å arbeide mer mot mobbing	a. Forekomst av mobbing b. Behov for et program c. Mulige virkninger og forventninger til programmet	Her får jeg vite om mobbing er et problem ved skolen, eller om dette oppleves som lite relevant. I tillegg vil dette gi viktig informasjon om hva en ønsker å oppnå gjennom å arbeide med programmet.

4	Kjennskap til målene for Program Zero	<ul style="list-style-type: none"> a. Problemløsning b. Forebygging c. Avdekking d. Kontinuitet e. Grensesetting og null-toleranse f. Målenes synlighet i arbeidet 	<p>Her får jeg vite noe om hvordan deltakerne oppfatter målene for programmet. Resultatet avspeiler hvor godt de kjenner til disse målene. Dette danner grunnlag for å kunne vurdere presisjonen i arbeidet og hvilke muligheter det foreligger for internevaluering.</p>
5	Organisering av arbeidet	<ul style="list-style-type: none"> a. Ledelse b. Støtte og veiledning c. Tilrettelegging for arbeidet d. Autonomi og lokale tilpasninger 	<p>Disse punktene omfatter hvordan deltakerne har opplevd organiseringen av arbeidet med Program Zero mht ledelse, støtte og tilrettelegging, samt det samarbeidet som har vært. I tillegg vil dette kunne avspeile elevrådets funksjon, og representasjonen vedrørende ulike interessegrupper i forhold til skolen. Lokale tilpasninger av programmet gir verdifull informasjon om programmets egnethet for denne skolen, og i hvilken grad en har kunnet gjøre slike tilpasninger.</p>

6	Prosesser	<ul style="list-style-type: none"> a. Forhåndsinformasjon b. Kjennskap til arbeidet ved skolen c. Egen rolle, deltakelse og bidrag d. Motivasjon og arbeidsinnsats e. Krav og press f. Eierforhold g. Innovasjonen h. Samarbeidet 	<p>Her får jeg vite om deltakerne har vært klar over hva de skulle være med på. I tillegg vil dette avdekke hvor mye ansatte, foreldrene og elevene har fått vite om det pågående arbeidet mot mobbing ved skolen. Jeg vil også få vite noe om hvor god kjennskap en har til andre programmer mot mobbing. Dette gir informasjon angående om noen heller hadde ønsket å arbeide med andre programmer. Dette beskriver også egne roller i arbeidet og hvordan aktørene har opplevd samarbeidet. Viktig her er hvordan deltakerne gir uttrykk for om de har opplevd å ha bidratt med noe, og om de har blitt hørt på i diskusjonene. Opplevelse av eierforholdet er viktig for å kunne vurdere motivasjonen og arbeidsinnsatsen. Jeg vil også få vite noe om det har foregått et innovasjonsarbeid ved skolen som har gitt varige ordninger.</p>
7	Erfaringer	<ul style="list-style-type: none"> a. Ny kunnskap b. Positive forhold c. Negative forhold d. Materiell 	<p>Jeg vil her få avklart om deltakerne har fått ny kunnskap om mobbing. I tillegg vil de kunne si noe om hvor relevant programmet (positivt eller negativt) har vært i forhold til behovet og i forhold til sin skole (egen organisasjon).. Erfaringene med programmateriellet vil også bli avdekket her.</p>

Tabell 1. Hoved- og underkategorier

De ulike nivåene	Informantene
-------------------------	---------------------

Faglig støtte	Det består i intervju-undersøkelsen av en fagperson fra ei høyskole som er engasjert av Senter for atferdsforskning og en representant for PP-tjenesten, som er skoleverkets faglige støtte og sakkyndig organ for spesialundervisning. I praksis har PPT vært en passiv deltaker i programgjennomføringen, og har kun hatt en slags observatørstatus. Derfor er det fagpersonen fra ei høyskole som i hovedsak representerer faglig støtte i undersøkelsen.
Kommunenivået	Dette er representert ved pedagogisk konsulent ved skolekontoret.
Skoleledelsen	Denne består av rektor ved skolen.
Lærerkollegiet	Omfatter 5 lærere ved skolen som deltok i undersøkelsen.
Andre ansatte	Disse omfatter tilsatte ved SFO og rengjøringspersonalet.
Elevene	Disse er representert ved de to elevene som var med i ressursgruppa ved skolen.
Foreldrene	Ivaretas av foreldrerepresentanten i ressursgruppa ved skolen.

Tabell 2. Informanter på de ulike nivåene

Merknader:

”Andre samarbeidspartnere” er ikke tatt med her. I henhold til programplanen, kunne disse for eksempel ha vært skolehelsetjenesten og barnevernstjenesten. Men på grunn av vakanse i helsesøsterstillingen, har ikke skolehelsetjenesten deltatt i programmet. Barnevernstjenesten har heller ikke vært med, men det foreligger ikke noen begrunnelse for dette.

4 RESULTATER OG ANALYSE AV INTERVJU-UNDERSØKELSEN

4.1 Resultater

4.1.1 Hovedkategori 1: Oppfatninger av hva som er mobbing

a. Definisjoner:

Definisjoner på mobbing omfatter riktignok fysisk og psykisk plaging, som gjentas over tid (Roland og Vaaland 2003). Dette har også de fleste informantene vært inne på. De fleste nyanserer mellom mobbing og mer ”uskyldig” erting, og at en må ta en liten episode med godt humør. Ingen av informantene har gitt eksempler på hvor grensen mellom såkalt uskyldig erting og mobbing går. Representanten for foreldrene gir også uttrykk for at det er vanskelig å sette denne grensen som vedkommende sier:

”Vi snakka litte grann om det here...ka e mobbing..kor går terskelen hen?
Kor går grensa?”

Det er to andre forutsetninger som ikke er nevnt av informantene, men som er viktig for å avklare hva mobbing er. Disse er maktmotivet hos mobberne (Thomson, Auorora og Sharp 2002), og ujevnt styrkeforhold mellom den eller de som plager og den eller de som blir plaget (Rigby 2002).

Dette viser at informantene har en relativt entydig oppfatning av hva mobbing er. Imidlertid er denne oppfatningen noe mangelfull, siden maktmotiv og styrkeforhold ikke nevnes av noen. I tillegg ser det ut til at en del foreldrene mangler spesifikk kunnskap om hva som er mobbing.

4.1.2 Hovedkategori 2: Tidligere arbeid mot mobbing

a. Tema:

Skolen har åpenbart vært aktiv når det gjelder arbeidet mot mobbing, også før oppstarten av Program Zero. Men dette ser i hovedsak ut til å ha vært en mer ”intern sak” ved skolen, og har ikke vært knyttet til noe systematisk arbeid mot mobbing i skoleverket i kommunen. Dette kommer ganske klart frem når representanten for kommunenivået sier at

”...jeg tror vel at det er første gang at det tas opp sånn systematisk som vi har gjort nå.”

Kommunenivået har imidlertid vært inne i bildet i forbindelse med enkeltsaker.

Foreldrene synes å i liten grad ha vært trukket inn i dette arbeidet tidligere, og har trolig fått lite informasjon om arbeidet. Da jeg spurte foreldrerepresentanten om foreldrene har fått informasjon om arbeidet mot mobbing som har vært gjennomført tidligere, fikk jeg til svar at informasjonen kom

”Ikke fra skola. Det var bare tilfeldigheter..”

Det kan imidlertid være slik at foreldrene forventer mer informasjon enn de har tilgang på f.eks. i forhold til konkrete saker der personvern hensyn hindrer informasjonsspredning.

b. Tiltak:

Tidligere arbeid mot mobbing ser i hovedsak ut til å ha vært initiert av fagpensum spesielt i KRL-faget i ungdomsskolen (L-97). Som en lærer sier at

”Det har jo vært tatt opp som tema i forskjellige fag. Blant annet så har jo eg KRL i ungdomsskolen, og der kommer det jo inn som et tema”.

Dårlig klassemiljø på mellomtrinnet har også initiert arbeid mot mobbing ved skolen, før Program Zero ble iverksatt. Som en annen av lærerne fortalte

”Mellomtrinnsklassen våres ha vøre ein førfærdele klasse å håndtert. Det ha vøre førfærdele dårlig miljø”.

På bakgrunn av dette, ble det arbeidet intenst for å bedre klassemiljøet og relasjonene mellom elevene. Tilrettelegging for positive fellesopplevelser, også utenom skoletiden, har vært et viktig tiltak. Som en av lærerne kunne fortelle har de blant annet

”Vøre på tura i lag, laga bål i fjære, grilla en måneskinnskveld i vinter og forskjellig sånne ting..så at de har hatt en sånn positiv fellesskapsopplevelse”.

Skolen har tidligere hatt tilløp til enkelte mobbesaker. Som en lærer kunne fortelle

”Mæn vi ha vel hatt tilløp til det i forhold til ungdomsskolejenta...det va ein elev som ha falt litt utafør”.

Saken ble imidlertid løst før det utviklet seg til ei større sak.

Generelt ser det ikke ut til at dette arbeidet har vært knyttet til noe bestemt program mot mobbing. At skolen i ulike sammenhenger har jobbet mot mobbing, har trolig skapt grunnlag for en bevissthet overfor mobbing hos alle informantene. Men at det samtidig ikke har vært gjennomført noe felles systematisk arbeid tidligere.

4.1.3 Hovedkategori 3: Behov for å arbeide mer mot mobbing

a. Forekomst av mobbing:

Faglig støtte har liten kjennskap til situasjonen i skolene i denne kommunen. De eneste data de har å forholde seg til, er resultatet av elevundersøkelsene som viser at det er et visst antall elever som mener at de blir mobbet. For ledelsen ved skolen kom resultatet av elevundersøkelsen 2003 som en overraskelse. Dette kommer tydelig fram hos rektor som sier at

”Ja eg vart jo forbaust over at det var så mange som på ein måte oppga at de vart mobba”.

Skoleledelsen lokalt hadde ikke vært klar over omfanget av mobbing. Men det har vært ei mobbesak inneværende skoleår, og som ble løst gjennom samtaler med involverte parter. 4 av 5 lærere har heller ikke vært klar over det omfanget av mobbing ved skolen som elevundersøkelsen 2003 viste, og har heller ikke sett det selv. Enkelte lærere stiller også spørsmål ved om bruken av prosenttall kan være riktig. Dette kommer tydelig fram hos en lærer som sier

”..men jeg tror kanskje en må ta akkurat prosenten med en klype salt. Altså sånn som mellomtrinnet nå som er syv elever. Da blir en % helt gærnt i forhold til alt av normer liksom og at du må ha det i bakhodet”.

En annen lærer påpeker også i denne sammenhengen at

”En elev kan plutselig utgjøre ganske mange prosent”.

1 av 5 lærere har sett mobbing, og er overrasket over at det finnes ved så små skoler. Andre ansatte har sett tilløp til mobbing, men har ikke sett noen form for alvorlig mobbing. Elevene sier at det har vært veldig mye erting på skolen. Men som de sier

De e ikkje rettæ mot en spesiell så alle får det i mot seg på en måte. Så e det kanskje nån så tar det mer alvorlig enn andre da”.

Noen ser ut til å tåle denne ertinga, mens andre tåler det ikke og tar det mer alvorlig. Det er kanskje disse som kommer til syne i elevundersøkelsen. Ertinga har ikke vært rettet mot noen bestemte elever, men har vært mer generelt overfor alle. Foreldrerepresentanten synes det er vanskelig å vite hva barna mener er mobbing eller ikke, og viser til at skolen ikke kom dårligere ut av elevundersøkelsen enn andre skoler.

b. Behov for et program

Faglig støtte mener at gjennomføringen av et program mot mobbing, tilfører skolen nødvendig faglig kompetanse og handlingskompetanse. Dette fører også til at fokus rettes mot temaet og fører til en større bevissthet hos alle. For skolen innebærer dette også et viktig fornyingsarbeid. Kommunivået mener programmet gir muligheter for mer systematisk arbeid mot mobbing i skolene, enn det som har vært gjennomført tidligere. Ledelsen ved skolen var i utgangspunktet spørrende til om det var behov for å gjennomføre et program mot mobbing ved skolen. Men da resultatet av elevundersøkelsen forelå, så en at dette var det behov for. Skoleledelsen trekker særlig fram viktigheten av et systematisk forebyggende arbeid. Dette kommer tydelig fram når rektor sier at

”..vi bestem oss før satsningsområda som skal vær med på å forebygg at mobbing skjer...altså at vi blir litt meir systematisk og litt meir målretta i arbeidet for å forbedre miljøet blant ongan”.

Lærerne mente at programmet gir gode muligheter for å arbeide forebyggende, og det å kunne dekke behovet for handlingskompetanse for å kunne løse mobbesaker. 1 av 5 lærere mente at det i utgangspunktet ikke var så stort behov for programmet, men at dette endret seg da resultatet av elevundersøkelsen forelå. Da ble både lærere og elever klar over behovet. Andre ansatte ser ikke ser ikke det store behovet i forhold til å løse mobbesaker, men ser imidlertid

verdien av forebyggende arbeid. Elevene mener det ikke er så mye mobbing på skolen, men at arbeidet mot mobbing allikevel er like viktig her som på andre skoler. Foreldrerepresentanten mente at foreldrene ikke hadde trodd at det var behov for å sette i gang et program mot mobbing. Vedkommende uttaler seg derfor noe vagt om mulig behov, og viser til at dette er noe som kommunen har satt i gang.

c. Mulige virkninger og forventninger til programmet:

Faglig støtte mener at arbeidet mot mobbing kan øke bevisstheten hos lærere, ledelsen og annet personale på skolen. Det samme gjelder for elevene og foreldrene. Arbeidet vil også utgjøre en viktig del av skolens innsats for å øke elevenes sosiale kompetanse. Kommun nivået mener programmet gir et positivt utbytte. Dette vil være bevisstgjøring om inkludering for alle, og skjerpet årvåkenhet og oppmerksomhet, der de voksne er i stand til å gripe inn. For skolene vil dette vil være endringer i praksis. 3 av 5 lærere tror arbeidet fører til større oppmerksomhet og fokus fra lærernes side. Som en av dem sier

”Kanskje først og fremst at vi lærere er mer oppmerksom. Og kanskje slår ned på ting tidligere enn vi ellers ville ha gjort”.

En av lærerne tror toleransegrensen vil bli lavere i forhold å gripe inn, enn det har vært tidligere, og at det vil bli flere mobbesaker. Andre ansatte ved skolen håper at de voksne lærer å se tidlige signaler, før tingene utvikler seg til noe verre. Foreldrerepresentanten tror arbeidet vil bevisstgjøre barna og foreldrene på, at mobbing ikke er akseptabelt. Elevene håper at alle elever ved skolen tar arbeidet på alvor, og at de bruker det de lærer i framtiden.

At resultatet av elevundersøkelsen ble en såpass stor overraskelse for skoleledelsen og lærerkollegiet, kan skyldes manglende kjennskap til samspeillet mellom elevene når de voksne ikke er til stede, eller at elevene opptrer mye på arenaer (friminutter, m.v.) uten at det er noen voksne der. Det kan også være slik som elevene sier, at en del elever kan oppfatte erting som mobbing, selv om elevene i intervjuet mente at ertinga ikke er rettet mot en person. Dersom det er slik at det har vært mye generell erting, slik elevene forteller om, vil de elevene som ikke takler dette, trolig kunne oppgi det som mobbing i elevundersøkelsen.

4.1.4 Hovedkategori 4: Kjennskap til målene for programmet

a. Problemløsning:

At skolen har gode rutiner og løser mobbesaker på en konstruktiv måte, er et av målene for programmet (Senter for atferdsforskning 2003). Det ser ut til å være enighet blant lærerkollegiet, andre ansatte ved skolen og faglig støtte om at dialog og samtale med involverte parter, er en viktig form for problemløsning når mobbing er avdekket. Faglig støtte trekker også inn sanksjoner som et aktuelt virkemiddel, dersom samtaler ikke fører til en løsning. En av lærerne påpeker viktigheten av å ha prosedyrer for problemløsning, når vedkommende sier at

”...at det kan være litt profesjonelt..at man har et program man følger. Det må være nesten som regelstyrt sånn at også de som det angår føler at her har vi en prosedyre som vi må følge på det her”.

Men dette blir ikke nevnt av de andre informantene. Foreldrerepresentanten er noe mer vag i forhold til konkrete tiltak for å løse mobbesaker. De fleste informantene har altså pekt på konstruktive løsninger. Men det er bare en av informantene som har nevnt viktigheten av å ha bestemte prosedyrer for å kunne løse mobbesaker.

b. Forebygging:

Et annet mål for programmet, er å kunne forebygge mobbing gjennom den daglige virksomheten ved skolen (Senter for atferdsforskning 2003). Litt over halvparten av lærerne har påpekt viktigheten av å iverksette tiltak for å skape et mer positivt miljø blant elevene. I dette ligger blant annet å tilrettelegge for positive fellesopplevelser og at de voksne utgjør en integrert del av elevenes miljø gjennom å være aktiv sammen med elevene. Resten av lærerne fremhever viktigheten av å sette grenser for akseptabel atferd og å kunne iverksette umiddelbare tiltak ved behov. Lærerkollegiet synes derfor å være noe delt i synet på hva som er viktig i forebyggende arbeid. Elevene mener det er viktig å

”...lære oss å være i lag på en måte uten at vi skal plage hverandre. Vi er så få elevæ på ei sånn skole så vi må prøve å bli mer kjent med hverandre. De små med de store, og de store med de små, så at ikkje dem går rundt og e redd før nån”.

Dette synet faller i stor grad sammen med presiseringen av miljøtiltak som flertallet av lærerne gir uttrykk for. Foreldrerepresentanten ser ut til å mene at barna har selv et ansvar for å greie å takle ulike ting. Det å ikke ta seg selv så høytidelig er ett av forslagene i denne sammenhengen.

c. Avdekking:

Et tredje mål for programmet, er at skolen utvikler gode rutiner og avdekker mobbing som foregår ved skolen (Senter for atferdsforskning 2003). Alle lærerne som hadde synspunkter i forhold til dette målet, var enige om viktigheten av at elevene sier i fra hvis de ser mobbing, og at det er riktig å si i fra om slike ting. Som en av lærerne sa

”At ikke de er redd for å komme og si i fra. At de ikke opplever det som sladring hvis de sier i fra”.

En av lærerne mente det er viktig å være til stede der elevene er. En annen lærer trakk også fram elevsamtalen som en viktig informasjonskilde, samt viktigheten av å ha gode rutiner for avdekking. Etter mitt syn er det viktig å utvikle gode melderutiner. Men en bør være klar og tydelig på at håndtering av mobbing er et voksenansvar. Utvikling av gode melderutiner bør derfor formaliseres for å signalisere hvem som har dette ansvaret.

d. Kontinuitet:

Det fjerde målet for programmet, er at arbeidet mot mobbing skal bli en del av skolens arbeid og skal foregå kontinuerlig (Senter for atferdsforskning 2003). Faglig støtte, kommunenivået, skoleledelsen, elevene og representanten for foreldrene ser ut til å være enige om at handlingsplanen må bli en del av skolens virksomhetsplan. Som rektor sier

”Våres handlingsplan mot mobbing ska va en del av vår virksomhetsplan. Den skal va så håndterlig at den kan brukes i hverdagen, og at du på en måte har skissert nån teng som du skal gjøre”.

Da vil arbeidet mot mobbing bli synlig i den daglige virksomheten, også etter at programmet er avsluttet. Lærerkollegiet er ikke så tydelig på dette, men en lærer mente det er viktig å utarbeide rutiner for arbeidet mot mobbing. Dette vil kunne sikre at temaet jevnlig tas opp. Andre ansatte er mest opptatt av god informasjonsvirksomhet der alle minnes på om å fortsette arbeidet mot mobbing, etter at programmet er avsluttet.

e. Grensesetting og null-toleranse:

Program Zero har et sentralt prinsipp. Det er null-toleranse overfor mobbing (Senter for atferdsforskning 2003). Null-toleranse innebærer at en ikke tolererer noen form for mobbing, men at dette ikke utelukker at mobbing kan eksistere. Faglig støtte mener at dette er et fint

utgangspunkt, men at det ikke betyr at ikke mobbing forekommer. Men som representanten for faglig støtte sa

”..det here med null-toleranse det er et veldig fint begrep og et fint utgangspunkt. Men det kan ikke bety at mobbing ikke forekommer. Men det er at man skal ha en trygghet om det ikke tolereres”.

Det samme synet formidles av kommunenivået. Skoleledelsen mener det er vanskelig å definere hva null-toleranse egentlig er, og at grensesettingen for hva som er mobbing, kan ha en sammenheng med den lokale kulturen. Lærerne, andre ansatte og elevene uttrykker det samme synet som faglig støtte og kommunenivået.

f. Målenes synlighet i arbeidet:

Kommunenivået kan ikke si så mye om hvor synlige programmålene har vært i arbeidet, fordi det har vært gjennomført lite skolebesøk i programåret. Alle lærerne ser ut til å kjenne til målene for programmet. Men målene er blitt for lite synlige i hverdagen. Dette gjelder spesielt de lærerne som ikke har deltatt i ressursgruppa. Som en av dem sa, og som kan sies å være representativt for flertallet av lærerne

”Vi har jo fått det her programmet. Og vi var jo på en kursdag. Men likevel å ha de i hodet sånn, det har eg ikkje”.

g. Felles drøftinger og diskusjoner av målene:

Det ser ut til at alle ansatte inklusive skoleledelse, lærere og andre, samt elevene, har målene for programmet klart for seg. Imidlertid er det ulike syn på i hvilken grad det har vært felles drøftinger og diskusjoner av målene. Faglig støtte mener at det generelt har vært for liten tid til måldrøftinger og refleksjoner, slik at alle på de ulike nivåene kunne utvikle en felles forståelse om målene og tiltakene. Dermed blir det lett at rektor utformer skolens mål, og at en må bli ferdig med dette snarest mulig. Det blir derfor et pliktløp. Skoleledelsen er helt klar på at målene har vært tatt opp flere ganger med alle ansatte ved skolen og med elevene. Målene har også vært tatt opp på foreldremøte. To av lærerne er av samme oppfatning som skoleledelsen. Men flertallet av lærerne har opplevd det slik at målene ikke, eller i for liten grad, har vært drøftet og diskutert. En av dem kunne fortelle at

”Noen sånn gjennomgående seriøs diskusjon har eg ikkje deltatt i”.

Andre ansatte ved skolen har vært å på ett møte om programmet. Elevene som ble intervjuet, har opplevd at målene har vært diskutert både i ressursgruppa og med de andre elevene på skolen.

4.1.5 Hovedkategori 5: Organisering av arbeidet

a. Ledelse av programmet:

Alle informantene mener at det er rektor som har ledet programmet. Kommun nivået mener at rektors ledelse har vært avgjørende for å få gjennomført programmet ved skolen. Dette begrunner representanten for kommunenivået med følgende

”Hvis ikke den personen er engasjert og er med, så kan vi gjøre så mye vi vil i fra skolekontoret. Da vil det ikke skje endring ved skolen.”

Faglig støtte mener at ressursgruppa, elevråd og foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) har fått for lite ansvar for å lede programmet. Dette har ført til at programmet er blitt for lite systemgjennomgripende. Rektor ser ut til å ha hatt det overordnede ansvaret for gjennomføringen av programmet ved skolen, noe som er helt i tråd med programplanen (Roland og Vaaland 2003). En lærer ved skolen kan stå som eksempel på dette, når vedkommende sier det så klart og tydelig på denne måten at

”Det har jo vært rektor som har vært lederen”

b. Støtte og veiledning:

Kommunenivået har opplevd veldig god veiledning fra faglig støtte. Skoleledelsen har i liten grad benyttet seg av tilbudet om støtte og veiledning. Som rektor sier

”Inntrykket ha vært at vi kunne ha bedt om den hjelpa vi ha ville hatt. Og at vi ikkje ha bedt om hjelp er ikkje noen andre sin feil enn vår egen.”

Flertallet av de lærerne som hadde synspunkter på dette, har opplevd å ha fått den støtten og den veiledningen de har hatt behov for. Men dette har nok vært intern støtte og veiledning, fordi faglig støtte har i hovedsak forhold seg til kommunenivået og til skolelederne. Andre ansatte

har ikke fått noen spesiell støtte. Unntaket har vært i forbindelse med skolebesøket våren 2004. Elevene har hatt god hjelp fra de voksne i ressursgruppa, og kunne spørre dersom det var noe de ikke forsto.

c. Tilrettelegging for arbeidet:

Faglig støtte har opplevd at skoler som på forhånd hadde utviklet en god struktur, god dialog og gode rutiner på samarbeid, iverksatte og gjennomførte programmet på en bedre måte enn de skolene som sliter med systemet og med strukturen. Programmet burde ha gått over to år, med enda mer felles skolering. Det har vært en utrolig styrke i det at faglig støtte har bestått av to fagpersoner fra høgskolen. Skoleledelsen forteller at ressursgruppa ble en kjerne i arbeidet ved skolen. Den har lagt fram arbeidet for de ulike gruppene som den representerer. Lærerne har opplevd organiseringen av arbeidet på ulike måter. En lærer har sett lite til selve programstrukturen, og det er vanskelig å se den røde tråden i arbeidet. To lærere opplever at programmet ikke passer for en så lita skole. En av dem mener dette er fordi mange av tingene som en håpet på ikke er gjennomførbare ved skolen. Det blir bare ei gruppe som skal gjøre alt, og vi får ingen diskusjon mellom de ulike gruppene. Den andre mener at behovet for et slikt program kanskje ikke er til stede. En annen lærer har ikke opplevd at arbeidet har vært særlig tilrettelagt. Som vedkommende sier

”Skolen har vel egentlig ikke tilrettelagt så veldig mye, annet enn det at vi har fast kontortid. Sånn at jeg er her til ho er halv fire. Og då om jeg jobber med Zero eller annen planlegging så er det greit”.

Det ser ut til at det er egentlig bare den faste kontortiden som gir rammebetingelser for å kunne få til noe arbeid med programmet blant de som ikke deltar i ressursgruppa.. Ansatte ved skolefritidsordningen (SFO) er direkte underlagt styrer i barnehagen, mens rektor har kun ansvar for arbeidstid m.v. SFO er heller ikke med i ressursgruppa. Dette skyldes trolig at SFO lokalt er organisert sammen med barnehagen. Men det er jo viktig å starte det holdningsskapende arbeidet overfor barn så tidlig som mulig. Undersøkelser viser at det også er mobbing i barnehagen (Alsaker 1997). Derfor kan en stille seg litt spørrende til hvorfor ikke SFO er representert i ressursgruppa, selv om dette egentlig er et program rettet mot grunnskolen. Elevene har opplevd at det er tilrettelagt for at elevene skal kunne arbeide med programmet, men at elevrådet ikke fungerer. Som de sier

”Nei vi har ikkje nåka i elevråd som e nåka særlig”.

d. Autonomi og lokale tilpasninger:

Faglig støtte mener at det er de som arbeider ved skolen som vet behovet. Derfor må de kunne avgjøre hva som må prioriteres. Dette synet støttes av kommunenivået, som mener det er viktig å foreta tilpasninger siden det er så små forhold ved skolene. Derfor er det foretatt fleksible tilpasninger i samråd med faglig støtte. Lærerne har tatt seg den frihet å tilpasse programmet, slik at det blir mer konkret. En av lærerne mener at målene allikevel er ivaretatt. Dette kommer klart fram når vedkommende sier at

”Eg mein at vi ivaretar Zero sine mål, sjølv om at vi gjør opplegget litt tettar, litt mindre og litt meir overkommelig for oss. Meir konkret”.

Programplanen presiserer jo at skolene, med utgangspunkt i prinsippene i programmet, selv skal finne ordninger som fungerer (Senter for atferdsforskning 2003).

4.1.6 Hovedkategori 6: Prosesser

a. Forhåndsinformasjon:

Det var rektorkollegiet som sammen med skolesjefen, bestemte at skolene i kommunen skulle være med i Program Zero. Andre fikk ingen direkte innflytelse på avgjørelsen. Rektor beskriver dette slik

”Det vart jo bestemt at vi skulle være med i Zero. Det vart bestemt i rektorkollegiet i samarbeid med skolesjefen. Sånn at de andre, det vil si kollegan, de kom jo ikkje med noen direkte innflytelse på det”.

En av lærerne fikk vite før sommerferien at skolen skulle delta i Program Zero. En annen lærer mente at de ikke hadde noe å si om saken, fordi skolen var påmeldt sentralt, og at det ikke var skolen selv som hadde meldt seg på. Det ser derfor ut til at det ikke har foregått noen interne prosesser som grunnlag for å melde seg på programmet. De ansatte har bare fått beskjed om at skolen var påmeldt, og at arbeidet skulle settes i gang.

b. Informasjon om arbeidet mot mobbing ved skolen:

En lærer mente at ressursgruppa ikke har greid å gi tilstrekkelig informasjon til alle om det arbeidet mot mobbing som foregår ved skolen. Det er trolig foreldregruppa som har fått minst

informasjon, selv om de har en representant i ressursgruppa. Men andre ansatte oppgir også å ha fått lite informasjon om det pågående arbeidet. En av disse er også forelder, og har også opplevd lite informasjon om arbeidet i foreldremøter eller på andre måter. Vedkommende beskriver dette slik:

”Egentlig så syns eg at eg fikk veldig lite informasjon. Eg ha vært som forelder på et foreldremøte. I det siste så har man ikke hørt så mye”.

c. Kjennskap til andre programmer mot mobbing i skolen:

Ved PPT-kontoret har det ikke vært noen diskusjoner om program mot mobbing i grunnskolen. Etter mitt syn er dette noe overraskende, siden for eksempel Olweus-programmet gjennomføres ved mange skoler i flere av kommunene i PPT-distriktet. I en av kommunene gjennomføres Program Zero ved alle grunnskolene. Kommun nivået har tidligere fått en søknad fra ei skole om å få delta i Olweus-programmet. Dette indikerer at Olweus-programmet synes å være kjent ved enkelte skoler. En av lærerne ved den skolen undersøkelsen ble gjennomført ved, har god kjennskap til ”Steg-for-steg”-programmet. Vedkommende viser til den fokus mot kontinuitet som dette programmet har ved å fortelle at

”Og det er og et program som skal gå kontinuerlig. Det er ikkje bare ei uke og så er vi liksom ferdig med det. Du skal følg det opp heile tida”.

d. Egen rolle, deltaking og bidrag:

Faglig støtte har hatt god kontakt med kommunenivået og rektorkollegiet. Men det har vært mindre direkte kontakt opp mot skolene, og skolene har i liten grad tatt direkte kontakt. PPT har primært hatt rolle som observatør gjennom å delta i felleskursene. Utenom dette har PPT hatt liten kontakt med de andre aktørene på ulike nivå vedrørende programmet. Kommun nivået har i hovedsak vært en pådriver i forhold til skolelederne, og har holdt kontakten med faglig støtte, samt har tatt ansvar for praktiske og administrative forhold i forbindelse med fellessamlingene. Men kommunenivået har vært lite involvert i det konkrete arbeidet ved skolene. Skoleledelsen har administrert ressursgruppa i forhold til møtene og veiledet representantene når de skulle jobbe opp mot sine grupper. Skoleledelsen har også opplevd å bli hørt på i forbindelse med de faglige diskusjonene. Som rektor sier

”Eg føl jo absolutt at eg har fått lov til å komme med mange synspunkter og bli hørt på”.

Flertallet av lærerne mener at de ikke har hatt noen spesiell rolle i programarbeidet. En av dem mener å ikke ha bidratt med noe. En av de andre lærerne var med i ressursgruppa, og har opplevd å bidra med viktige ting. To av lærerne har fått i oppgave å lage en spørreundersøkelse om tilstanden ved skolen. Men dette er ikke gjort enda. En av disse to lærerne begrunner dette med at

”Eg har liksom ikkje greid å prioritere det here. Eg har liksom ikkje klart å engasjere meg skikkelig i det her”.

En lærer mener at programmet ikke er helt tilpasset så små skoleforhold som en har i kommunen. Dette fordi veldig mange ved skolen og i skolekretsen må delta, for å greie å ivareta alle rollene som er tiltenkt i programplanen. Andre ansatte har ikke hatt noen bestemt rolle i programmet. Elevene opplever å ha bidratt i arbeidet. Dette har spesielt vært i forhold til småskolen og mellomtrinnet. Foreldrerepresentanten har vært aktiv, men det synes å være noe usikkert hva bidraget har omfattet.

Det ser ut til at det i hovedsak dels har vært faglig støtte og kommunenivået, som har opplevd egne roller og egne bidrag noenlunde tydelig i arbeidet med programmet så langt. Dette gjelder også i enda større grad deltakerne i ressursgruppa, som har opplevd å ha tydelige definerte roller og som føler de har bidratt i programmet ved skolen. De som ikke har vært medlemmer i gruppa, har derimot i stor grad blitt stående utenfor og opplever å ikke ha bidratt med noe spesielt. Dette står i en motsetning til intensjonen i programplanen om forpliktelse og engasjement i hele skolemiljøet, og at alle skal involveres for å sikre eierforholdet til arbeidet mot mobbing. Ikke minst innebærer dette at alle opplever at dette er et viktig arbeid (Senter for atferdsforskning 2003).

e. Motivasjon og arbeidsinnsats:

Kommunenivået opplever at skolelederne ofte gir uttrykk for at de blir slitne av alle pålegg og arbeidsoppgaver som kommer utenfra. Dette preger uunngåelig situasjonen. Flere av lærerne roser de to elevene som deltar i ressursgruppa for deres motivasjon og arbeidsinnsats.

Som en av lærerne sa

”De to elevene som er i gruppa har gjort veldig god innsats. De har vært med på masse møter. De har informert alle de andre elevene ved skolen. Og den

tilbakemeldinga vi har fått fra for eksempel lærerne på småskolen, er at de har gjort det på en grei og forståelig måte for dem”.

De fleste av lærerne har tro på programmet, og berømmer arbeidet til de som deltar i ressursgruppa. Men de påpeker også at det stilles store krav til lærerne, og det kan være vanskelig å holde motivasjonen på topp hele tiden. En lærer opplever programmet som en ekstra byrde i tillegg til alt annet. Som vedkommende sier det

”Av og til når det er hundre ting som skal skje samtidig, så blir Zero eller noe annet en ekstra byrde. En ekstra ting som vi skal jobbe med.”

En annen lærer tror det ligger en innebygd skepsis overfor ting som kommer ovenfra, og som en blir pålagt å gjøre. Dette virker uheldig inn på motivasjonen for arbeidet. Men som læreren påpeker

”Vi er jo sånn nogenlunde pliktoppfyllende og greie folk sånn at man gjør liksom det man får beskjed om. Men det er jo den her brennanes greia som manglæ”.

Det ville altså blitt en helt annen motivasjon for arbeidet mot mobbing, dersom skolen selv hadde tatt initiativ for å være med i programmet. Elevene synes at alle er like motiverte for arbeidet, enten de er med i ressursgruppa eller ikke.

f. Krav og press:

Faglig støtte eller kommunenivået har ikke opplevd krav, press eller overstyring fra noe hold. Skoleledelsen har heller ikke opplevd krav og press utenfra, men mener at

”Kravene di ligger i programmet”.

En av lærerne har opplevd krav og press om å arbeide med programmet. Det kommer i tillegg til alt annet. De øvrige lærerne har ikke opplevd noen krav eller press. En av disse mener dette heller ikke har vært nødvendig, fordi vedkommende har gått helhjertet inn i arbeidet. Foreldrerepresentanten har opplevd krav om å gjennomføre diskusjoner og om å utarbeide skriftlig materiale. Det har også vært krav om å ordne med foreldremøter.

g. Eierforhold:

Kommunenivået oppga at det ikke er vanlig å engasjere seg så mye som det er blitt gjort i forhold til programmet. Men skolene vil nok følge dette arbeidet som et pålegg. Dette fordi det ikke har vært skolenes egne behov som var grunnlaget for å delta i programmet, men noe som rektorkollegiet har bestemt sammen med kommunenivået. Derfor følger det i det samme sporet som mange andre innspill fra sentrale og kommunale myndigheter. Skoleledelsen tror at ressursgruppa har et større eierforhold til programmet, enn det andre ved skolen og det foreldrene har. De fleste lærerne har opplevd at eierforholdet til arbeidet, i første rekke har ligget hos deltakeme i ressursgruppa. En av disse lærerne sier dette slik

”På ein måte er det jo mer ressursgruppa enn oss andre foreløpig”.

Men de andre har vært klar over hovedpunktene i programmet. En av lærerne mente imidlertid at det har vært et felles eierforhold. Andre ansatte mener som en av lærerne at eierforholdet har vært felles. Elevene opplever også at alle har programmet sammen. Foreldrerepresentanten oppgir at det er ressursgruppa som er mest inne i programmet.

h. Innovasjon og utviklingsarbeid:

Faglig støtte retter et særlig fokus mot den innledende delen av arbeidet. Dette omfatter bygging av en positiv ”plattform” for utvikling og innovasjon, gjennom at aktørene kunne møtes og bli kjent med hverandre, gjennom positive fellesopplevelser. Å skape gode følelser mellom samarbeidspartene, er et viktig grunnlag for innovasjon og utviklingsarbeid. Dette har det vært satt av for liten tid til. Det å gjøre noe i en innovasjon, er egentlig å endre atferd. Dette fordi en innovasjon er planlagt endring av nåværende praksis, der målet er en forbedring av praksis (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 1997). Som representanten for faglig støtte sier det

”Vi kan ikkje være med på noe i prosess hvor vi forventer at andre skal endre seg og vi skal stå på stedet hvil og gjøre som vi vil. Så vi må også ha det som mål at vi skal lære noe og få noen fine erfaringer”.

Dette forutsetter kunnskaper om trinnene (fasene) i innovasjonen, og ikke minst om de hindringene vi møter. Ny kunnskap om hindringer, kan hjelpe oss til å analysere vår egen situasjon, og akseptere den på en mye bedre måte enn hvis vi ikke hadde gjort det. Programmet legger opp til engasjement i hele skolesystemet. At alle ulike nivåer og roller nærmest flettes

inn i hverandre, gjør programmet til et systemgjennomgripende utviklingsarbeid. Utvikling skjer både på det enkelte nivået, men også samtidig i hele organisasjonen, til beste for det enkelte barnet. Dette bør det utvikles gode metoder for.

i. Samarbeidet:

Faglig støtte har jobbet i par. Det har vært en åpen kommunikasjon, både på faglighet og på opplevelse. Senter for atferdsforskning har gitt god informasjon, har invitert til samarbeid og har vært tilgjengelig for kontakt ved behov. Skoleledelsen har hatt lite kontakt med foreldrene utenom felles foreldremøter. Det er stort sett via foreldrerepresentanten i ressursgruppa, at det har vært kontinuerlig kontakt. Skoleledelsen oppgir at alt har i hovedsak blitt slik en kunne forvente. En av lærerne har ikke hatt kontakt med foreldrene om programmet, men deltar selv i foreldremøter som forelder. Samarbeidet i lærerkollegiet har gått greit fordi en er så få lærere. Læreren har ikke hatt noe med elevrådet å gjøre. Foreldrekontakten har vært ivaretatt av den læreren som er med i ressursgruppa. En annen lærer tror det har vært foreldremøte, og at programmet kanskje har vært gjennomgått da. Ressursgruppa er mer inne i arbeidet enn resten av lærerkollegiet. Men alle er jo med på det, og en har jo snakket om programmet flere ganger. Læreren som er med i ressursgruppa har vært med på et systematisk arbeid sammen med de andre i gruppa. Som læreren forteller

”Vi har tatt for oss kapittel for kapittel og snakka sammen om hva vi skal ha med i handlingsplanen og i de forskjellige bolkan. Og diskutert fram og tilbake. Foreldrerepresentanten trur eg har forhørt seg litt blant foreldrene. Eg har forhørt meg litt blant lærerne og rektor. Vi har nøsta opp i alle innspilla, og fått dem ned konkret på papiret, og gått i gjennom det når det ha vært utskrevet”.

Læreren har lært noe om samarbeid, fordi arbeidet har vært så konkret. Det har ikke vært noe samarbeid med andre ansatte ved skolen. Dette skyldes at de ikke er med i ressursgruppa. Andre ansatte har opplevd lite samarbeid. Siden de er så lite inne i miljøet på skolen, føler de at det hele faller bort. De vet derfor ikke hva som er gjort i programmet. Elevene i ressursgruppa har samarbeidet med alle aldersgrupper. Samarbeidet i ressursgruppa har gått bra. De har også hatt kontakt med elever ved andre skoler i kommunen som jobber med det samme programmet, for å høre hva de har gjort. Samarbeidet med de minste elevene har vært fint. Foreldrerepresentanten har gjennomført et møte sammen med de andre foreldrene, for å få innspill i forhold til programmet.

4.1.7 Hovedkategori 7: Erfaringer

a. Ny kunnskap:

Faglig støtte har erfart hvordan en plan for et program kan tilpasses den enkelte skolen. Det er viktig å være klar over hva programarbeidet betyr for skolen. Det vil alltid være snakk om prioritering. Det er de som er aktører ved skolen som må vite om behovene. Det er ikke noen utenforstående som skal fortelle dem det. Eksterne veiledere skal istedenfor prøve å hjelpe aktørene med å finne ut av behovene. Altså være en slags "fødselshjelp" for dem. Faglig støtte har også lært hvor viktig starten på et slikt program er. Det er en del ting som må være på plass for å få i gang den gode innovasjonsprosessen. En har fått prøvd ut det å jobbe sammen i par som faglige veiledere. Dette har lært en noe om viktigheten av å ha en åpen og god kommunikasjon, både på faglighet og på opplevelser i arbeidet. Kommunivået har lært noe om hvordan en konkret skal reagere og gå fram når mobbesaker er avdekket. Skoleledelsen mener å ikke ha lært så mye nytt om mobbing, bortsett fra viktigheten av å være oppmerksomme for å kunne avdekke mobbing. En har også fått ei klarere oppfatning av viktigheten av systematisk arbeid, og det å kunne ha en klar plan for hvordan aktuelle saker kan behandles på en riktig måte. Rektor sier dette slik

"Eg ha nok på en måte fått klarar oppfatning av hvor viktig det er å være systematisk i det arbeidet en driv. Ikke bare at man tror man på en måte driv med arbeidet opp mot mobbing med å fortelle ongan at nå må du være snill gutt og oppfør deg fint, men at det krev litt mer enn det. Det er blitt ganske klart for meg at det er viktig å ha en slagplan, en klar plan for hvordan en vil arbeide med ting for å sikre at det blir tatt opp på en god måte".

Lærerne har ulike oppfatninger av om de har fått ny kunnskap eller ikke. En lærer opplever å ha lært noe nytt om ulike typer aggresjon. En annen lærer er ikke sikker på at en trenger mer faktakunnskap om mobbing, men at en istedenfor kanskje bør arbeide for å utvikle bedre kommunikasjon i forhold til elevene. Elevsamtalene viser at elevene tror lærerne oppfatter mye mer enn det de faktisk gjør. Derfor vil god kommunikasjon, der elevene kommer og sier i fra om mobbing være viktig. En lærer har lært noe om saksgang og prosedyrer når ei mobbesak er avdekket. En annen lærer har lært noe nytt om samarbeid, fordi arbeidet med programmet har vært så konkret. Andre ansatte har ikke lært noe annet enn det som ble gjennomgått på felleskurset for alle. Elevene i ressursgruppa har lært at det er mye større problemer ved skolen

enn det de trodde på forhånd. De har også lært at det er mulig å få til et godt samarbeid, selv om aldersforskjellen er stor mellom samarbeidspartnerne. Som de sa

”Vi hadde aldri trodd at det skulle gå an at alle sammen skulle samarbeide. Vi var 13 år og rektor 40 år. Det gikk no greit”.

Foreldrerepresentanten oppga å ha lært noe om hva mobbing er.

b. Positive forhold:

Faglig støtte har opplevd nærheten og samspillet med kommunenivået og rektorkollegiet, som svært positivt. Dette har gitt muligheter for å få på plass nødvendige planene for arbeidet med programmet. I tillegg har det vært muligheter for å gi hverandre støtte, og for å kunne takle følelsene på en god måte. Målbevisstheten og den klare støtten fra kommunenivået, har virket svært positivt for kommunen. Denne erfaringen kan danne grunnlaget for senere forskning og evaluering, og er kanskje en modell som kan bli viktig i framtiden. Kommunensivået peker på den gode kontakten med Senter for atferdsforskning. De har vært lydhør i forhold til nødvendige tilpasninger av programmet, i forhold til økonomi og det at det er så små forhold i kommunen. Den gode kontakten med faglig støtte har også vært veldig bra. Faglig støtte oppleves som sentrale pådrivere av programmet, sammen med kommunenivået. Faglig støtte har hatt stor evne til fleksibilitet, evne til å gjøre nødvendige tilpasninger og til å gå inn i direkte veiledning overfor alle aktørene ved de enkelte skolene. Dette har vært en svært viktig forutsetning for at arbeidet med programmet har vært så vellykket. Skoleledelsen har opplevd at ressursgruppa har fungert bra. Alle i gruppa har bidratt med godt arbeid. Handlingsplanen er blitt viktig for skolen, og arbeidet med programmet vil gi oss et utbytte som vil sette spor i hverdagen ved skolen. Lærerkollegiet mener samlet sett at arbeidet med programmet har vært bra for skolen. Spesielle positive forhold som trekkes fram er viktigheten av å sette fokus på mobbing, og at ting må gjøres i en bestemt rekkefølge og at dette er skriftliggjort. Her nevnes også viktigheten av at faglig støtte kjenner til fædeltskolen, og at de har greid å dra fagstoffet ned på lærernes nivå. I tillegg har en opplevd at kollegamøtene er blitt mer strukturerte enn tidligere, og at en selv jobber bedre i forhold til holdningsarbeidet enn tidligere. Som en av lærerne uttrykker dette

”Når vi har hatt møter i kollegiet, så har det vært mer ryddig og konstruktivt enn mange andre lærermøter som vi har hatt. Også opplev eg at eg jobber meir konstruktivt sjøl i forhold til holdningen til mobbing og sånt i klasserommet sammen med ongan”

Representanten for foreldrene har opplevd å ”modnes” i takt med arbeidet, og hvordan en skal greie å løse utfordringene.

c. Negative forhold:

Faglig støtte mener at programmet slik det framstilles, er egentlig utarbeidet for fulldelte skoler og at det ikke passer direkte til små fådelte skoler. Manglende diskusjon i forkant i skolene om de hadde behov for et slikt program, har nok ført til at mange kanskje har følt programmet som ei tvangstrøye. Programmet skulle heller ha operert med funksjoner enn med personer og roller, fordi det ikke er folk nok ved de små skolene. De samme prinsippene kunne allikevel gjelde for både store og små skoler. En av lærerne føler å ikke være helt med i arbeidet, fordi det ble ressursgruppa som skulle jobbe med det. Det er greit med informasjon, men en føler at en ikke helt tar det til seg. Det er ikke alltid slik at en kjenner at det er en forbindelse mellom det som står i et program og virkeligheten. En annen lærer synes programmet virker for stort for en så lita skole. Det er for få som jobber ved skolen til å kunne sette sammen de gruppene som programmet forutsetter. Vi får derfor veldig mange roller samtidig. Grupperingen av aktørene og samarbeidsmetodikken i programmet, passer ikke inn ved slike små skoler. Elevundersøkelsen ble også feil for oss. Bruk av prosentberegninger i forhold til det lave elevtallet ved skolen, gir et feilaktig bilde av situasjonen. Dette skyldes at hver elev ved ei lita skole utgjør en alt for stor %andel i forhold til større skoler med mange elever. En lærer føler at programmet har på en måte levd ved siden av det øvrige daglige livet ved skolen. Arbeidet med programmet etter felleskurset ble helt feil for oss. Vi skulle heller ha tatt utgangspunkt i hvordan vi hadde det hos oss, og at vi deretter hadde vurdert hvilke systemer vi kunne bygge opp, og som vil fungere hos oss. I stedet var det noen utenfra som fortalte hva vi hadde behov for. Som en av lærerne sa

”Vi fikk beskjed om at det her trenger dere og dette her må dere gjøre. Det er ikke vi selv som tenker tankene. Det er ikke vi som har sett behovet og som har prøvd å finne løsninger og som søkte hjelp for å få løsninger. Det er noen som kommer med løsninger på problemer som vi ikke en gang var riktig klar over at vi hadde”.

Dette er nok årsaken til at en ikke har fått den ”brennende” motivasjonen i lærerkollegiet for arbeidet med programmet ved skolen. Andre ansatte hadde negative opplevelser med felleskurset. Det kom ingen svar på hvordan en skulle finne løsningene. Disse skulle vi selv

finne ut. Derfor var det noe som manglet. Elevene opplevde det som problematisk å få de eldste elevene til å bry seg.

d. Materiell

Faglig støtte har fått tilgang på det materiellet som er utviklet for programmet. Skoleledelsen oppga at de får tak i det materiellet for programmet som de hadde bruk for. Som rektor kortfattet uttrykte dette

”Vi har jo fått det vi ville hatt”.

Lærerne gir litt forskjellig informasjon om tilgang på materiell. En lærer mener de har fått utdelt en del papirer. En annen lærer mener de har fått et hefte om programmet. En annen lærer sier at skolen har veldig dårlig råd, og at de ikke kan kjøpe nødvendig materiell. Elevene forteller at skolen har kjøpt inn Zero-vester, men at lærerne så vidt har brukt dem. Elevene vet heller ikke noe særlig om elevrådspermen til programmet. Foreldrerepresentanten forteller at de har brukt veiledningsheftet som et hjelpemiddel.

4.2 Analyse av resultatene

4.2.1 Formål og teorigrunnlag

Undersøkelsen er ei evaluering av iverksettinga og gjennomføringen av Program Zero ved en fådelt øyskole. Den overordnede målsettinga var å få kunnskap om og økt forståelse for hvilke forutsetninger, muligheter og hindringer som kan være til stede, når et sentralt utviklet nasjonalt program mot mobbing iverksettes og gjennomføres (implementeres) ved en liten fådelt øyskole. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i hvilke sammenhenger det har vært mellom mål og virkemidler i arbeidet (indre vilkår). I tillegg ønsket jeg å vite i hvilken grad utformingen av programmet, organiseringen av arbeidet og strategier i programmet ved den utvalgte skolen er realistiske for å kunne nå programmålene (ytre vilkår). Siden Program Zero forutsetter forpliktelse, engasjement og eierforhold hos alle aktørene i hele skolesystemet, måtte jeg gjennomføre undersøkelsen med informanter som representerte alle nivåer i programarbeidet. Dette har dannet grunnlaget for utviklingen av en evalueringsmodell for undersøkelsen, der det økologiske perspektivet er sentralt.

Et annet viktig formål har vært å skaffe til veie data som kan være et viktig bidrag i arbeidet med å utvikle kunnskaper om implementering av denne type programmer i fådelte skoler.

Jeg har forsøkt å ivareta formålet med undersøkelsen gjennom å prøve å finne svar på hvilken oppfatning aktørene har av hva som er mobbing. Det har også vært viktig å finne ut hva slags forståelse aktørene har for målsettingene for Program Zero. Behovet for å gjennomføre programmet, og programmets relevans var det også viktig å få avklart. I tillegg var det viktig å få kjennskap til hvordan aktørene har opplevd organiseringen og gjennomføringen av programmet.

Det var viktig for meg å få en teoretisk gjennomgang av hva mobbing egentlig er. Mange mennesker som jeg har møtt, har hatt ulik oppfatning av hva som er mobbing, eller at ”definisjonen” er mangelfull. Siden undersøkelsen er ei evaluering av implementeringen av et program mot mobbing, er det viktig å ha en entydig definisjon av begrepet mobbing. Vurderinger av relevans og behov vil etter mitt syn være knyttet til forekomsten og omfanget av mobbing, både lokalt og i større sammenhenger. Derfor mente jeg det var viktig å ha dette med som et teorigrunnlag. I tillegg var det viktig å ta med en kort presentasjon av Program Zero, med fokus på det teoretiske grunnlaget, målsettingene og organiseringen av programmet. Dette skapte et grunnlag for å kunne vurdere programmet opp mot aktørenes opplevelser og vurderinger.

4.2.2 Erfaringer med intervju som datainnsamlingsmetode

Bruken av intervju som metode i min undersøkelse, har gitt meg informasjon som jeg ikke ville ha fått gjennom for eksempel en kvantitativ tilnærming. Informantene har gitt meg tilgang på faktaopplysninger, men også tilgang til deres innerste tanker og følelser i tilknytning til programmet. Intervjuguiden ble prøvd ut på og vurdert av en kollega, slik at jeg fikk nødvendige tilbakemeldinger som grunnlag for et par små justeringer. Intervjuguiden var både strukturert og åpen. Dette ga meg muligheter for å få tak i både sammenlignbare data, den informasjonen som jeg ønsket å få tilgang til, men ga også åpning for mer uforutsett informasjon.

Bruken av båndopptaker fungerte godt. Jeg kunne som intervjuer, konsentrere meg helt om informantene. Intervjuene hadde en form som en samtale mellom intervjuer og informant. Jeg opplevde at dette ga intervjuene en fin flyt og en naturlig progresjon, og ga også en viktig avspenning som reduserte anspenheten hos informantene. Lydbåndet fanget opp både direkte

relevante ytringer og alle digresjoner, samt alt det øvrige som kom fram, og som jeg ikke hadde forutsett da jeg planla intervjuene. De fleste intervjuene ble gjennomført som feltintervjuer der jeg og informantene satt i lag. Men av praktiske hensyn måtte jeg foreta noen få telefonintervjuer. Men både informantene og intervjuer var enige om at dette hadde gått greit. Intervjuet med elevene ble gjennomført som en gruppesamtale, der intervjuer og elevene satt i lag.

Kombinasjonen mellom tilgangen på ønskede data og uforutsette data, var en utfordring for analysen. Men samtidig gjorde dette datagrunnlaget selve analysen til et utrolig spennende arbeid, og der jeg opplevde å kunne analysere fram en ny hovedkategori som ikke var planlagt, og som jeg har kalt ”erfaringer”. Selve analysearbeidet opplevde jeg som en fortolkende sirkelbevegelse (”den hermeneutiske sirkel”), der jeg for hver runde kom tilbake til utgangspunktet med stadig ny kunnskap, erkjennelse og nye kategorier. Det var stadig noe nytt som trådte fram ut fra datamassen. Til slutt endte jeg opp med 7 hovedkategorier, som igjen er inndelt i underkategorier som belyser ulike forhold innenfor hovedkategoriene.

4.2.3 Sikring av reliabilitet og validitet

Siden denne undersøkelsen er et case-studie, har jeg primært prøvd å ivareta reliabilitet, konstruksjonsvaliditet, intern- og eksternt validitet (Gotvassli 1999), samt pragmatisk validitet (Kvale 1997).

4.2.3.1 Reliabilitet i undersøkelsen

Selv om enkelte hevder at kvalitativ metode ikke har det samme måleproblemet som en kan finne i kvantitative metoder, vil det allikevel være viktig for meg å kunne ha en høy reliabilitet på de funnene jeg har gjort i intervjuundersøkelsen. Derfor har analysearbeidet tatt utgangspunkt i nøyaktig utskrevne intervjuer, istedenfor i et sammendrag eller et konsentrat av intervjuene. De første analyserundene gjorde det mulig å utarbeide en oppsummering av de utskrevne intervjuene, noe som ga meg en strukturert oversikt over datamassen. En vurdering av resultatanalysen viser at denne kan dokumenteres gjennom de innsamlede data, som er oppsummert i sammendraget. Jeg mener at reliabiliteten også er ivaretatt gjennom at jeg har klarlagt framgangsmåten og metoden, samt at jeg har gjort rede for grunnlaget for mine tolkninger og analyseprosessen. Dermed vil andre kunne gjennomføre den samme undersøkelsen i den hensikt å prøve ut metoden og analysen. Dette forutsetter imidlertid at det foreligger samtykke fra informantene om å offentliggjøre de utskrevne intervjuene.

Anonymisering av datamassen har vært et viktig grunnlag for å få tillatelse fra kommunen til datainnsamlinga.

4.2.3.2 Validitet i undersøkelsen

De operasjonelle begrepene som jeg har utviklet og benyttet i undersøkelsen, er knyttet til konstruksjonsvaliditet, og vil i denne sammenhengen i hovedsak være å forstå som begrepsvaliditet (Jfr. kap.3.4.). Disse har gjort det mulig å få tilgang på data som kan analyseres for å kunne besvare sentrale spørsmål i tilknytning til problemstillingen. Jeg har også opplevd at disse begrepene har dannet grunnlag for nye begreper og kategorier, som resultat av mine tolkninger og analyser av den innsamlede datamassen. Dette danner en viktig basis som underbygger de konklusjonene jeg kommer fram til.

Den interne og eksterne validiteten i undersøkelsen er knyttet til den dokumentasjonen som danner grunnlaget for de resultatene jeg har fått. For det første så har analysen vært viktig for å kunne se sammenhenger mellom de ulike delene i den innsamlede datamassen. For det andre har jeg fulgt hovedprinsippene i metodikken i ”Grounded Theory”, og har også knyttet dette til de ulike fasene i analysearbeidet (Alexandersson 1994).

I undersøkelsen har jeg prøvd å få fram sannheten om hvordan implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i skolen har vært opplevd av de lokale aktørene på ulike nivåer. Denne overordnede intensjonen, operasjonalisert gjennom problemstillinga, har utledet mine handlemåter i arbeidet. Verifisering av sannheten gjennom denne type undersøkelse som jeg har gjennomført, er en form for pragmatisk validering, og som sikrer at jeg kommer fram til et gyldig resultat.

4.2.4 Kontekstuelle forhold (kontekst og intensjoner)

For å få avklart kontekstuelle forhold, stilte jeg i utgangspunktet to spørsmål. Det første spørsmålet var:

Hvilken oppfatning har aktørene av hva som er mobbing?

Informantene på alle nivåene ser ut til å ha en entydig oppfatning av hva som er mobbing. De nevner da fysisk og psykisk plaging, og som gjentas over tid. Men ingen har nevnt maktmotivet hos mobberne og det ujevne styrkeforholdet mellom mobbeoffer og plager. Dette indikerer at

det burde ha vært jobbet mer med det teoretiske grunnlaget slik at alle hadde fått med seg også disse to viktige forutsetningene. En løsning kunne ha vært å bruke litt mer tid til å få på plass et tilstrekkelig teoretisk grunnlag. Mangelfull kunnskap kan svekke forståelsen av hva mobbing egentlig er, og samtidig føre til at de som skal ha ansvar for problemløsning, mister viktige psykologiske aspekter som er med og danner grunnlag for konstruktive løsninger.

Det andre spørsmålet var:

Hvordan oppfatter og forstår aktørene målsettingene for programmet, og hvor relevante mener de at disse er i forhold til behovet ved skolen?

Dette spørsmålet er relativt omfattende. Slik jeg ser det, vil det berøre informantenes tidligere erfaringer med å arbeide mot mobbing, en erkjennelse av at skolen bør jobbe mer mot mobbing i skolen (behov) og kjennskap til målene for Program Zero.

Denne skolen ser ut til å ha noe erfaring og har jobbet aktivt mot mobbing før iverksettingen av Program Zero. Men dette har ikke vært knyttet til noe systematisk arbeid, som har involvert andre skoler i kommunen eller kommunenivået. Men det har delvis vært et resultat av fagpensum i KRL-faget i ungdomsskolen, dels på grunn av dårlig klassemiljø på mellomtrinnet og dels fordi skolen har tidligere hatt mobbesaker. Foreldrene synes å i liten grad ha vært involvert i dette arbeidet tidligere.

Elevundersøkelsen våren 2003 (før den konkrete iverksettingen av Program Zero ved skolen), viste at det var en viss prosent av elevene både i barneskolen og i ungdomsskolen, som hevdet at de ble mobbet ukentlig eller oftere. For barneskolen lå resultatet noe under landsgjennomsnittet, mens det for ungdomsskolen lå noe over (SAF-elevundersøkelse 2003). Disse resultatene kom som en overraskelse for skoleledelsen, for de fleste av lærerne og for foreldrene. Elevene syntes derimot å ikke være så overrasket. I følge dem har det vært veldig mye erting på skolen. Det kan tenkes at en del av de elevene som har følt seg forulempet av ertinga, har oppgitt det som mobbing i elevundersøkelsen. Erting oppgis også som den hyppigste formen for plaging blant ungdomsskoleelevene ved skolen (Ibid 2003). Resultatene av elevundersøkelsen så ut til å føre til en erkjennelse hos både skoleledelsen og lærerkollegiet, om at det var behov for å iverksette et systematisk arbeid i form av et program mot mobbing ved skolen.

Kjennskapen til målene for programmet synes å variere litt i forhold til hvilke målområder dette gjelder. Målområdet avdekking synes å generelt være relativt godt kjent blant lærerne ved skolen, mens de øvrige aktørene ved skolen i liten grad har respondert på dette. Målområdet problemløsning der bruk av dialog og samtale med de involverte partene, ser ut til å være godt kjent både blant lærerne og blant andre ansatte ved skolen. Men kjennskapen til viktigheten av å ha bestemt prosedyrer, nevnes bare av en av lærerne. Målområdet forebygging oppfattes noe ulikt. Vektlegging av å utvikle et mer positivt miljø gjennom tilrettelegginger, påpekes av litt over halvparten av lærerne. Dette synet deles også av elevene. Resten av lærerkollegiet ser ut til å mene at grensesetting og umiddelbar handlingsevne er viktig. Foreldrerepresentanten ser ut til å mene at barna har selv ansvar for å greie å takle ulike ting. Dette forteller oss at dette svært viktige målområdet kanskje har vært for lite drøftet utenfor ressursgruppa. Da mener jeg både i lærerkollegiet, men også blant foreldrene. Kanskje alle gruppene i større grad burde ha drøftet dette både mer inngående og jevnlig? Målområdet som omfatter kontinuitet i arbeidet og utarbeidelse av en handlingsplan, ser ut til å være kjent blant de fleste av informantene. Men majoriteten av lærerkollegiet er imidlertid litt utydelig i sin tilbakemelding. Det er ikke grunnlag for å si at de ikke kjenner til målområdet. Dette indikerer kanskje heller behov for mer fokus og informasjon om handlingsplanarbeidet, og den sammenhengen dette har med virksomhetsplanlegginga ved skolen.

Prinsippet om ”null-toleranse” ser ut til å oppfattes noe forskjellig. Skoleledelsen gir uttrykk for at det er vanskelig å definere dette prinsippet, mens de øvrige informantene ser ut til å mene at definisjonen er grei. Jeg tror dette indikerer behov for enda mer tid til felles drøftinger av prinsippene i programmet, men også i forhold til faglig kunnskap om hva mobbing er. Slik null-toleranse beskrives i lærerveiledningen for programmet, forutsettes det at en er helt bevisst på hvor grensen går mellom ”godartet erting” og mobbing. At det oppstår ulikheter i hvordan aktørene oppfatter begreper og prinsipper, kan føre til at de som skal samarbeide har forskjellig kontekstuell ståsted. Dette kan føre til et dårlig grunnlag for utviklingsarbeidet.

Målene ser ut til å være oppfattet som relevante av aktørene. Men de lærerne som ikke har vært med i ressursgruppa, har opplevd at målene for programmet har vært lite synlige i programåret. Det er også uenighet i lærerkollegiet om i hvilken grad målene har vært drøftet og diskutert i fellesskap. Skoleledelsen og et mindretall av lærerne mener målene har vært tatt opp flere ganger med alle ansatte og elevene, mens flertallet er av en motsatt oppfatning. Det bør derfor stilles spørsmål ved om det var riktig at skolene ble mer eller mindre overlatt til seg selv med å klargjøre mål og prinsipper for arbeidet. Selv om alle deltok i felleskurset, er det en stor utfordring å skulle fortsette på egen hånd. Kanskje faglig støtte burde ha vært med og tatt

ansvar i den innledende fasen, gjennom å være konkret til stede på hver enkelt skole for å følge opp felleskursene. Det synet som faglig støtte gir til kjenne om at det generelt har vært for liten tid til måldrøftinger og refleksjoner, støtter opp under denne antakelsen.

De fleste ser ut til å forvente at programmet vil gi alle økt bevissthet i arbeidet mot mobbing. Dette innebærer å arbeide for at alle skal oppleve å være inkludert, og skjerpet årvåkenhet og oppmerksomhet hos alle. Flertallet av lærerne tror også at toleransegrensen vil bli lavere i forhold til å gripe inn, og at de voksne ved skolen lærer å se tidlige signaler på at noe er galt. For elevene vil dette også gi positive virkninger, og vil være en del av skolens arbeid for å øke deres sosiale kompetanse og for å gi dem større trygghet i skolemiljøet.

4.2.5 Organisatoriske forhold ("Input")

Her ønsket jeg å få svar på følgende spørsmål:

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd organiseringen av programmet?

Rektor ser ut til å ha utvist en klar og tydelig ledelse av programmet ved skolen. Dette er helt i samsvar med planen for programmet. Men manglende delegering av ledelse til de ulike undergruppene, kan ha svekket intensjonen om å få til et systemgjennomgripende program.

De fleste aktørene oppga å ha fått god støtte og veiledning i arbeidet, eller har hatt tilbud om dette om behovet skulle melde seg. Men andre ansatte utenom lærerne har ikke opplevd noen spesiell støtte. Dette skyldes nok at de ikke har vært representert i ressursgruppa.

Faglig støtte har opplevd det som veldig bra å kunne opptre i par. Dette har gitt muligheter for faglige dialoger, og for å kunne samtale om opplevelser og hvilke veiledningsstrategier som burde velges underveis. Men deres erfaring med dette programmet tilsier at det burde ha gått over to år, med større vektlegging av felles skolering. En annen erfaring er at det ble svært synlig at skoler som på forhånd hadde utviklet en god struktur, god dialog og gode rutiner for samarbeid, gjennomførte programmet på en bedre måte enn de skolene som sliter med systemet og med strukturen. Her kan en trekke den konklusjonen at det vil være viktig å få på plass en grunnleggende struktur og gode samarbeidsrutiner, før et program som dette implementeres.

Ressursgruppa ble helt sentral i arbeidet ved skolen. Selv om skoleledelsen hevder at arbeidet ble lagt fram for de gruppene som ressursgruppa representerer, så har ikke denne informasjonen

nådd helt fram til alle. Et mindretall av lærerne hevder at programmet ikke passer for en så liten skole. En begrunnelse for dette er at mange av de tingene som de håpet på skulle gjøres, ikke er gjennomførbare ved skolen. Siden det bare er ei definert gruppe som skal gjøre alt, er det for dårlig tilrettelagt for de andre. En får ikke noen diskusjon mellom de ulike gruppene. Oppsummert ser det ut til at flertallet av lærerne har deltatt lite i arbeidet med programmet ved skolen. Skolefritidsordningen (SFO) er ikke representert i ressursgruppa. Dette har nok sammenheng med at den er lokalisert til barnehagen. Men det er grunn til å stille spørsmål ved hvorfor SFO allikevel ikke er tatt med selv om dette er et program for grunnskolen. Undersøkelser kan dokumentere at det også er en god del mobbing i barnehagen (Alsaker 1997). Å starte med forebyggende arbeid allerede i barnehagen, vil være svært viktig for skolen. Elevene har opplevd at arbeidet har vært godt tilrettelagt for elevene, og der elevrepresentantene i ressursgruppa har hatt en sentral rolle. Imidlertid har ikke elevrådet vært i aktivitet, og dette fungerer heller ikke generelt sett ved skolen.

Det er foretatt fleksible tilpasninger i samråd med faglig støtte. Siden de fleste har opplevd at programmet slik det i utgangspunktet ble framstilt, ikke passer særlig godt for slike små skoler. Derfor har en vært nødt til å foreta visse tilpasninger, slik at arbeidet ble mer konkret og i tråd med lokale behov. Dette er jo også i tråd med planen for programmet, der det presiseres at skolene selv skal finne ordninger som fungerer (Senter for atferdsforskning 2003). Dette tyder etter mitt syn på at en kanskje ikke har jobbet grundig nok med programplanen på forhånd, siden dette ikke nevnes av informantene som noe som står i programmet.

Skolegrupper ble ikke etablert på grunn av at de lokale geografiske og kommunikasjonsmessige forholdene, gjorde det vanskelig å organisere skolene slik.

Bruk av IKT har stort sett begrenset seg til å sende informasjon til skolen. Den begrensede bruken skyldes trolig datatekniske problemer ved skolen i programperioden, der tilgangen til Internett i perioder var vanskelig.

4.2.6 Forhold knyttet til prosesser i arbeidet

Det blir hevdet at de mest vellykkede organisasjonene, er de som kjennetegnes av kreativitet, fleksibilitet og tilpasningsevne (Hargreaves 1996). Evne til å gripe muligheter, samarbeidsevne og fleksibilitet er også indikatorer på dette. For å kunne få et visst innblikk om disse tingene er til stede, stilte jeg følgende spørsmål:

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd oppstarten, og det som har skjedd videre i arbeidet med programmet?

Alle skolene i kommunene ble meldt på Program Zero, som et resultat av ei beslutning gjennomført i rektorkollegiet sammen med skolekontoret. Andre fikk ingen innflytelse på denne avgjørelsen. Derfor kan en kanskje si at det ikke har vært noen forutgående lokale demokratiske prosesser som grunnlag for den avgjørelsen som ble tatt om å bli med i Program Zero. Dette gir også grunnlag for å stille spørsmål ved om motivasjonen for å gå i gang med programmet, i utgangspunktet var like stort hos alle som arbeider ved skolen, hos elevene og hos foreldrene.

Etter at programmet kom i gang, ser det ut til at en ikke har greid å gi fortløpende informasjon om det arbeidet som foregår. Det ser ut som om det særlig er foreldregruppa som vet lite om hva det arbeides med.

Det er ikke kommet fram noe i datamaterialet som tyder på at en har drøftet andre alternative programmer mot mobbing ved denne skolen. Men en av lærerne har god kjennskap til ”Steg-for-steg”-programmet, og påpeker spesielt den fokus dette har i forhold til kontinuitet i arbeidet mot mobbing.

Faglig støtte har hatt god kontakt og kommunikasjon med kommunenivået og rektorkollegiet. Men det har vært liten direkte kontakt med aktørene i ressursgruppene, og skolene har tatt lite direkte kontakt. Unntaket er skolebesøket ved alle skolene i kommunen våren 2004, der det ble gitt direkte veiledning til alle om handlingsplanarbeidet. Dette er nok en svakhet ved den rollen faglig støtte har hatt i programmet. En skulle ha vært mer aktiv opp mot skolene, og aller helst gjennomført jevnlig skolebesøk i tilknytning til de ulike målområdene i planen for programmet, og for å kunne være innovasjonsveileder i arbeidsprosessene. Men det var ikke tatt høyde for dette i ressurstildelinga til faglig støtte. PPT har også inntatt en svært passiv rolle. Men dette har nok sammenhenger med at de ikke har vært direkte engasjert som veiledere, selv om PPT blant annet har som arbeidsoppgave å veilede skolene i deres utviklingsarbeid. Kapasitetsvansker vil allikevel sette sine naturlige begrensninger i denne sammenhengen. Kommunenivået har også vært lite direkte involvert i arbeidsprosessene ved den enkelte skolen, men har isteden jobbet opp mot rektorkollegiet og faglig støtte. Dette har blant annet omfattet tilrettelegging og administrativt arbeid i forhold til fellessamlinger og ressursdrøftinger med Senter for atferdsforskning. Oppsummert kan en kanskje derfor si at skolene i stor grad har vært

overlatt til seg selv i arbeidet med programmet. Og da er det jo de skolene som i utgangspunktet har vært godt organisert med gode samarbeidsrutiner som trolig har lyktes best.

Det ser ut til at det i hovedsak har vært faglig støtte, kommunenivået og deltakerne i ressursgruppa som har opplevd egne roller og bidrag noenlunde tydelig i arbeidet. De som ikke har vært med i ressursgruppa, er i stor grad blitt stående utenfor. De opplever å ikke ha bidratt noe særlig i programmet ved skolen. Dette står i en motsetning til intensjonen i programplanen. Dette bygger opp under antakelsen om at faglig støtte burde ha vært mer aktiv som innovasjonsveiledere ved skolene, for å få i gang og holde ved like prosessene.

Elevene som har vært med i ressursgruppa berømmes av de fleste for sin motivasjon og for sin innsats i arbeidet. Men lærerne opplever at det generelt stilles store krav til lærere, og det kan derfor være vanskelig å holde motivasjonen oppe hele tiden. En har opplevd at programmet er blitt en ekstra byrde i tillegg til alt annet de skal gjøre. En annen lærer tror det ligger en innebygget skepsis til ting som kommer ovenfra, og som en blir pålagt å gjøre. Det ville ha blitt en helt annen motivasjon for arbeidet blant lærerne, dersom skolen selv hadde tatt initiativ for å være med i programmet, og at dette hadde vært resultatet av en demokratisk prosess basert på skolens definerte behov. Dette støtter opp under kritikken av den måten avgjørelsen om å være med i dette programmet ble gjort på.

Det ser ut til at iverksettinga av programmet ikke har vært godt nok planlagt. Det burde kanskje ha vært lagt mer vekt på etablering av eierforhold hos alle aktørene, gjennom god informasjon og mer tid til det forberedende arbeidet. Hovedmålet innledningsvis burde kanskje ha vært å sikre at de lokale aktørene ved de enkelte skolene, hadde blitt bedre kjent med programmet og med faglig støtte. En kunne kanskje ha utarbeidet en programplan for den enkelte skolen, i samarbeid med alle lokale aktører for å få i gang den gode innovasjonsprosessen. Da kunne en ha sikret motivasjonen og fått bygd opp en god beredskap for arbeidet med programmet (Berg-Olsen og Knutsen 2001).

Det ser ikke ut til at informantene har opplevd mye ytre krav og press i programperioden. Derimot har programmet i seg selv initiert forventninger, om både organisering av arbeidet og om planarbeid. Dette har vært knyttet til tidsplanen for programmet og i forhold til handlingsplanen. Kanskje har dette vært en stressfaktor som særlig skoleledelsen har følt på.

Kommunenivået synes å være oppmerksom på at skolene vil kunne oppfatte deltakelsen i programmet som et pålegg, siden det ikke var skolenes egne behov som har vært grunnlaget for å melde seg på programmet. Dette vi kunne svekke utviklingen av tilstrekkelig motivasjon for arbeidet, for å greie å sikre maksimal arbeidsinnsats. Organiseringen av arbeidet på skolen gjennom etablering av ei ressursgruppe som har gjort mesteparten av arbeidet i programmet, ser ut til å ha vært en hindring i forhold til å skape eierforhold hos alle ved skolen. Dette kan være årsaken til at en ikke har greid å engasjere alle i arbeidet tilstrekkelig grad.

Det som ser ut til å prege situasjonen når det gjelder samarbeidet mellom de ulike aktørene på de forskjellige nivåene, så er det stor grad av variasjon. Faglig støtte har jobbet i par, og dette har fungert godt. Skoleledelsen oppgir ikke noe spesielt samarbeid med andre, utenom det som foregår i ressursgruppa. I ressursgruppa har en også hatt et godt samarbeid. Men en har i mindre grad greid å engasjere resten av skolemiljøet til et godt og nært samarbeid. Elevene ser ut til å ha samarbeidet godt med de andre i ressursgruppa. De har kanskje lyktes best av alle i å samarbeide med sin gruppe, selv om de eldste elevene ser ut til å ha reservert seg i forhold til programmet. Lærerkollegiet ser ut til å stort sett ha vært på diskusjonsplanet i arbeidet, med noe begrenset kontakt opp mot ressursgruppa. Enkelte lærere gir uttrykk for å ha lite informasjon om det arbeidet som pågår. Det er noe uklart hvor systematisk foreldrerepresentanten har samarbeidet med foreldregruppa utenom foreldremøtene.

4.2.7 Erfaringer

Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg at de erfaringer som aktørene fikk gjennom arbeidet med programmet, ville komme som en naturlig del av å skulle beskrive prosessene. Dette har vel dels vært en riktig vurdering. Men gjennom analysearbeidet trådte det fram en del særskilte kategorier som jeg har valgt å definere som en slags ”prosessprodukter”. Disse har jeg samlet sett kalt for ”erfaringer”, og belyses gjennom underkategoriene: ny kunnskap, positive forhold, negative forhold og erfaring med materiellet som er utarbeidet for programmet.

Det ser ut til at opplevelsen av å ha fått ny kunnskap, og hva slags kunnskap dette er, varierer hos aktørene. Dette har trolig sammenheng med kontekstuelle forhold hos den enkelte. Intensjoner og forventninger, samt oppfatningene om programmets relevans, vil trolig være ulike. En god del aktører har oppgitt å ha fått ny kunnskap på ulike områder. Jeg tror at dersom en i utgangspunktet er skeptisk og lite motivert, vil det være vanskelig å oppdage at en har lært noe nytt. Mangel på informasjon, og opplevelse hos noen av å stå noe utenfor arbeidet med

programmet, har trolig virket negativt inn. Det samme gjelder nok også for de som opplever at programmet nærmest er blitt tredd nedover hodet på dem.

Arbeidet med programmet ser ut til å ha ført til flere positive virkninger på de ulike nivåene. Kommun nivået peker på den gode kontakten med Senter for atferdsforskning. De har vært lydhør i forhold til nødvendige tilpasninger av programmet, i forhold til økonomi og det at det er så små forhold i kommunen. Den gode kontakten med faglig støtte har også vært veldig bra. Faglig støtte oppleves som sentrale pådrivere av programmet, sammen med kommunenivået. Faglig støtte har hatt stor evne til fleksibilitet, evne til å gjøre nødvendige tilpasninger og til å gå inn i direkte veiledning overfor alle aktørene ved de enkelte skolene. Dette har vært en svært viktig forutsetning for at arbeidet med programmet har vært så vellykket. Det som kanskje er spesielt synlig, er at aktørene synes å tenke mer faglig systematisk og at det er blitt en bedre struktur i arbeidet ved skolen. Jeg tror nok at ledelsen ved skolen har oppdaget kvaliteter hos lærerne, elevene og foreldrene som en kanskje ikke har sett så tydelig tidligere. Rektorkollegiet har vært satt på prøve i forhold til å bringe felles problemstillinger i arbeidet med programmet, opp som drøftingstema i møtene sammen med kommunenivået og faglig støtte. Erfaringene med at faglig støtte et stykke ut i programarbeidet har gitt direkte veiledning overfor skolene, har vært svært gode. Dette er en viktig erfaring i forbindelse med vurdering av programmet. Kunnskap og kompetanse i forhold til både mobbing og i forhold til fådeltskolen som organisasjon, ser også ut til å ha spilt en betydelig rolle for at aktørene har oppfattet faglig støtte som relevant og nyttig.

Det ser ut til at de fleste negative forholdene som informantene gir uttrykk for, henger sammen med manglende eierforhold til programmet hos mange av dem som er i skolesystemet. De som ikke var med i ressursgruppa, er blitt stående utenfor og føler lite eierforhold til programmet. En annen årsakssammenheng som også trolig har hatt stor betydning for manglende eierforhold, er programmets struktur og kravet om organisering og gjennomføring. Et program som hadde satt som forutsetning at skolen selv skulle definere behovene, og utvikle problemløsninger, ville ha vært bedre. De forholdene som jeg har nevnt her, må også ses i sammenheng med den manglende troverdigheten som informantene har til elevundersøkelsen og bruken av statistikk.

Det ser ut til at tilgangen på materiell har vært noe ulik for de forskjellige nivåene. Faglig støtte har hatt tilgang på alt av materiell. Skoleledelsen mener de har fått det de ville ha, mens lærerne har et motsatt syn. Manglende materiell skyldes etter en lærers oppfatning at skolen har dårlig råd. Elevene ser ut til å ikke ha noen informasjon om elevrådspermen. Det kommer ikke fram

noe om denne er innkjøpt til skolen. Veiledningsheftet for foreldrene ser også ut til å ha vært brukt av foreldrene.

SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSE I 8 FÅDELTE SKOLER

5 UTVALG OG METODE FOR DATAINNSAMLINGEN

5.2 Populasjon og utvalg

Til populasjonen regner jeg med alle deltakere i ressursgruppene ved alle fådelte skoler i landet, som var med i Program Zero skoleåret 2003-2004. I spørreskjemaundersøkelsen er utvalget deltakerne i ressursgruppene i de øvrige åtte fådelte skolene i den samme kommunen som den skolen jeg gjennomførte intervjuundersøkelsen i ("case-skolen"). Begrunnelsen for dette var å kunne sammenligne disse åtte skolene med den skolen som ble valgt ut til intervjuundersøkelsen, for å se hva som kunne være felles eller eventuelle forskjeller. Dette vil være viktig for å kunne vurdere om resultatene fra undersøkelsen ved "case-skolen" angir en viss tendens. En viktig betingelse for å sikre validiteten var at de utvalgte skolene måtte være med på det samme programmet i samme skoleår, og ha noenlunde like rammebetingelser som det for eksempel vil innebære når en tilhører den samme kommunen.

5.2 Drøfting av undersøkelsesmetode

For å få en oversikt over hva som har skjedd i de øvrige skolene i kommunen som deltok i programmet, og for å ivareta behovet for å gjøre dette ganske raskt av hensyn til tidsramma, valgte jeg spørreskjema som datainnsamlingsmetode. En kvalitativ tilnærming gjennom bruk av intervju ville ha tatt for lang tid, når det dreier seg om såpass mange informanter. Den innsamlede datamassen vil bli underlagt en statistisk behandling ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Siden spørreskjemaundersøkelsen vil kunne komplettere den kvalitative intervjuundersøkelsen, vil dette til sammen kunne danne et sterkere grunnlag for å angi visse tendenser ut i fra det samlede resultatet. Selv om spørreskjemaundersøkelsen omfatter kvantitativ metode og analyse, vil mine fortolkninger uunngåelig inngå i analyseprosessen. Dermed vil hermeneutiske tilnærminger mer eller mindre være innvevd i spørreskjemaundersøkelsen. Jeg må i denne sammenhengen være oppmerksom på at manglende objektivitet kan svekke reliabiliteten. For å kunne kvantifisere og analysere de innsamlede resultatene på en fullgod måte, må jeg velge faste svaralternativer som på en enkel og effektiv måte kan behandles statistisk. Spørreskjemaet må inneholde tilstrekkelig mange spørsmål for å få belyst det jeg er ute etter, men samtidig må det ikke være for omfattende (Holme og Solvang 1991).

5.3 Validitet og reliabilitet

Validiteten (gyldigheten) vil i denne undersøkelsen bety at jeg treffer temaet og undersøker det jeg har satt meg fore å undersøke. Spørreskjemaundersøkelsen må derfor omfatte de forholdene som inngår i problemstillingen og i delspørsmålene. Jeg vil bare greie å oppnå en tilfredsstillende gyldighet gjennom en stadig kritisk prøving og nøyaktighet i behandlingen av datamassen.

For å ivareta reliabiliteten må jeg redusere målefeilene til et minimum, og sørge for å få presise og stabile måleresultater. Størst mulig grad av objektivitet fra min side, vil redusere den påvirkningen mitt subjektive skjønn kan ha overfor den innsamlede datamassen. Å sikre reliabiliteten i undersøkelsen handler også om påliteligheten av de tallene som den innsamlede datamassen skal kunne uttrykkes gjennom, og hvordan jeg behandler tallmaterialet.

5.4 Operasjonaliseringen

Operasjonaliseringen innebærer i denne undersøkelsen å knytte de teoretiske variablene sammen med den virkeligheten informantene sto i. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i intervjuguiden fra den kvalitative intervjuundersøkelsen. Dette fordi intervjuguiden allerede representerte det operasjonaliserte teoretiske grunnlaget og målene for Program Zero. I utformingen av spørreskjemaet vil det derfor være viktig at variablene avspeiler nødvendige data som skal belyse hva informantene har opplevd og erfart i arbeidet med programmet ved de ulike skolene.

5.5 Enheter, variabler og verdier

I en kvantitativ undersøkelse vil enheter, variabler og verdier utgjøre sentrale momenter. Enhetene vil i denne undersøkelsen være informantene. Forhold som angår informantene vil være variablene, og ulike egenskaper ved variablene vil utgjøre verdiene. Variabelbegrepet vil i denne sammenhengen være knyttet til fenomener, opplevelser, erfaringer m.v. som kan ha flere ulike verdier (Befring 1992). Derfor mener jeg at de variablene som jeg skal utarbeide, må kunne definere ulike forhold ved utvalget på en holdbar og meningsfull måte.

Når jeg har identifisert de relevante variablene for enhetene i undersøkelsen, gjenstår det å utarbeide ulike verdier som representerer høyest mulig målenivå. Dette vil sikre størst mulig målevaliditet og størst mulig grad av statistisk presisjon.

5.6 Utarbeidelse av spørreskjema

De teoretiske variablene i spørreskjemaet må være i samsvar med de sentrale begrepene i problemstillinga, og i delspørsmålene som er knyttet til evalueringkategoriene. Dette vil kunne sikre at jeg får inn gyldige data i forhold til problemstillinga.

I tillegg er jeg interessert i å sammenligne ressursgruppene ved de åtte skolene som også har vært med i Program Zero, med den skolen der jeg gjennomførte intervjuundersøkelsen. Da blir det viktig å undersøke de samme forholdene som ble belyst i intervjuundersøkelsen, for å se hva som kan være felles eller eventuelle forskjeller. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i evalueringkategoriene, i intervjuguiden og i de kategoriene som kom fram i intervjuundersøkelsen. Dette dannet grunnlag for følgende 17 variabler:

- V 1 Stilling/funksjon/tilknytning til skolen
- V 2 Hva du mener er mobbing
- V 3 Behov ved skolen for å gjennomføre Program Zero
- V 4 Forventninger til programmet før oppstarten
- V 5 Kjennskap til målsettingene for Program Zero
- V 6 I hvor stor grad har målsettingene i programmet vært diskutert
- V 7 Hvor synlige har målene for programmet vært underveis i arbeidet
- V 8 Programmets betydning for skolen etter programåret
- V 9 Tilrettelegging for å kunne arbeide med programmet
- V 10 Muligheter for å kunne delta i felles samlinger
- V 11 Synlig ledelse av programmet
- V 12 Om egen rolle i arbeidet har vært klar og tydelig
- V 13 Hva informantene har lært om mobbing
- V 14 Hva informantene har lært om samarbeid
- V 15 Opplevelse av å ha vært til nytte i arbeidet med programmet
- V 16 Opplevde krav fra de andre i ressursgruppa
- V 17 Hvor godt passer Program Zero for din skole

Variablene ble operasjonalisert gjennom ei 5-trinns rangering med faste svaralternativer. Kvantifisering av menneskelige egenskaper lar seg ofte ikke gjøre gjennom å sette opp verdier som tilfredsstillende kravene til en intervallskala. Derfor benytter jeg en ordinalskala med en rangordning av verdiene. Men det vil ikke være ekvivalente enheter i skalaen slik som for eksempel på intervallnivået. Imidlertid vil ordinalnivået på samme måte som for intervallnivået, skalaen bestå av relative verdier. Siden variablene i denne undersøkelsen vil være på ordinalnivå, vil jeg benytte Spearmans rho når jeg skal teste fordelingene og analysere disse i krystabell. En variabel (V1) er på nominalnivået, og en (V2) er mer å betrakte som en kvalitativ kategori med helt åpent svar. Det er også satt av plass til kommentarer i tilknytning til variablene i spørreskjemaet.

6 RESULTATER OG ANALYSE AV SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN

6.1 Resultater og resultatvurderinger

Her vil jeg kommentere svarprosenten og vurdere de enkelte variablene i forhold til eventuelt bortfall som følge av manglende respons fra informantene. I tillegg omfatter kapitlet resultatbeskrivelse og vurderinger i forhold til de ulike variablene. Dette gjelder både det totale resultatet for alle som har deltatt i ressursgruppene, og for de ulike deltakerkategoriene.

6.1.1 Svarprosenten og variabelvurdering

Det ble sendt ut spørreskjema og vedlagt frankert svarkonvolutt, til hver deltaker i ressursgruppene ved de 8 skolene. Det ble innhentet samtykke fra foreldrene i forbindelse med at elever skulle delta i spørreskjemaundersøkelsen. Ved svarfristens utløp var svarprosenten så pass lav at det ble foretatt purring overfor de som ikke hadde svart. Den endelige totale svarprosenten ble på 64 %, men det var en betydelig variasjon i svarprosent fra de ulike skolene.

Tabellen gir en oversikt over svarprosenten.

SKOLE	SVAR- PROSENT
1	100
2	83
3	71
4	67
5	50
6	40
7	40
8	33

Tabell 3. Svarprosenten ved de ulike skolene.

For å ikke miste verdifulle data, valgte jeg å ta med resultatene fra alle skolene som deltok i spørreskjemaundersøkelsen.

På grunn av den forholdsvis lave totale svarprosenten, kan det ikke trekkes noen klar konklusjon ut i fra den kvantitative undersøkelsen. Resultatene vil derfor måtte betraktes som en tendens.

Det var god respons i forhold til alle variablene. Derfor oppsto det ikke noe bortfall av variabler.

6.1.2 Stilling eller funksjon i forhold til skolen

Av de som har svart på spørreskjemaundersøkelsen, utgjør 31 % elever og 31 % foreldre. 24 % av de som har svart har funksjon som rektor ved skolen. 10,3 % av de som har svart er lærere. 3,4 % har andre tilsettingsforhold ved skolen, og omfatter stilling som musikkskolerektor, renholder og lærervikar. Representanter for SFO har ikke deltatt i noen av ressursgruppene, selv om programplanen åpner for at SFO kan delta i denne gruppa.

6.1.3 Informantenes definisjon av mobbing

Denne variabelen representerer en kvalitativ kategori. Spørsmålet som informantene skulle besvare var: *"Hva mener du er mobbing?"*

Rektorene ser ut til å peke på fysisk og psykisk plaging, som foregår over tid og der det er et ujevnt styrkeforhold mellom mobbeoffer og plager. Den samme definisjonen synliggjøres også i hovedsak av lærerne og foreldrene. Elevenes svar kan deles inn i to hovedgrupper. Den første gruppa av elevene svarer omtrent som de overnevnte gruppene. Den andre gruppa av elevene ser ut til å ha svart litt på siden av spørsmålet, fordi de gir uttrykk for synspunkter på mobbing som "fenomen" men uten å definere hva mobbing er.

6.1.4 Behov for å gjennomføre programmet mot mobbing

Totalt sett så mente 17,2 % at det var store behov for å gjennomføre Program Zero ved skolen. 13,8 % mente det var en god del behov, mens 31,0 % mente det bare var moderate behov. 31,0 % mente at det var bare mindre behov for å gjennomføre programmet, mens 17,2 % mente det var lite behov.

28,6 % av rektorene mente det var en god del behov for å gjennomføre Program Zero ved skolen. 42,9 % mente det var moderate behov. 14,3 % mente det var mindre behov, mens 14,3 % mente det var lite behov.

25,0 % av lærerne mente det var store behov for å gjennomføre Program Zero ved skolen. 50,0 % mente det var moderate behov. 25,0 % mente det var lite behov.

Ingen av elevene mente det var en god del behov for å gjennomføre program Zero ved skolen. 22,2 % mente det var moderate behov. 44,4 % mente det var mindre behov, mens 22,2 % mente det var lite behov.

22,2 % av foreldrene mente det var en god del behov for å gjennomføre Program Zero ved skolen. 22,2 % mente det var moderate behov. 33,3 % mente det var mindre behov, mens 22,2 % mente det var lite behov.

6.1.5 Forventninger til programmet før iverksettingen

Totalt sett så hadde 34,5 % en god del forventninger til programmet før iverksettinga. 55,2 % hadde moderate forventninger, mens 6,9 % hadde mindre forventninger.

Av rektorene hadde 71,4 % en god del forventninger til programmet før iverksettinga. 14,3 % hadde moderate forventninger, mens 14,3 % hadde mindre forventninger.

25,0 % av lærerne hadde en god del forventninger til programmet før iverksettinga, mens 75,0 % hadde moderate forventninger.

Av elevene hadde 22,2 % en god del forventninger til programmet før iverksettinga. 66,7 % hadde moderate forventninger, mens 11,1 % hadde mindre forventninger.

Når det gjelder foreldrene så hadde 22,2 % en god del forventninger til programmet før gjennomføringa. 22,2 % hadde moderate forventninger. 33,3 % hadde mindre forventninger, mens 22,2 % hadde lite forventninger.

6.1.6 Kjennskap til målene for programmet

Totalt sett hadde 58,6 % en god del kjennskap, mens 27,6 % hadde mye kjennskap til målene for programmet. 10,3 % hadde moderat kjennskap til målene for programmet, mens 3,4 % hadde mindre kjennskap.

57,1 % av rektorene hadde en god del kjennskap, mens 28,6 % hadde mye kjennskap til målene for programmet.

Av lærerne hadde 75 % en god del kjennskap til målene for programmet, mens 25 % hadde mye kjennskap.

Når det gjelder elevene så hadde 55,6 % en god del kjennskap, mens 22,2 % hadde mye kjennskap til målene for programmet. 22,2 % hadde moderat kjennskap.

55,6 % av foreldrene hadde en god del kjennskap til målene for programmet, mens 33,3 % hadde mye kjennskap. 11,1 % hadde moderat kjennskap.

6.1.7 Drøftinger og diskusjoner om målene for programmet

Totalt sett så har 6,9 % opplevd stor grad av drøfting og diskusjoner om målene for programmet, mens 37,9 % har opplevd en god del drøftinger og diskusjoner av målene for programmet. 37,0 % har opplevd en mer moderat grad av drøfting og diskusjoner, mens 13,8 % har i mindre grad opplevd drøfting og diskusjoner av målene for programmet.

71,4 % av rektorene mente at målene for programmet har vært en god del drøftet og diskutert. 14,3 % mente derimot at målene har vært moderat drøftet og diskutert, mens 14,3 % mente at dette i mindre grad har vært gjennomført.

Av lærerne mente 75 % at målene for programmet har vært en god del drøftet og diskutert, mens 25 % mente at dette bare i moderat har skjedd.

11,1 % av elevene mente at målene for programmet har vært en god del drøftet og diskutert. 66,7 % mente at dette bare i moderat grad har vært gjort, mens 11,1 % mente at målene bare i mindre grad har vært drøftet og diskutert.

Av foreldrene mente 22,2 % at målene for programmet i stor grad har vært drøftet og diskutert. 22,2 % mente at dette har foregått en god del. 33,3 % mente at målene for programmet bare i moderat grad har vært drøftet og diskutert, mens 22,2 % mente at dette bare i mindre grad har vært gjennomført.

6.1.8 Målenes synlighet i arbeidet

Totalt sett mente 13,8 % at målene for programmet i stor grad har vært synlige i arbeidet. 37,9 % mente at målene i en god del grad har vært synlige. 41,4 % mente at målene bare i moderat grad har vært synlige i arbeidet, mens 3,4 % mente målene i mindre grad har vært synlige.

14,3 % av rektorene mente at målene for programmet i stor grad har vært synlige i arbeidet. 57,1 % av rektorene mente at målene i en god del grad har vært synlige. 28,6 % av rektorene mente at målene bare i moderat grad har vært synlige i arbeidet.

50 % av lærerne mente at målene for programmet i en god del grad har vært synlige i arbeidet. 25 % av lærerne mente at målene bare i moderat grad har vært synlige i arbeidet, mens 25 % av lærerne mente at målene i mindre grad har vært synlige.

22,2 % av elevene mente at målene for programmet i stor grad har vært synlige i arbeidet. 22,2 % av elevene mente at målene i en god del grad har vært synlige. 44,4 % av elevene mente at målene for programmet bare i moderat grad har vært synlige i arbeidet.

11,1 % av foreldrene mente at målene for programmet i stor grad har vært synlige i arbeidet. 22,2 % av foreldrene mente at målene i en god del grad har vært synlige. 55,6 % av foreldrene mente at målene for programmet bare i moderat grad har vært synlige, mens 11,1 % mente at målene i mindre grad har vært synlige i arbeidet.

6.1.9 Synspunkter på programmets betydning for skolen

Totalt sett mente 10,3 % at programmet vil få stor betydning for skolen. 17,2 % mente at programmet vil få en god del betydning. 55,2 % mente at programmet vil få moderat betydning,

mens 10,3 % mente programmet vil få mindre betydning. 6,9 % mente at programmet vil få liten betydning for skolen.

28,6 % av rektorene mente at programmet vil få en god del betydning for skolen. 71,4 % av rektorene mente at programmet bare vil få moderat betydning for skolen.

25 % av lærerne mente at programmet vil få stor betydning for skolen. 75 % av lærerne mente at programmet bare vil få moderat betydning for skolen.

11,1 % av elevene mente at programmet vil få stor betydning for skolen, mens 22,2 % av elevene mente programmet vil få en god del betydning for skolen. 33,3 % av elevene mente at programmet vil få moderat betydning for skolen, mens 22,2 % av elevene mente at programmet vil få liten betydning for skolen. 11,1 % av elevene mente at programmet vil få liten betydning for skolen.

11,1 % av foreldrene mente at programmet vil få stor betydning for skolen, mens 11,1 % av foreldrene mente programmet vil få en god del betydning. 66,7 % av foreldrene mente at programmet bare vil få moderat betydning for skolen, mens 11,1 % av foreldrene mente at programmet vil få mindre betydning for skolen.

6.1.10 Tilrettelegging for arbeidet

Totalt sett mente 13,8 % at det i stor grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet, mens 31 % mente at det i en god del grad har vært lagt til rette på skolen. 41,4 % mente at det bare i moderat grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet. 13,8 % mente at det kun i mindre grad har vært lagt til rette på skolen for arbeidet med programmet.

42,9 % av rektorene mente at det i en god del grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet, mens 57,1 % av rektorene mente at dette bare i moderat grad har vært gjort.

25 % av lærerne mente at det i stor grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet. 50 % av lærerne mente at det bare i moderat grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet, mens 25 % av lærerne mente at det bare i mindre grad har vært lagt til rette på skolen for arbeidet.

11,1 % av elevene mente at det i stor grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet, mens 33,3 % av elevene mente at det i en god del grad har vært lagt til rette på skolen for arbeidet. 44,4 % av elevene mente at det bare i moderat grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet. 11,1 % av elevene mente at det i mindre grad har vært lagt til rette på skolen for arbeidet.

33,3 % av foreldrene mente at det i stor grad har vært lagt til rette på skolen for å arbeide med programmet, mens 33,3 % av foreldrene mente at det i en god del grad har vært lagt til rette på skolen. 22,2 % av foreldrene mente at det bare i moderat grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet. 11,1 % av foreldrene mente at det i mindre grad har vært lagt til rette på skolen for arbeidet.

6.1.11 Deltakelse i felles samlinger

Totalt sett mente 55,2 % at de har hatt store muligheter for å kunne delta på samlinger. 24,1 % mente at de har hatt en god del muligheter for å kunne delta. 13,8 % mente at de bare har hatt moderate muligheter for å kunne delta på samlinger. 3,4 % mente at de har hatt mindre muligheter for å kunne delta på samlinger, mens 3,4 % mente at de har hatt lite muligheter for å kunne delta.

71,4 % av rektorene mente at de har hatt store muligheter for å kunne delta på samlinger, mens 28,6 % av rektorene mente at de har hatt en god del muligheter for å kunne delta.

75 % av lærerne mente at de har hatt store muligheter for å kunne delta på samlinger. 25 % av lærerne mente derimot at de har hatt lite muligheter for å kunne delta.

66,7 % av elevene mente at de har hatt store muligheter for å kunne delta på samlinger, mens 11,1 % av elevene mente at de har hatt en god del muligheter for å kunne delta. 11,1 % av elevene mente at de bare har hatt moderate muligheter for å kunne delta på samlinger, mens 11,1 % av elevene mente at de har hatt mindre muligheter for å kunne delta.

33,3 % av foreldrene mente at de har hatt store muligheter for å kunne delta på samlinger, mens 33,3 % av foreldrene mente at de har hatt en god del muligheter for å kunne delta. 33,3 % av foreldrene mente at de bare har hatt moderate muligheter for å kunne delta på samlinger.

6.1.12 Synlighet av programledelse

Totalt sett mente 24,1 % at programledelsen i stor grad har vært synlig i programåret, mens 27,6 % mente at den i en god del grad har vært synlig. 20,7 % mente at programledelsen bare i moderat grad har vært synlig i programåret. 17,2 % mente at programledelsen i mindre grad har vært synlig i programåret, mens 6,9 % mente at programledelsen har vært lite synlig.

28,6 % av rektorene mente at programledelsen i stor grad har vært synlig i programåret, mens 57,1 % av rektorene mente at programledelsen i en god del grad har vært synlig. 14,3 % av rektorene mente at programledelsen bare i moderat grad har vært synlig i programåret.

75 % av lærerne mente at programledelsen bare i moderat grad har vært synlig i programåret, mens 25 % av lærerne mente at programledelsen i mindre grad har vært synlig.

11,1 % av elevene mente at programledelsen i stor grad har vært synlig i programåret, mens 11,1 % mente at programledelsen i en god del grad har vært synlig. 11,1 % av elevene mente at programledelsen bare i moderat grad har vært synlig i programåret. 33,3 % av elevene mente at programledelsen i mindre grad har vært synlig i programåret, mens 22,2 % av elevene mente at programledelsen har vært lite synlig.

33,3 % av foreldrene mente at programledelsen i stor grad har vært synlig i programåret, mens 33,3 % av foreldrene mente at programledelsen i en god del grad har vært synlig. 11,1 % av foreldrene mente at programledelsen bare i moderat grad har vært synlig i programåret, mens 22,2 % av foreldrene mente at programledelsen i mindre grad har vært synlig.

6.1.13 Den enkeltes opplevelse av tydeligheten av egen rolle i programarbeidet

Totalt sett mente 10,3 % at egen rolle i stor grad har vært tydelig i programarbeidet. 27,6 % mente at egen rolle i en god del grad har vært tydelig. 51,7 % mente at egen rolle bare i moderat grad har vært tydelig i programarbeidet. 6,9 % mente at egen rolle har vært lite tydelig i programarbeidet.

28,6 % av rektorene mente at egen rolle i stor grad har vært tydelig i programarbeidet. 57,1 % av rektorene mente at egen rolle i en god del grad har vært tydelig. 14,3 % av rektorene mente at egen rolle bare i moderat grad har vært tydelig i programarbeidet.

100 % av lærerne mente at egen rolle bare i moderat grad har vært tydelig i programarbeidet.

22,2 % av elevene mente at egen rolle i en god del grad har vært tydelig i programarbeidet. 66,7 % av elevene mente at egen rolle bare i moderat grad har vært tydelig. 11,1 % av elevene mente at egen rolle i liten grad har vært tydelig i programarbeidet.

11,1 % av foreldrene mente at egen rolle i stor grad har vært tydelig i programarbeidet. 22,2 % av foreldrene mente at egen rolle i en god del grad har vært tydelig. 55,6 % av foreldrene mente at egen rolle bare i moderat grad har vært tydelig i programarbeidet.

6.1.14 Hvor mye informantene har lært om mobbing

Totalt sett mente 17,2 % at de har lært mye om mobbing. 41,4 % mente at de har lært en god del om mobbing, mens 20,7 % mente at de har lært bra mye. 17,2 % mente at de har lært lite om mobbing.

57,1 % av rektorene mente at de har lært en god del om mobbing. 14,3 % av rektorene mente at de har lært bra mye om mobbing. 28,6 % mente at de har lært lite om mobbing.

25 % av lærerne mente at de har lært mye om mobbing. 25 % av lærerne mente at de har lært bra mye om mobbing. 25 % av lærerne mente at de har lært lite om mobbing.

44,4 % av elevene mente at de har lært mye om mobbing, mens 33,3 % mente at de har lært en god del. 11,1 % av elevene mente at de har lært bra mye om mobbing. 11,1 % av elevene mente at de har lært lite om mobbing.

55,6 % av foreldrene mente at de har lært en god del om mobbing, mens 33,3 % mente at de har lært bra mye. 11,1 % av foreldrene mente at de har lært lite om mobbing.

6.1.15 Hvor mye informantene har lært om samarbeid

Totalt sett mente 3,4 % at de har lært mye om samarbeid. 31 % mente at de har lært en god del om samarbeid, mens 48,3 % mente at de har lært bra mye om samarbeid. 10,3 % mente at de har lært noe om samarbeid, mens 6,9 % mente de har lært lite om samarbeid.

28,6 % av rektorene mente at de har lært en god del om samarbeid, mens 71,4 % mente at de har lært bra mye om samarbeid.

75 % av lærerne mente at de har lært bra mye om samarbeid, mens 25 % av lærerne mente at de har lært lite om samarbeid

55,6 % av elevene mente at de har lært en god del om samarbeid, mens 11,1 % av elevene mente at de har lært bra mye om samarbeid. 22,2 % av elevene mente at de har lært noe om samarbeid, mens 11,1 % av elevene mente at de har lært lite om samarbeid.

11,1 % av foreldrene mente at de har lært mye om samarbeid, mens 22,2 % av foreldrene mente at de har lært en god del om samarbeid. 55,6 % av foreldrene mente at de har lært bra mye om samarbeid, mens 11,1 % av foreldrene mente at de har lært lite om samarbeid.

6.1.16 Følelse av å ha vært til nytte og ha bidratt i arbeidet med programmet

Totalt sett følte 6,9 % at de i stor grad har vært til nytte og i stor grad har bidratt i arbeidet med programmet, mens 31 % følte dette i en god del grad. 31 % følte at de har vært bra til nytte og at de har bidratt på en bra måte. 20,7 % følte at de har vært noe til nytte og har bidratt noe i arbeidet. 6,9 % følte at de i liten grad har vært til nytte og at de i liten grad har bidratt i arbeidet med programmet.

14,3 % av rektorene følte at de i stor grad har vært til nytte og at de i stor grad har bidratt i arbeidet med programmet, mens 57,1 % følte dette i en god del grad. 28,6 % av rektorene følte at de har vært bra til nytte og at de har bidratt på en bra måte.

50 % av lærerne følte at de har vært bra til nytte og at de har bidratt i arbeidet med programmet på en bra måte. 25 % av lærerne følte at de har vært noe til nytte og at de har bidratt noe i arbeidet.

11,1 % av elevene følte at de i stor grad har vært til nytte og i stor grad har bidratt i arbeidet med programmet, mens 22,2 % følte dette i en god del grad. 11,1 % av elevene følte at de har vært bra til nytte og at de har bidratt på en bra måte. 44,4 % av elevene følte at de i noen grad har vært til nytte og at de i noen grad har bidratt i arbeidet med programmet. 11,1 % av elevene følte at de i liten grad har vært til nytte og at de i liten grad har bidratt i arbeidet med programmet.

33,3 % av foreldrene følte at de i en god del grad har vært til nytte og at de i en god del grad har bidratt i arbeidet med programmet. 44,4 % av foreldrene følte at de har vært bra til nytte og har bidratt på en bra måte. 11,1 % av foreldrene følte at de i noen grad har vært til nytte og at de i noen grad har bidratt i arbeidet med programmet.

6.1.17 Opplevde krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa.

Totalt sett så oppga 6,9 % å ha opplevd store krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa, mens 24,1 % oppga å ha opplevd en god del krav. 37,9 % oppga å ha opplevd moderate krav fra de andre i ressursgruppa, mens 17,2 % oppga å ha opplevd noe krav. 13,8 % oppga å ha opplevd lite krav fra de andre i ressursgruppa.

42,9 % av rektorene oppga å ha opplevd en god del krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa. 28,6 % av rektorene oppga å ha opplevd moderate krav fra de andre i ressursgruppa, mens 14,3 % av rektorene oppga å ha opplevd noe krav. 14,3 % av rektorene oppga å ha opplevd lite krav fra de andre i ressursgruppa.

25 % av lærerne oppga å ha opplevd store krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa, mens 50 % av lærerne oppga å ha opplevd moderate krav. 25 % av lærerne oppga å ha opplevd noe krav i arbeidet fra de andre i ressursgruppa.

11,1 % av elevene oppga å ha opplevd store krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa, mens 22,2 % av elevene oppga å ha opplevd en god del krav. 44,4 % av elevene oppga å ha opplevd moderate krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa, mens 11,1 % av elevene oppga å ha opplevd bare noe krav. 11,1 % av elevene oppga å ha opplevd lite krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa.

11,1 % av foreldrene oppga å ha opplevd store krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa, mens 22,2 % av foreldrene oppga å ha opplevd en god del krav. 33,3 % av foreldrene oppga å ha opplevd moderate krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa, mens 22,2 % av foreldrene oppga å ha opplevd noe krav. 11,1 % av foreldrene oppga å ha opplevd lite krav i arbeidet med programmet fra de andre i ressursgruppa.

6.1.18 I hvor stor grad informantene mente at Program Zero passer for egen skole

Totalt sett mente 7,1 % at programmet i stor grad passer for sin skole, mens 24,1 % mente at programmet i en god del grad passer. 24,1 % mente at programmet passer bra for sin skole, mens 31 % mente at programmet passer i noen grad. 10,3 % mente at programmet i liten grad passer for sin skole.

42,9 % av rektorene mente at programmet i en god del grad passer for sin skole, mens 14,3 % av rektorene mente at programmet passer bra. 42,9 % av rektorene mente at programmet bare i noen grad passer for sin skole.

50 % av lærerne mente at programmet passer bra for sin skole, mens 25 % mente at programmet bare i noen grad passer.

11,1 % av elevene mente at programmet i stor grad passer for sin skole, mens 11,1 % av elevene mente at det i en god del grad passer. 33,3 % av elevene mente at programmet passer bra for sin skole, mens 22,2 % av elevene mente at programmet bare i noen grad passer. 22,2 % av elevene mente at programmet i liten grad passer for sin skole.

11,1 % av foreldrene mente at programmet i stor grad passer for sin skole, mens 33,3 % av foreldrene mente at det i en god del grad passer. 22,2 % av foreldrene mente at programmet passer bra for sin skole, mens 33,3 % av foreldrene mente at det bare i noen grad passer.

6.2 Analyse av resultatene

I dette underkapitlet vil jeg vurdere og drøfte resultatet fra den kvantitative undersøkelsen i lys av kontekstuelle og organisatoriske forhold, samt forhold knyttet til prosesser i arbeidet med programmet ved informantskolene. Til slutt vil jeg drøfte og vurdere mulige sammenhenger mellom variablene basert på korrelasjonen mellom disse.

6.2.1 Kontekstuelle forhold

Det ser ut til at oppfatningen av hva mobbing er, er noe ufullstendig i forhold til den teoretiske definisjonen, hos alle informantgruppene. Rektorene ser ut til å peke på fysisk og psykisk plaging, som foregår over tid og der det er et ujevnt styrkeforhold mellom mobbeoffer og plager. Den samme definisjonen synliggjøres også i hovedsak av lærerne og foreldrene.

Elevenes svar kan deles inn i to hovedgrupper. Den første gruppa av elevene svarer omtrent som de overnevnte gruppene. Den andre gruppa av elevene ser ut til å ha svart litt på siden av spørsmålet, fordi de gir uttrykk for synspunkter på mobbing som ”fenomen” men uten å definere hva mobbing er. Ingen av informantene har tatt med noe om makt og maktbehov.

Rektorene ser ut til å ha hatt størst behov for å få gjennomført Program Zero ved skolen, mens lærerne har til en viss grad gitt uttrykk for behov. Behovet ser ut til å ha vært mindre hos foreldrene, og i enda mindre grad hos elevene. Dette kan tyde på at eierforholdet trolig har vært størst hos rektorene, og at det heller ikke har vært gjennomført prosesser for å skape eierforhold hos alle aktuelle aktører.

Rektorene ser ut til å ha hatt størst forventninger til programmet før iverksettinga. Lærerne og elevene ser derimot ut til å ha hatt mer moderate forventninger. Foreldrene ser ut til å ha hatt minst forventninger til programmet.

De fleste informantgruppene mente at programmet bare vil få moderat betydning for skolen. Det er prosentvis flest lærere som mente at programmet bare vil ha moderat betydning for skolen. Resultatet viser også at det er prosentvis flest elever som har tro på at programmet vil få stor eller en god del betydning for skolen enn det som kommer fram fra de andre informantgruppene. At rektorene i mindre grad enn elevene har gitt uttrykk for tro på programmets betydning for skolen, kan stå i en motsetning til rektorenes relativt store forventninger til programmet. Men en forklaring kan være at fokuset hos informantgruppene er satt mot selve mobbingen, og programmets betydning i forhold til konkret mobbeatferd ved skolen. Da vil trolig elevene føle dette sterkere for sin egen del. Rektorene og lærerne derimot vil ikke oppleve mobbing som personlig truende ved skolen.

Det ser ut til at lærerne har hatt mest kjennskap til målene for programmet. men det ser også ut til at både rektorene, elevene og foreldrene har hatt god kjennskap til målene. Dette kan tyde på at det har vært gitt god informasjon om programplanen og om målene for programmet.

6.2.2 Organisatoriske forhold

Det ser ut til at det i hovedsak er rektorene og lærerne som mente at målene i stor grad eller i en del grad har vært synlige i arbeidet med programmet. Halvparten av elevene mente også at målene for programmet i stor eller i en god del grad har vært synlige i arbeidet. Imidlertid ser

det ut til at den andre halvparten av elevene, og de fleste av foreldrene, mente at målene for programmet bare i moderat eller i mindre grad har vært synlige i arbeidet.

Av informantgruppene er det prosentvis flest foreldrene som mente at det i stor eller i en god del grad har vært lagt til rette på skolen for å kunne arbeide med programmet. Flesteparten av rektorene, lærerne og elevene ser ut til å mene at det i moderat eller i mindre grad har vært lagt til rette ved skolen for arbeidet med programmet. Et stort flertall innenfor de ulike informantgruppene mente at de har hatt store eller en god del muligheter for å kunne delta på felles samlinger.

Det ser ut til at det er rektorene og foreldrene som mente at programledelsen i stor eller i en god del grad har vært synlig i programåret. De fleste lærerne og de fleste elevene mente at programledelsen bare i moderat eller i mindre/liten grad har vært synlig.

En liten prosentandel av elever og foreldre mente at programmet i stor grad passer for sin skole. En stor prosentandel av rektorene, samt en god del av foreldrene, mente at programmet i en god del grad passer for sin skole. Et flertall av lærerne mente at programmet passer bra for egen skole. En stor prosentandel av rektorene, og en relativt betydelig prosentandel av foreldrene, samt et mindretall av lærerne og elevene, mente at programmet bare i noen grad passer for egen skole. Et mindretall av elevene mente at programmet i liten grad passer for egen skole.

6.2.3 Forhold som er knyttet til prosesser i arbeidet

Det ser ut til at det i hovedsak lærerne og rektorene som mente at målene for programmet har vært gjenstand for mye drøftinger og diskusjoner. Elevene, og i særlig grad foreldrene mente at dette ikke har skjedd i så stor grad som det lærerne og rektorene hevdet.

Et stort flertall av rektorene mente at egen rolle i stor eller i en god del grad har vært tydelig i programarbeidet. Flertallet av de øvrige informantgruppene mente at egen rolle i moderat grad har vært tydelig, mens en mindre del mente at egen rolle i mindre eller i liten grad har vært tydelig i programarbeidet.

Et stort flertall av elevene mente at de har lært mye eller en god del om mobbing. Et lite flertall av rektorene og av foreldrene mente at de har lært en god del om mobbing. Et mindretall fra alle informantgruppene mente at de har lært bra mye om mobbing. Det er også flest rektorer og lærere som mente at de har lært lite om mobbing.

Flertallet av alle informantgruppene mente at de har lært om samarbeid, og at dette varierer fra mye til bra. Et mindretall av lærerne mente at de har lært lite. Et enda mindre antall av elever og foreldre mente de også har lært lite om samarbeid.

Av alle informantgruppene er det størst prosentandel lærere som oppga å ha opplevd store krav fra de andre i ressursgruppa i arbeidet med programmet, mens det er størst prosentandel rektorer som oppga å ha opplevd en god del krav fra de andre i ressursgruppa. Av informantgruppene er det størst prosentandel lærere, elever og foreldre som oppga å ha opplevd moderate krav. En liten prosentandel rektorer, elever og foreldre oppga å ha opplevd lite krav fra de andre i ressursgruppa i arbeidet med programmet.

Av informantgruppene er det i hovedsak rektorene som følte at de i stor eller i en god del grad har vært til nytte og har bidratt i arbeidet med programmet. De fleste lærerne og foreldrene følte at de har vært bra til nytte og at de har bidratt på en bra måte. Av informantgruppene er det flest elever som føler at de bare i noen grad har vært til nytte og har bidratt i arbeidet med programmet. Et mindretall av elevene følte at de i liten grad har vært til nytte eller har bidratt.

6.2.4 Mulige sammenhenger mellom variablene (korrelasjon)

Jeg har her undersøkt eventuelle sammenhenger eller samvariasjoner mellom ulike variabler. Analysearbeidet har foregått på to nivåer. Det første nivået omfatter en vurdering av sammenhenger innen de ulike kategoriene som jeg til nå har operert med. Det andre nivået innebærer en vurdering av visse sammenhenger mellom de ulike kategoriene. Viktig her vil være å vurdere om dette utgjør de eksisterende kategoriene, eller om vurderingen av visse sammenhenger innen de ulike kategoriene, fører til dannelse av nye kategorier. Ved hjelp av klyngeanalyse vil jeg vurdere om eksisterende kategoriene og variabler kan grupperes til nye kategorier og variabler, som igjen kan føre til en større avklaring og forståelse.

6.2.4.1 Sammenhenger innen kategorien ”kontekstuelle forhold”

Sammenhengen mellom følgende variabler ble vurdert:

- v 1: Stilling eller funksjon ved skolen
- v 3: Behov for å gjennomføre programmet
- v 4: Forventninger til programmet før oppstart
- v 5: Kjennskap til målsettingene for programmet

v 8: Programmets betydning for skolen etter avslutningen

Korrelasjonsmatrisen for disse variablene viser at det er høyest korrelasjon mellom v 3 og v 4 (.517), og at denne er signifikant på 0,01-nivå. Disse variablene danner derfor kjernen i klyngen. v 1 og v 5 har mye mindre avstand til de to elementene enn v 8, og innlemmes i klyngen. v 8 har stor avstand til alle de andre klyngemedlemmene, og faller ut av klyngen.

Oppsummert ser det ut til at det er stor sammenheng mellom behovet for å gjennomføre programmet, og de forventingene en har. Men det er også en sammenheng mellom dette og kjennskap til målsettingene for programmet. Det ser også ut til å ha en viss betydning hva slags stilling eller funksjon en har ved skolen.

6.2.4.2 Sammenhenger innen kategorien ”organisatoriske forhold”

Sammenhengen mellom følgende variabler ble vurdert:

- v 7: Synlighet av målene for programmet i arbeidet
- v 9: Tilrettelegging for arbeidet på skolen
- v 10: Muligheter for å kunne delta i felles samlinger
- v 11: Hvor synlig programledelsen har vært
- v 17: Hvor godt programmet passer for egen skole

Korrelasjonsmatrisen for disse variablene viser at det er høyest korrelasjon mellom v 9 og v 17 (.492), og at denne er signifikant på 0,01-nivå. Disse variablene danner derfor kjernen i klyngen. v 7 har mindre avstand til de to elementene enn de øvrige variablene, og innlemmes derfor i klyngen. v 11 har liten sammenheng med v 9, men en viss sammenheng med v 17. Derfor må en se denne variabelen noe i sammenheng med deler av klyngen. v 10 har forholdsvis stor avstand til klyngen, og faller dermed ut.

Oppsummert ser det ut til å være sammenhenger mellom tilrettelegging av arbeidet på skolen, og hvor godt en mener at programmet passer for egen skole. Det er også en sammenheng mellom dette og hvor synlig målene for programmet har vært underveis i arbeidet. Synligheten av programledelsen ser ut til å ha hatt noe betydning for hvor godt en mener at programmet passer for egen skole.

6.2.4.3 Sammenhenger innen kategorien ”prosesser”

Sammenhengen mellom følgende variabler ble vurdert:

v 6: Drøftinger og diskusjoner om målene for programmet

v 12: Klar og tydelig rolle i programmet

v 13: Har lært om mobbing

v 14: Har lært om samarbeid

v 15: Har vært til nytte i arbeidet

v 16: Krav fra andre

Korrelasjonsmatrisen for disse variablene viser at det er høyest korrelasjon mellom v 12 og v 15 (.550), og at denne er signifikant på 0,01-nivå. Derfor danner disse to variablene kjernen i klyngen. v 6 har signifikant (0,05-nivå) stor nærhet til v 15 og relativt stor nærhet til v 12, og innlemmes derfor i klyngen. v 14 har signifikant (0,05-nivå) stor nærhet til v 12, men mindre nærhet til v 15. v 13 har relativt stor nærhet til v 14, men mindre nærhet til v 12. v 13 har lite nærhet til v 15.

Oppsummert ser det ut til å være en betydelig stor sammenheng mellom gjennomførte drøftinger og diskusjoner om målene for programmet, det å ha opplevd en klar og tydelig rolle i programmet og opplevelse av å ha vært til nytte i arbeidet. Det ser også ut til å være en betydelig stor sammenheng mellom å ha hatt en klar og tydelig rolle i programmet og det å ha lært noe om samarbeid. I tillegg ser også ut til å ha vært en viss sammenheng mellom å ha lært noe om mobbing, og det å ha lært noe om samarbeid.

6.2.4.4 Vurdering av sammenhenger mellom variabler på tvers av kategoriene

Jeg har her valgt å operere med tre ulike korrelasjonsnivåer. Nivå 1 representerer korrelasjoner som er signifikante på 0,01-nivå, nivå 2 representerer korrelasjoner som er signifikante på 0,05-nivå og nivå 3 representerer korrelasjoner som ikke er signifikante men som ligger over korrelasjon på .300.

Variabler som er aktuelle i denne sammenhengen er:

v 1: Stilling eller funksjon ved skolen

v 6: Drøftinger og diskusjoner om målene for programmet

v 7: Synlighet av målene for programmet i arbeidet

v 8: Programmets betydning for skolen etter avslutningen

- v 9: Tilrettelegging for arbeidet på skolen
- v 12: Klar og tydelig rolle i programmet
- v 13: Har lært om mobbing
- v 14: Har lært om samarbeid
- v 15: Har vært til nytte i arbeidet
- v 16: Krav fra andre
- v 17: Hvor godt programmet passer for egen skole

Nivå 1: Korrelasjoner som er signifikante på 0,01-nivå

Den høyeste korrelasjonen i korrelasjonsmatrisen er mellom v 8 og v 17, og er på .720. Dette viser at det er en betydelig sammenheng mellom synet på programmets betydning for skolen etter avslutningen av programmet og hvor god en mener programmet passer for skolen.

Korrelasjonen mellom v 9 og v 12 er på .503. Dette viser at det er en betydelig sammenheng mellom god tilrettelegging av arbeidet på skolen og opplevelsen av å ha hatt en klar og tydelig rolle i arbeidet med programmet.

Nivå 2: Korrelasjoner som er signifikante på 0,05-nivå

Korrelasjonen mellom v 9 og v 16 er på .415. Dette viser at det er en betydelig sammenheng mellom tilrettelegging av arbeidet på skolen og krav fra de andre. Det er grunn til å anta at muligheter for å kunne arbeide med programmet, initierer behov og krav om samarbeid fra andre som også har muligheter for å kunne arbeide.

Mellom v 9 og v 14 er det en korrelasjon på .406. Dette viser at det er en betydelig sammenheng mellom tilrettelegging av arbeidet på skolen og å ha lært noe om samarbeid. Muligheter for aktørene å kunne arbeide med programmet, danner grunnlag for samarbeid og i neste omgang å kunne få erfaringer med samarbeid.

Nivå 3: Korrelasjoner som ikke er signifikante men som ligger over .300

Mellom v 14 og v 17 er det en korrelasjon på .368. Dette danner grunnlag for å anta at det er en viss sammenheng mellom å ha hatt et godt samarbeid og ha lært noe om samarbeid og at en mener at programmet passer for egen skole.

Korrelasjonen mellom v 1 og v 12 er på .368. En kan derfor anta at det er visse sammenhenger mellom hvilken stilling eller funksjon en har ved skolen, og opplevelse av en klar og tydelig rolle i programmet. Jeg tror at en bevissthet hos aktørene om hva slags arbeidsoppgaver, mandat

og funksjoner en generelt har ved skolen, gir også bevissthet om hva slags rolle en skal ha i programarbeidet.

Mellom v 9 og v 13 er det en korrelasjon på .366. Dette indikerer en viss sammenheng mellom tilrettelegging av arbeidet på skolen og det å ha lært noe om mobbing. God tilrettelegging av arbeidet, mener jeg gir muligheter for å kunne utvikle egne kunnskaper.

Korrelasjonen mellom v 6 og v 9 er på .347. Dette danner grunnlag for å anta at det er en viss sammenheng mellom det å ha drøftet og diskutert målene for programmet og god tilrettelegging av arbeidet på skolen. Tilrettelegging av arbeidet vil kunne skape arenaer for drøftinger og diskusjoner.

Mellom v 3 og v 14 er det en korrelasjon på .328. Dette gir muligheter for å anta at det er visse sammenhenger mellom behov for å gjennomføre programmet og det å ha lært noe om samarbeid. Det er nærliggende å tro at behov ved en skole for å gjennomføre et utviklingsprogram, er resultat av felles drøftinger og diskusjoner, men ikke minst samarbeid om å utforme mål og drøfte aktuelle program mål for skolen. Da vil dette kunne gi den enkelte erfaringer med samarbeid.

Korrelasjonen mellom v 7 og v 8 er på -.323. Det er derfor grunn til å anta at det er visse sammenhenger mellom hvor synlige målene for programmet har vært i arbeidet, og synspunkter på hvor stor betydning programmet vil få for skolen etter at det er avsluttet. At målene er synlige underveis i arbeidet, gir sannsynligvis større bevissthet om hvilke virkninger programmet kan skape ved skolen.

Mellom v 9 og v 15 er korrelasjonen på .323. En kan derfor anta at det er visse sammenhenger mellom tilrettelegging for arbeidet på skolen og opplevelse av å ha vært til nytte i arbeidet. Tilrettelegging vil jo gi den enkelte muligheter for å kunne gjøre en innsats i arbeidet. Dette vil igjen kunne gi større tilfredsstillelse hos den enkelte, enn om det ikke hadde vært lagt til rette for å kunne gjøre noe.

Korrelasjonen mellom v 8 og v 15 er på .308. Dette gir en viss mulighet for å anta at det er en sammenheng mellom synspunkter for arbeidets betydning for skolen etter avslutningen av programmet, og opplevelse av å ha vært til nytte i arbeidet. At en i utgangspunktet har tro på programmet og at arbeidet med det vil kunne ha betydning for skolen i ettertid, danner grunnlag

for å skape motivasjon for arbeidet. Når en er motivert for arbeidet, tror jeg dette også gir den enkelte en opplevelse av at det en gjør er nyttig for saken.

7 OPPSUMMERING

Hovedmålet for undersøkelsen var å prøve å finne ut hvilke forhold som kan ha gitt muligheter for eller eventuelt hindret, implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler i en utvalgt distriktskommune. Implementeringen har jeg definert som iverksettingen og gjennomføringen av programmet.

Undersøkelsen er gjennomført som en case-studie ved en utvalgt fådelt skole, der intervju er benyttet som metode, og en spørreskjemaundersøkelse ved andre fådelte skoler.

I case-studiet er det et relativt begrenset antall informanter på de ulike nivåene, som har gitt meg innsyn i sine opplevelser av arbeidet med programmet. Derfor vil jeg være varsom med å trekke for bastante konklusjoner av denne undersøkelsen. Disse er mer å betrakte som antakelser, som alene ikke bør danne grunnlag for generaliseringer.

Spørreskjemaundersøkelsen omfatter deltakeme i ressursgruppene ved alle de øvrige 8 deltakerskolene i kommunen, og der variablene i stor grad speiler intervjuguiden og hovedkategoriene i intervjuundersøkelsen. En sammenlikning av resultatene mellom case-studiet og spørreskjemaundersøkelsen, vil kunne danne grunnlag for å vurdere generaliseringsfaktoren av de resultatene som foreligger.

7.1 Forhold som kan ha fremmet implementeringen.

7.1.1 Forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen

Skolen hadde erfaring med arbeid mot mobbing allerede før Program Zero ble iverksatt. Dette har trolig ført til en klar bevissthet om viktigheten av å arbeide mot mobbing, blant alle voksne ved skolen og blant elevene. Denne bevisstheten har utgjort et godt grunnlag for å kunne lykkes med programmet. Selv om det ble uttrykt en del skepsis blant lærerne omkring bruken av prosenttall med så pass lite elevtall i elevundersøkelsen om mobbing før programstarten, var det ingen som egentlig tvilte på at elever ved skolen ble mobbet. Dette gjorde at de fleste som ble intervjuet, oppfattet programmet som relevant i forhold til de behovene skolen hadde ved oppstarten av programmet, og at de hadde forventninger til det arbeidet de var kommet i gang med. Dette gjaldt spesielt økt fokus på forebyggende arbeid, at alle er blitt mer oppmerksomme,

at en skal utvikle gode melderutiner for elevene og at handlingsplanen sikrer riktige prosedyrer for problemløsning når mobbing avdekkes.

Kommunenivået satset mye på å få programmet til å skulle lykkes, gjennom tilrettelegging i forhold til å sikre økonomiske rammer og til fellessamlingene. I tillegg ble det etablert en nær og god kommunikasjon opp mot den faglige støtten. Dette gjorde det mulig for de eksterne veilederne i programmet (faglig støtte) å møte skolelederne i rektormøter, der felles utfordringer, problemstillinger og strategier i arbeidet kunne tas opp og drøftes. Disse møtene ga også muligheter for kollegaveiledning, og det å kunne få tilbakemeldinger på egne følelser i forhold til utfordringer og eventuelt vanskeligheter som oppsto i forbindelse med arbeidet ved den enkelte skolen. Det var også en stor fordel at de eksterne veilederne kunne opptre i par. Dette sikret god tilpasning og utvikling av veiledningsarbeidet, gjennom at de to fagpersonene kunne drøfte og reflektere både faglige problemstillinger og opplevelser i praksisfeltet.

Fleksibiliteten, den positive innstillingen, god informasjon, tilgangen på materiell og hjelpsomheten fra Senter for atferdsforskning (SAF), har vært til stor hjelp for både kommunenivået og for faglig støtte. Det har vært gitt aksept fra SAF for at en har vært nødt til å gjennomføre dels betydelige tilpasninger, fordi kommunen har en meget desentralisert skolestruktur med stor geografisk spredning og lange avstander mellom skolekretsene. I programåret var ca 56 % av deltakerskolene fådelte øyskoler. Selv om programmet i seg selv gir muligheter for lokale løsninger, var det behov for å også tilpasse tidspunktene for milepælene i selve programplanen.

Arbeidet i ressursgruppa har gått meget bra. Dette har vært sikret gjennom en klar og tydelig ledelse fra rektor, og at hverdagen har vært tilrettelagt slik at gruppa fikk muligheter for å arbeide med programmet. Elevrepresentantene har vært svært motiverte og har gjort en stor innsats, både i ressursgruppa og blant de andre elevene.

7.1.2 Forhold som kom fram i den kvantitative undersøkelsen

Resultatene viser at rektorene og foreldrene har en bra forståelse av hva mobbing er, men de ser ut til å mangle maktmotivert når de definerer begrepet. Halvparten av elevene har en noenlunde bra definering.

Det er høyt eierforhold hos rektorene. De har ledet ressursgruppene, og det høye eierforholdet har trolig medført godt motiverte rektorer som har vært aktive ledere av arbeidet med

programmet ved skolene. Rektorene har hatt store forventninger til programmet, og de har også opplevd sin egen rolle som klar og tydelig. De har i tillegg opplevd at de har bidratt og vært nyttige i arbeidet.

Elevene ser ut til å ha tro på at arbeidet med programmet vil være nyttig og at det vil ha betydning for skolen. De oppga også å ha lært mye om mobbing.

Rektorene og lærerne har opplevd at målene for programmet har vært drøftet og diskutert, og de ga uttrykk for at målene for programmet har vært godt synlig i arbeidet.

Alle informantgruppene har hatt gode muligheter for å delta på felles kurssamlinger som er knyttet til programmet. De oppga også å ha lært mye om samarbeid.

Flesteparten av rektorene, lærerne og elevene mente at Program Zero passer for skolen sin.

7.2 Forhold som kan ha hemmet implementeringen.

7.2.1 Forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen

Det ser ut til å ha vært lite eller ingen forutgående diskusjoner og prosesser ved skolen, før det ble bestemt at skolen skulle delta i Program Zero. Lærerkollegiet, elevene og foreldrene har ikke vært med på å utforme noen plan for arbeidet med programmet ved skolen. I tillegg opplever flere av informantene at Program Zero er mer tilpasset større skoler enn en liten fådeltskole. Dette skyldes kanskje at det har vært for mye fokus på strukturen i forhold til prosessene. Konsekvensene er da blitt at motivasjonen for arbeidet og eierforholdet til programmet ikke har vært til stede hos alle i tilstrekkelig grad. Arbeidet har i første rekke har ligget hos deltakeme i ressursgruppa, og programmet er således blitt for lite systemgjennomgripende. Det ser også ut til å ha vært gitt lite informasjon om arbeidet som har foregått i ressursgruppa. Både lærerkollegiet, elevrådet og foreldregruppa er blitt for lite involverte i arbeidet. Flere av lærerne oppga at det har vært lite, eller ingen felles drøftinger av målene for programmet. Det kan derfor stilles spørsmål ved i hvilken grad alle ved skolen kjenner til innholdet i Program Zero, selv om det var mange som deltok i felleskurset for alle.

Skolen har i for stor grad vært overlatt til seg selv etter fellessamlingene. Det har vært for liten kontakt mellom alle på skolen og faglig støtte, og mellom skolen og kommunenivået. Det er i hovedsak rektor som har hatt kontakt med faglig støtte. Unntaket var skolebesøkene våren 2004

i forbindelse med handlingsplanarbeidet. Dermed har skolen kanskje manglet den direkte faglige oppfølgingen som skal sikre at den gode innovasjonsprosessen holdes i gang. Det ble også lagt ned for lite arbeid for å sikre et godt grunnlag for en god innovasjonsprosess. Dette kan skyldes at programmet har ei relativt kort tidsramme.

Undersøkelsen viser at aktørene på alle nivå, har noe ufullstendig kunnskap av hva som er mobbing. Det kan også stilles spørsmål ved om det er tilstrekkelig kunnskap om innovasjon og utviklingsarbeid hos de som har hatt det operative ansvaret for å drive programmet lokalt. Dette aktualiserer spørsmålet om det ble gitt for lite teoretisk skoleing for å kunne gi alle en tilstrekkelig kunnskapsbase for arbeidet med programmet. Dersom programmet hadde vart over to skoleår, kunne en ha brukt mer tid på innledende kompetansebygging. I tillegg kunne faglig støtte ha deltatt aktivt sammen med de andre på den enkelte skolen. Dette kunne ha vært direkte veiledning i forhold til arbeidet med målene for programmet, oppfølging av det som ble presentert på fellessamlingene og for å være med på å skape et godt grunnlag for innovasjonsprosessen.

I en kommune med slik geografisk spredning mellom skolekretsene, lå det til rette for bruk av en utstrakt bruk av IKT i arbeidet med programmet. Men databruken har i hovedsak vært for å gi informasjon ut til den enkelte skolen om samlinger og utsending av forelesningskompendier. Skolene ser ut til å ha varierende kompetanse på IKT-området, og det har dels vært noen uklarheter omkring e-postadresser m.v. Men det er ingen tvil om at en aktiv bruk av IKT med særlig fokus på prosessveiledning, ville både ha vært rasjonelt og ville ha gitt skolen god tilgang på faglig støtte ved behov. Det ble gjort forsøk fra faglig støtte sin side på å kunne bruke IKT som et aktivt hjelpemiddel i veiledningsarbeidet, men en lyktes ikke med dette i særlig grad. Programmet burde kanskje derfor ha lagt inn forutsetninger på dette området i programplanen.

7.2.2 Forhold som kom fram i den kvantitative undersøkelsen

Alle informantgruppene hadde noe ufullstendig definering av hva mobbing egentlig er, siden maktmotivet ikke ble nevnt av noen. Foreldrene og elevene ga uttrykk for at de hadde lite eierforhold til programmet. Hos lærerne var eierforholdet moderat. Det var også moderate forventninger til programmet hos lærerne og elevene, og mindre forventninger til programmet hos foreldrene.

De fleste foreldrene og halvparten av elevene, mente at målene for programmet hadde vært lite synlig i arbeidet. Både elevene og foreldrene mente at målene for programmet hadde vært lite drøftet og diskutert. Elevene har opplevd å bare være noe eller lite til nytte i arbeidet med programmet.

De fleste av informantgruppene mente at det i moderat eller i mindre grad hadde vært lagt til rette for arbeidet med programmet ved sine skoler.

De fleste lærerne og elevene mente at programledelsen har vært moderat eller lite synlig i arbeidet med programmet. Det er mulig at disse informantgruppene har vært usikker på hvem som har vært den egentlige programledelsen ved skolen.

Rektorene og lærerne har opplevd store krav i forbindelse med arbeidet. De mener også å ha lært lite om mobbing.

Mange rektorer og de fleste av foreldrene mener at Program Zero ikke passer for sin skole.

7.3 Sammenligning av resultatene fra begge undersøkelsene

7.3.1 Sammenfallende resultater

Her vil jeg sammenligne resultatene fra begge undersøkelsene, og jeg mener at resultater som går igjen i begge undersøkelsene vil innebære en relativt høy generaliseringsfaktor i forhold til de data som er relevante i denne sammenheng.

I begge undersøkelsene kom det fram at elevene ga uttrykk for at det var viktig å arbeide mot mobbing i skolen, og at programgjennomføringen ville ha betydning for skolen. I tillegg kom det fram at elevene var motiverte for selv å kunne arbeide med programmet.

Det kom også fram i begge undersøkelsene at alle informantgruppene har hatt gode muligheter for å kunne delta i fellessamlingene, og at det har vært lagt godt til rette for dette. I begge undersøkelsene kom det fram at rektorene har utøvet en aktiv ledelse av programgjennomføringa på den enkelte skolen.

Det kom også fram i begge undersøkelsene at arbeidet internt i ressursgruppene (arbeidsgruppene) har gått bra.

Begge undersøkelsene avdekket at aktørene på alle nivåer hadde noe ufullstendig kunnskap om hva mobbing egentlig er.

I begge undersøkelsene kom det også fram at flere av informantgruppene hadde lite eierforhold til programmet.

Det kom også fram i begge undersøkelsene at mange av informantene opplevde at programmet ikke passer for sin skole. I den kvalitative undersøkelsen presiseres dette nærmere, gjennom at flere av informantene ga uttrykk for at de opplevde at programmet var mer tilpasset store skoler enn en liten fådelte skole.

7.3.2 Motsetninger i resultatene

Flere informantgrupper, og da særlig elever og foreldre, ga uttrykk for at målene for programmet hadde vært for lite drøftet i fellesskap. Litt paradoksalt kan det imidlertid synes å være at den kvantitative undersøkelsen viste at rektorene og lærerne allikevel har opplevd at målene har vært drøftet og diskutert. Det er derfor nærliggende å tenke at mulige årsaksforhold kan ligge i mangel på systemgjennomgripende prosesser, og i mangelfull felles informasjon.

I den kvalitative undersøkelsen kom det fram at det har vært tilrettelagt slik at ressursgruppa (arbeidsgruppa) fikk muligheter for å kunne arbeide med programmet. I den kvantitative undersøkelsen oppga informantene derimot at det i moderat eller i mindre grad hadde vært lagt til rette for arbeidet ved deres skoler.

I den kvalitative undersøkelsen oppga informantene at de har opplevd en klar og tydelig ledelse fra rektors side. Men i den kvantitative undersøkelsen mente de fleste lærerne og elevene at programledelsen hadde vært moderat eller lite synlig i arbeidet med programmet. Imidlertid kan det tenkes at en med ”programledelse” like gjerne kunne ha ment faglig støtte. Men dette kom ikke tydelig fram i resultatet fra spørreskjemaundersøkelsen.

7.3.3 Ulike resultater

De ulike resultatene har nok trolig sammenheng med de ulike tilnærmingene, siden kvalitative undersøkelser og kvantitative undersøkelser i hovedsak gir ulike data i forhold til bredde og dybde. Med utgangspunkt i dette, vil jeg her belyse resultater som bare kom fram i den kvalitative undersøkelsen og resultater som bare kom fram i den kvantitative undersøkelsen.

Kvalitativ undersøkelse

I den kvalitative undersøkelsen kom det fram at lærerne var skeptiske til bruken av prosenttall, når det var så pass få elever med i elevundersøkelsen før oppstarten av programmet. Data om enkeltelever ville da kunne slå alt for mye ut rent statistisk.

I denne undersøkelsen uttrykte informantene spesielt sterkt fokus på forebyggende arbeid, at alle må bli mer oppmerksomme i forhold til mobbing, og at det utvikles gode melderutiner for elevene. Dette settes i sammenheng med handlingsplanen som skal sikre at de riktige rutinene blir fulgt i forbindelse med problemløsning, når mobbing er avdekket.

Informasjon om den gode hjelpen og støtten fra Senter for atferdsforskning kom tydelig fram i den kvalitative undersøkelsen. Det kom også fram at det hadde vært gitt aksept fra Senter for atferdsforskning på nødvendigheten av lokale tilpasninger av arbeidet med programmet.

I denne undersøkelsen kom det også fram at elevrepresentantene i ressursgruppa (arbeidsgruppa) hadde vært svært motiverte, og at de hadde gjort en stor innsats både i ressursgruppa og blant de andre elevene ved skolen.

Et annet forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen, var at skolen i for stor grad hadde vært overlatt til seg selv i arbeidet med programmet etter fellessamlingene og programstarten. Her nevnes spesielt for liten kontakt mellom faglig støtte og alle på skolen, og at det i hovedsak har vært rektor som hadde kontakt.

Informasjonen fra informantene viser også at det ble lagt ned for lite arbeid for å sikre den gode innovasjonsprosessen.

Bruk av IKT har i hovedsak omfattet utsendelse av informasjon og dokumenter. Men IKT har ikke vært benyttet i forbindelse med prosessveiledning. I tillegg kom det fram at det var en del uklarheter når det gjelder e-postadresser til enkelte av skolene.

Kvantitativ undersøkelse

I den kvantitative undersøkelsen kom det fram at særlig rektorene har hatt høyt eierforhold til programmet. Rektorene har opplevd sin rolle i programmet som klar og tydelig. De oppga også at de har opplevd at de har bidratt og at de har vært nyttige i arbeidet.

Det kom også fram at alle informantgruppene har lært mye om samarbeid.

Den kvantitative undersøkelsen viste også at rektorene og lærerne har opplevd store krav i forbindelse med arbeidet med programmet.

I den kvantitative undersøkelsen kom det også fram at rektorene og lærerne mener de har lært lite om mobbing.

7.4 Sluttord

Jeg håper at denne undersøkelsen kan være et nyttig bidrag til kunnskapsbasen om fådelte skoler. Dette vil i særlig grad gjelde i forhold til implementering av programmer mot mobbing ved fådelte skoler spesielt, men også i forhold til skoleutvikling generelt. I denne sammenhengen vil jeg trekke fram det som undersøkelsen har vist, at sikring av gode innovasjonsprosesser er svært viktig. God planlegging, eierforhold overfor utviklingsarbeidet, og motivasjon for å gjøre arbeidet hos aktørene på alle nivå, utgjør viktige forutsetninger for å kunne lykkes med å nå utviklingsmålene. Etter min mening bør disse forutsetningene ha status som grunnleggende og tydelige rammebetingelser i programplanene, når omfattende utviklingsarbeid som for eksempel nasjonale programmer mot mobbing i skolen eller andre skoleutviklingsprogrammer planlegges.

LITTERATURLISTE

Alexandersson, Mikael (1994) :

Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus.

I: Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.*

Lund: Studentlitteratur.

Alsaker, Françoise D (1997):

Hva vet vi om mobbing i barnehagen? S. 27-38. I: Pettersen, Reidar J (red) (1997):

Mobbing i barnehagen. Oslo: Sæbu Forlag

Befring, Edvard (1992):

Forskningsmetode og statistikk. Oslo: Det Norske Samlaget

Björk, Gunilla O (1999):

Mobbning – en fråga om makt?

Lund: Studentlitteratur.

Berg-Olsen, Anita og Knutsen, Oddbjørn (2001):

Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum". En evalueringsrapport utført av Høgskolen i Nesna på oppdrag fra Statens Utdanningskontor i Nordland.

Borg, Walter R & Gall, Meredith D (5th edition 1989):

Educational Research. An Introduction. New York: Langman Inc.

Bourdieu, P og Waquant, L.J.D (1995):

Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse.

Oslo: Det Norske Samlaget.

Dalin, P (1994):

Skoleutvikling. Teorier for forandring. Oslo: Universitetsforlaget A.S.

Eide, Brit Johanne og Winger, Nina (2003):

Fra et barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner. Oslo:

J.W.Cappelen Akademisk Forlag.

Evenshaug O. og Hallen D. (3.utgave, 4.opplag 1993):

Barne- og ungdomspsykologi. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Forsman, Arne (2003):

Skolans texter mot mobbning – reella styringsdokument eller hyllvärmare?

Luleå: Doktorgradsavhandling ved Luleå tekniska universitet.

Geertz, Clifford (1993):

The Interpretation of Cultures. London: Fontane Press.

Gotvassli, Kjell Åge (1999):

Case studier –bakgrunn og gjennomføring. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Arbeidsnotat nr. 81.

Hargreaves, A (1996):

Lærerarbeid og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.

Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Heinemann, Peter-Paul (1972):

Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (2. utgave 1991):

Metodevalg og metodebruk. Oslo: TANO A.S.

Höistad, Gunnar (1999):

Mobbing. Ei bok om å forebygge, oppdage og stoppe mobbing.

Oslo: Forlaget Fag og Kultur a.s.

Johannessen E., Kokkersvold E. og Vedeler L (3. opplag 1997):

Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. Oslo: Universitetsforlaget AS.

KUF (1996):

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L-97).

Kvale, Steinar (1997):

Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvermmo, Gerd Astrid (1991):

Spesialundervisning. En lettelse eller en byrde for elevene.

Hovedoppgave til 3. avdeling. Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Statens spesiallærerhøgskole.

Larsson, S (1986):

Kvalitativ analys. Eksemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Larson, S (1994):

Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. I: Starrin B & Svendsen P.G (Red.):

Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studentlitteratur.

Marion, F og Svensson, L (1978):

Att studera omvarldsuppfatning. Två bidrag til metodologin. Rapport från pedagogiska institusjoner. Göteborg: Universitetet i Göteborg.

Melheim, Kristoffer (1998):

Arbeid i fådelt skule. Oslo: Det Norske Samlaget

Merriam, S,B (1994):

Fallstudien som forskningsmetod. Lund: Studentlitteratur.

Midthassel, Unni Vere (2003):

Teorigrunnlag for Program Zero. Et notat. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Nordland Eva, Vegum Aasta og Balke Eva (1952):

Innføring i psykologien. Oslo: H.Aschehoug & Co. (W.Nygaard).

Olweus, Dan (1973, norsk utgave 1974):

Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing.

Oslo: J.W.Cappelens Forlag A.S.

Olweus, Dan (1.utgave, 9.opplag 2003):

Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Patton, Michael Quinn (2nd. edition 1990):

Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage Publications.

Pedagogisk-psykologisk ordbok (1984)

Oslo: Kunnskapsforlaget, Aschehoug & Co – Gyldendal Norsk Forlag.

Rigby, Ken (2002):

New Perspectives on Bullying.

London: Jessica Kingsley Publishers Ltd

Roland, Erling (1980):

Terror i skolen. Mobbing – ei empirisk undersøkning.

Stavanger: Rogalandsforskning. Notat nr. S 1/80.

Roland, Erling og Fandrem, Hildegunn (2003):

Forelesning under Landsdelssamlinga for PPT og Nord-norsk spesialpedagogisk nettverk om: *Sosioemosjonelle vansker hos barn og unge i ungdomsskolen og den videre gående skolen.*

Roland, Erling og Vaaland, Grete Sørensen (2.utgave 1. opplag 2003):

Zero, SAF's program mot mobbing. Lærerveiledning.

Stavanger: Senter for atferdsforskning.

SAF – elevundersøkelse (2003):

Om mobbing og trivsel i forbindelse med ZERO, våren 2003.

Stavanger: Senter for atferdsforskning

Schjelderup, Harald (1958):

Innføring i psykologi. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Schein, E (1990):

Organisasjons-, kultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?

Oslo: Mercuri Libro Forlag A.S.

Senter for Adferdsforskning (2003):

Program Zero. Program mot mobbing. Informasjonshefte.

Stavanger: Senter for Adferdsforskning.

Senter for atferdsforskning (SAF) (2003):

Skolens handlingsplan mot mobbing. Introduksjon og mal.

Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Sjøvoll, Jarle (2003):

Evalueringsforskning. Som intern og ekstern vurdering. Bodø: Høgskolen i Bodø.

Starrin, Bengt (1994):

Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i sosial forskning.

I: Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.*

Lund: Studentlitteratur.

Stufflebeam, Daniel L (2000):

The CIPP Model for Evaluation.

(s. 278-317) In: Stafflebeam, Madaus & Kellaghan (Ed) (2000):

Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation Second Edition. London: Kluwer Academic Publishers.

Thompson David, Arora Tiny and Sharp Sonia (2002):

Bullying. Effective strategies for long-term improvement.

London: RoutledgeFalmer. New Letter Lane.

Tikkanen, T og Junge, A (2004):

Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport.

Stavanger: Rogalandsforskning.

UFD, BFD, KS, UF, FUG, Læringscenteret og Barneombudet (2002):

Manifest mot mobbing.

Uljens, Michael (1989):

Fenomenografi – forskning om oppfatningar. Lund: Studentlitteratur.

Undheim, Johan Olav (2. opplag, 1988):

Innføring i statistikk for samfunnsvitenskapelige fag. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Wormnæs, Odd (1991):

Vitenskapsfilosofi. 2. utgave.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Yin, Robert (1989):

Case study research. Design and methods. London: Sage Publications.

VEDLEGG NR: 1

INTERVJUGUIDE – BASISGUIDE**A. KONTEKST OG INTENSJONER***Hvilken oppfatning har aktørene av hva som er mobbing?**Hvordan oppfatter og forstår aktørene målsettingene for programmet, og hvor relevante mener de at disse er i forhold til behovet ved skolen?*

Spørsmål nr	Tekst
Innledning - kontekst (Leses ikke opp. Kun tilpasset referering)	Omfanget av alvorlig mobbing i den norske grunnskolen, er foruroligende høyt. Forskning viser at mellom 5 og 10 % av alle elevene i grunnskolen er involvert, enten som mobbere eller som mobbeofre. Forskning viser også en økning på 70 % av ukentlig eller oftere mobbing blant elevene i den norske grunnskolen fra 1995 til 2001. Program Zero er ett av to nasjonale programmer mot mobbing i grunnskolen. Engasjement og forpliktelse i hele skolesystemet der det skal være null-toleranse overfor mobbing, er kjernepunkter i programmet. Skolene som deltar i programmet skal bygge opp egen kompetanse og arbeide med holdninger. De skal også utvikle rutiner og sette i gang konkrete tiltak, der målsettingen er at alle elever skal oppleve skolen som et trygt sted å være. Resultatet av elevundersøkelsen våren 2003 viste at elever ble mobbet ukentlig eller oftere på denne skolen, men at tallet er noe lavere enn landsgjennomsnittet.
1	Hva mener dere er mobbing? Hva oppfatter dere som mobbing? Hvordan har dette temaet vært tatt opp tidligere?
2	Hvor aktuelt mener dere det var at skolen satte i gang arbeidet mot mobbing gjennom Program Zero? Hvilke behov var det ved skolen? Hvilke signaler fikk dere fra de andre ved skolen?
3	Elevundersøkelsen viser at elever blir mobbet ukentlig eller oftere ved skolen. Hva har dere sett av dette? Gi eksempler. Hva har vært gjort tidligere for å løse slike saker?
4	Hva tror dere vil komme ut av å gjennomføre Program Zero ved skolen?
	Annet?

Spørsmål nr	Tekst
Innledning - intensjoner (en del av kontekst) (Leses ikke opp. Kun tilpasset referering)	Alle skal involveres i Program Zero slik at eierforholdet til arbeidet mot mobbing oppleves som viktig for alle. Selv om null-forekomst kan synes urealistisk, vil null-toleranse og aktivt arbeid for et mobbefritt miljø være sentralt. Både ansatte, elever og foreldre/foresatte må være trygge på at mobbing ikke tolereres. Dette innebærer at de ser at skolens handlinger bygger opp under en slik null-toleranse. Skolens rutiner og normer bygges gjennom hvordan mobbing avdekkes, hvordan mobbesaker løses, hvordan mobbing forebygges og hvorvidt dette er et kontinuerlig arbeid ved skolen.
1	Hvor kjente er dere med målene for Program Zero? Gi eksempler.
2	Hvordan oppfatter dere disse målene? (List dem om nødvendig) -Skolen skal utvikle gode rutiner og avdekker mobbing som foregår på skolen -Skolen skal utvikle gode rutiner og løser mobbesaker på en konstruktiv måte -Skolen skal forebygge mobbing gjennom sin daglige virksomhet -Arbeidet mot mobbing skal bli en del av skolens arbeid, og foregår kontinuerlig
3	Hva tror dere menes med "null-toleranse" mot mobbing? Er dette mulig å oppnå?
4	Hvordan skal skolen kunne sikre at arbeidet mot mobbing fortsetter og er like synlig ved skolen, også etter at Program Zero er ferdig i september?
	Annet

B. INPUT*Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd organiseringen av programmet?*

Spørsmål nr	Tekst
Innledning - input (Kun referering)	Program Zero har en ambisiøs målsetting som skal involvere alle nivåer ved skolen i arbeidet mot mobbing. Dette forutsetter et omfattende samarbeid mellom de ulike aktørene for å kunne nå målene for programmet. For å få til dette, må målene følges opp gjennom strukturelle endringer som tillater og støtter ideene og mulighetene for samarbeid mellom aktørene. Strukturene viser hvordan virksomhet og aktiviteter blir organisert, ledet og tilrettelagt for å nå målene.
1	I hvilken grad (hvordan har dere opplevd) har det vært en gjennomgående felles diskusjon og drøftinger med alle ved skolen og foreldrene (på alle nivå) omkring målene for Program Zero?
2	Hvor synlige opplevde dere at målene for programmet har vært i programåret? Hvordan er disse målene blitt fulgt opp?
3	Hvordan har skolen tilrettelagt slik at alle har kunnet arbeide med Program Zero? Organisering av arbeidet? Fritimer? Materiell (vester, veiledninger/fagstoff, videofilm, elevrådspem o.a.). Økonomi / reisestøtte til samlingene? Vikarordninger. Informasjon/foreldremøter/allmøter. Invitasjoner. Tidspunkter for Zeroarbeid.
4	Er det alles program, eller er det noen bestemte som "eier" det?
5	Hva har dere gjort i forhold til Program Zero i programåret? Hva mener dere de andre har andre gjort?
6	Hvordan har dere opplevd: Støtte? Ledelse? Veiledning? Forståelse?
	Annet?

C. PROSESS

Hvordan har aktørene opplevd oppstarten og det som har skjedd videre i arbeidet med programmet?

Spørsmål nr	Tekst
Innledning - prosess (Kun referering)	Deltakelsen i Program Zero stiller krav om endringer og nye oppgaver på ulike nivå. Samarbeid for å få til endringer og utvikling, blir sett på som et viktig virkemiddel for å kunne oppnå disse endringene. Endringer og utvikling må forstås som et samspill mellom de personene som er involvert. Graden av måloppnåelse vil være knyttet til aktørenes følelse av behov for endring og utvikling, deres motivasjon og tro på felles oppgaver.
1	Hva mener dere om den rollen som dere har hatt i programgjennomføringen?
2	Hvilket samarbeid har dere hatt med de andre ved skolen (lærere, SFO, foreldre/FAU, renholder, andre elever). Hvordan har dette samarbeidet vært?
3	Hva har dere lært – om mobbing, om samarbeid og felles ansvar? Nye ting, nye måter å være sammen med andre på, å kunne se og bry seg om andre?
4	Opplevde dere å bli hørt på, å ha bidratt med noe viktig. Hva da?
5	Hvordan vurderer dere motivasjonen, arbeidslysten og deltakelsen hos dere selv og hos de andre som dere samarbeidet med?
6	Hvem opplevde dere som programledelse? Hvordan opplevde dere krav fra programledelsen om å ta ansvar og gjennomføre oppgaver i programmet?
7	Hva fungerte bra? Hvem samarbeidet dere godt med? Hva fungerte dårlig? Hvem samarbeidet dere dårlig med? Hvordan forklarer dere dette (alle spørsmålene under pkt 7)?
	Annet?

VEDLEGG NR: 2

ANONYMISERT RESYMÉ AV DE UTSKREVNE INTERVJUENE

Faglig støtte mener at mobbing omfatter både fysiske og psykiske forhold, og det er forskjell på gutter og jenter. Guttene er mer fysisk handlingsrettet enn jentene. Hos jentene foregår det mer skjult og omfatter ofte mer finurlig erting. Plagingen foregår over lengre tid eller flere ganger. Kommun nivået mener det er mobbing når en elev opplever negativ reaksjon i fra andre elever eller fra andre i skolesamfunnet, og at dette gjentas. Skoleledelsen definerer det som mobbing når elever føler at de gjentatte ganger er utsatt for erting og plaging fra andre elever og voksne, og at dette skjer over tid. Enkeltepisoder av alvorlig karakter kan også være mobbing. I lærerkollegiet mener 4 av 5 lærere at mobbing er gjentatt fysisk og psykisk plaging av andre. En av disse mener at det også ligger ondskap fra mobbernes side inne i dette. 1 av 5 lærere relaterer dette til hvordan den enkelte selv opplever dette. Hvis en elev synes det er ille å få kommentarer eller blir utsatt for noe fysisk, er det mobbing. Andre ansatte mener det er mobbing når noen jevnlig blir ertet og trakassert, og når de ikke får være med å leke sammen med de andre. Elevene mener at det er mobbing når en elev blir plaget gjentatte ganger. Foreldrerepresentanten synes det er vanskelig å si hvor grensen går for når en kan si at det er mobbing.

Skoleledelsen forteller at ved vår skole har vi arbeidet med å utvikle elevens sosiale kompetanse. I dette arbeidet har vi også jobbet med hvordan alle skal omgås med hverandre på en positiv måte. 2 av 5 lærere fortalte at mobbing har vært tema i elevsamtaler og tema i forbindelse med ulike fag. Dette har også vært tatt opp i forbindelse med KRL-faget i ungdomsskolen. Da har vi snakket om hvordan mobbing foregår og hvem det er som mobber. Vi har også tatt opp forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder dette. Andre ansatte ved skolen mener at mobbing har vært tatt opp tidligere før oppstarten av Program Zero.

Elevene sier de har hatt om mobbing i forskjellige fag. Dette har vært tatt opp slik som det står i lærebøkene. Det som var viktig var det at en ikke skal mobbe andre. Men vi har ikke hatt så mye om dette. Foreldrerepresentanten vet ikke så mye om hva som har vært gjort tidligere. Kommun nivået sier at i forbindelse med enkeltsaker er det skolesjefen som har vært inne i bildet. Skoleledelsen viser til ei stor mobbesak for mange år siden, fikk skolen hjelp fra BUP for å greie å løse saken. I denne prosessen var det nær kontakt mellom skolen og foreldrene til de involverte elevene. 1 av 5 lærere fortalte om arbeidet for å få til et bedre klassemiljø og utvikle gode relasjoner mellom elevene på mellomtrinnet. I dette arbeidet ble det satt i gang aktiviteter i fritiden. Da fikk elevene møte hverandre i andre miljøer enn i klasserommet, der

det til da hadde foregått både utestengning og plaging. Aktivitetene hadde omfattet virksomhet både i svømmehallen og i gymsalen. I tillegg har de vært på turer sammen og laget bål i fjæra en måneskinnskveld. Alt dette ga elevene positive fellesskapsopplevelser. Foreldrerepresentanten mener foreldrene har fått lite informasjon fra skolen når det har vært mobbesaker. Det var bare tilfeldigheter som gjorde at jeg har fått vite noe. Kommun nivået mener at drøftinger av å iverksette en felles systematisk innsats mot mobbing i skolene har nok ikke vært gjennomført tidligere. Dette arbeidet har trolig vært gjennomført på enkeltskoler uten at kommunenivået har vært involvert.

Faglig støtte uttrykker liten kjennskap til om det finnes mobbing ved denne skolen, fordi en ikke kjenner den godt nok. Det eneste en har å forholde seg til, er resultatet av elevundersøkelsene. Denne viser jo at det er elever som mener at de blir mobbet. For skoleledelsen var resultatet av mobbeundersøkelsen våren 2003 en overraskelse. En hadde ikke vært klar over at så mange elever opplever mobbing. Dette gikk jo særlig på erting og litt utestengning, og ikke så mye på fysisk mobbing. En var imidlertid klar over at omgangstonen blant elevene ikke har vært like god bestandig. Vi har hatt ei sak inneværende skoleår der en elev mente at vedkommende ble mobbet. Men samtaler med alle involverte parter viste at det var like mye denne elevens atferd som førte til at det oppsto en konfliktsituasjon, og dett gjorde at saken ble avklart. En av lærerne opplevde at enkelte lærere ble litt overrasket over at elevundersøkelsen viste at det foregår mobbing ved skolen. Denne læreren ble også forbauset over at det finnes mobbing på slike små skoler, men har sett det selv. Læreren påpeker viktigheten av at en ikke skal tro at ikke slikt finnes ved en så liten skole. 2 av 5 lærere har ikke sett mobbing ved skolen. En av dem viste til ei mobbesak i ungdomsskolen, som læreren var med på å løse. Saken ble løst gjennom samtaler med alle involverte. Dette viste seg å egentlig være en misforståelse mellom ulike grupperinger, der elevene trolig hadde mistolket ting som var blitt sagt. Denne læreren er skeptisk til resultatet av elevundersøkelsen, fordi det lave elevtallet ved skolen gir misvisende tall. En annen lærer har registrert saker, men disse har vært enkeltepisoder. Disse har primært gått på elevenes holdninger til hverandre. Det har ikke vært behov for å ta i bruk handlingsplanen. En av lærerne har sett situasjoner, men som han ikke vil kalle mobbing. Det vil alltid være elever som kommer dårlig overens med hverandre. Disse elevene kommer til stadighet i klammeri med hverandre. Imidlertid mener læreren at disse elevene er likeverdige parter, der ingen har vært utsatt for overmakt. Læreren har bare sett tilløp til at en elev ble litt utenfor blant jentene i ungdomsskolen. Men skolen har iverksatt tiltak i forhold til dette. Andre ansatte har sett små tilløp til mobbing, men dette går vel over. Det har ikke skjedd noen form for virkelig mobbing slik en kan høre om andre steder. Elevene forteller

at det har vært veldig mye erting på skolen. Men de har tatt dette med godt humør, fordi dette er noe alle gjør. Ertinga har ikke vært rettet mot noen bestemte elever. Men det er kanskje noen elever som tar dette mer alvorlig enn andre. Foreldrerepresentanten mener det er vanskelig å vite hva barna legger i dette med mobbing. Skolen kom ikke dårligere ut enn andre skoler. Faglig støtte mener at det er veldig aktuelt å gjennomføre et program mot mobbing i skolene. Det er viktig å kunne forstå hvordan det er å bli mobbet. Programmet gir alle muligheter for å kunne diskutere dette på en skikkelig måte, og få avklart hva en trenger. I tillegg vil dette kunne gjøre den enkelte tryggere på egen kompetanse og å kunne være handlingskompetent ved behov. For skolene representerer gjennomføringen av programmet et viktig fornyingsarbeid. Kommunenivået tror at arbeid mot mobbing har nok foregått på ulike måter rundt omkring. Dette kan ha hatt sammenheng med ulike oppfatninger på de ulike skolene. Programmet gir muligheter for å gjennomføre dette arbeidet på en mer systematisk måte, enn hva som har vært gjort tidligere. Skoleledelsen var i utgangspunktet spørrende til behovet for å gjennomføre et slikt program ved skolen. Men resultatet av elevundersøkelsen viser at det er behov for å arbeide mer med dette. Forebyggende arbeid trekkes fram som særlig viktig. 1 av 5 lærere mente at programmet gir oss hjelp til å finne ut hvordan vi skal kunne forebygge mobbing. Vi vil også kunne vite hva vi skal gjøre dersom en oppdager mobbing ved skolen. En annen lærer mente at det var nok et behov for å gjennomføre et program mot mobbing ved skolen. Men dette programmet passer kanskje ikke helt til vår lille skole. Det er vanskelig å gjennomføre alle tingene i praksis på en så liten skole som denne. Det er liksom i ressursgruppa at alt skal gjøres. En får da ikke den diskusjonen som alle skulle ha deltatt i. Vi er heller ikke blitt spurt om vi skulle være med på dette programmet. En lærer sa at selv om vi ikke har opplevd noen ordentlig mobbing ved skolen, er det veldig greit å ha en beredskapsplan. En lærer trakk fram at det er veldig aktuelt å kunne gjennomføre et program mot mobbing ved skolen. Selv om elevene er bedt om å si i fra med en gang de ser noen som blir mobbet, har vi nok ikke vært flinke nok til å ta tak i ting som har skjedd. En felles beredskapsplan for oss alle sammen, gir oss trygghet. Vi er også blitt mer opptatt av å forebygge mobbing. 1 av 5 lærere opplevde at behovet for å gjennomføre et program mot mobbing, føltes ikke så veldig aktuelt da vi startet opp dette programmet. Men da vi så resultatet av elevundersøkelsen, økte bevisstheten hos lærere og elever.

Andre ansatte mente at det er vel ikke så mye mobbing på skolen. Men det er viktig å arbeide med forebygging. Elevene tror ikke det er så store behov på sin skole. Men det er vel like viktig her som på alle andre skoler. Foreldrerepresentanten hadde ikke trodd at det var behov for å gjennomføre et program mot mobbing ved skolen. Men det er jo mulig at vi trenger det. Det er

jo kommunen som har satt det i gang. Faglig støtte tror dette arbeidet kan øke bevisstheten hos lærere, ledelsen og annet personale på skolen. Det samme gjelder for elevene og foreldrene. Arbeidet utgjør en viktig del av skolens innsats for å øke elevenes sosiale kompetanse. Kommunenivået er overbevisst om at vi får et positivt utbytte av programmet. Dette er med på å bevisstgjøre skolen der alle inkluderes. Fokus på mobbing fører til skjerpet årvåkenhet og oppmerksomhet, og der de voksne er i stand til å gripe inn. Det skjer altså endringer i praksis. I lærerkollegiet mener en av lærerne at først og fremst blir vi lærerne mer oppmerksomme. Kanskje vi vil slå ned på ting tidligere nå enn vi gjorde før. En annen lærer tror det blir mer jevnlig fokus på mobbing. Men vet ikke om det blir den helt store forskjellen fra slik en hadde det tidligere. En tredje av lærerne har ikke engasjert seg så voldsomt mye i dette programmet, og har lite kunnskap om det foreløpig. Derfor kan han ikke si noe om virkningen av det for skolen. Generelt er det vel slik at alt en setter fokus på medfører ei endring på ett eller annet vis. Kanskje det vil komme fram flere tilfeller av mobbesaker.

Andre ansatte håper at de voksne lærer å se signaler som kan bli til noe verre siden. Dette burde ha kommet inn allerede i barnehagen, slik at en tar det mens barna er små. Elevene håper også at alle elevene tar dette alvorlig og at de ikke tror at det er bare tull. Det vil være viktig at elevene husker på å bruke det de lærer i framtiden. Foreldrerepresentanten tror dette vil bevisstgjøre barna og foreldrene på at mobbing ikke er akseptabelt. Det er viktig at barna får dette innebygget tidlig.

Faglig støtte mener at en viktig form for problemløsning når mobbing er avdekket, er å gjennomføre dialog med involverte elever for å forbedre atferd. En skal ivareta eleven som person, men en skal ikke akseptere atferden. Hvis det ikke nytter med samtaler, må en innføre individuelt tilpassede sanksjoner som er virkningsfulle. En av lærerne mente at en bør kanskje få hjelp med dette slik at det blir litt profesjonelt. Dette innebærer at dette nesten må være regelstyrt, og at en har et program eller en prosedyre som en kan følge. Skoleledelsen ved rektor må også inn og ta ansvar. En annen av lærerne mente at en må først snakke med de elevene som er involvert. En må også involvere foreldrene for å høre hvor alvorlig dette er, og for å vise at vi tar det alvorlig. En tredje lærer sa at en må gjennomføre fortløpende samtaler. Det kan gjerne foretas felles samtale i klasserommet, fordi de andre elevene ofte har observert hva som har skjedd. Jeg har lært opp elevene til å si i fra hvis de ser at noen andre blir plaget. Vi snakker også om dette i klasserommet, at dette ikke var bra gjort. Andre ansatte var av den oppfatning av at en må først snakke med den ene og den andre eleven. Og så må en snakke med lærerne og med foreldrene. Mobbing er veldig vanskelig å få bukt med. Det er ikke mulig å få det bort. Foreldrerepresentanten mente at rektor, lærerne og elevene har ansvar. Alle har lov til

å si i fra. Det er viktig å avklare hvem som er involvert. Alt avhenger av hvor stor saken er. En av lærerne mente at den du har vært hyggelig mot og som du opplever gode ting sammen med, er du ikke stygg mot rett etterpå. Derfor har læreren stor tro på å jobbe med det positive hele tiden. Eksempler på dette er miljøtiltak utenfor skolen, turer og lignende. En må også lære elevene noe om menneskeverd og respekt. Hvis vi skal få til dette, må vi lage situasjoner der vi er sammen med elevene i deres aktiviteter. Vi må lære oss å like dette, og således være til stede. Barn er mye alene i dag, og de kan spille sitt spill uten at noen irettesetter dem. En annen lærer trodde at ”Steg-for-steg” programmet kan løse en del ting. Det trengs nok en god del samtaler på alle trinn om hva som er akseptabelt eller ikke. En lærer mente at vi må lære elevene å bruke en annen omgangstone og bli mer høflige mot hverandre. Noen elever har en veldig røff tone. Noen tåler dette, mens andre ikke gjør det. Det er vanskelig å vite hvem disse er, så det bør gjennomføres en bedre omgangstone for alle. En lærer mente også at det er viktig at det ikke er toleranser for mobbeaktivitet, og at det blir iverksatt tiltak umiddelbart med en gang. En annen lærer framholdt viktigheten av å bedre klassemiljøet og iverksette tiltak rettet mot relasjonene mellom elevene. Dette innebærer at elevene også kan møte hverandre i andre miljøer enn akkurat i klasserommet. Det må gjennomføres aktiviteter som kan gi elevene positive fellesskapsopplevelser. Elevene mente at vi må lære oss å være sammen uten å plage hverandre. Det er viktig å prøve å bli mer kjent med hverandre, og at de minste elevene ikke går rundt og er redd de store elevene. Foreldreprerentanten sa at alle er forskjellige, og tåler ting ulikt. Vi må lære barna å ikke ta seg selv så høytidelig, og at de kan prøve å le av seg selv hvis de gjør noe. En lærer mente at lærerne må være der barna er, og ha samtaler med dem og prøve å bli kjent med dem. Både formelle og uformelle elevsamtaler kan avdekke mobbing. Hvis du er glad i barna, vil du få en nær følelsesmessig kontakt som gjør at du lettere vil se det på dem om noe plager dem, det er viktig å ta barna på alvor når de kommer og forteller om mobbing. Det kan enkelte ganger være vanskelig å vite om det foreligger mobbing eller ikke. Men dette avhenger jo av hvordan en definerer begrepet mobbing. En annen lærer sa at vi må delvis følge mer med hva som foregår ut. Men elevene må i større grad føle at de kan komme og gi lærerne beskjed, fordi vi vet jo ikke om alt som skjer. En lærer syntes at det må bli mer åpenhet om mobbing. Skolen må derfor spille mer på lag med elevene og foreldrene. Elevene og foreldrene må ikke være redde for å si i fra når det oppstår mobbing. Det er viktig at de ikke opplever at det er sladring når de sier i fra om mobbing. En annen lærer terper med elevene om at de umiddelbart skal si i fra til den nærmest tilgjengelige voksne, dersom de opplever noe ute i friminuttene. De voksne er til for barnas skyld. Det er kanskje vanskelig for de minste elevene å kunne avgjøre om det foregår mobbing. Men han mente han har uansett lært dem å si i fra. En lærer mente det er viktig å ha gode rutiner for avdekking av mobbing. Samtaler med elevene er

et viktig middel for å komme nærmere inn på elevene, og få vite hva som rører seg. Lærerne blir liksom satt på sporet, dersom en får inntrykk av at det er noe som foregår. Faglig støtte mener at handlingsplanen må bli en del av skolens virksomhetsplan, og et hjelpemiddel i hverdagen for å kunne evaluere praksis. Programmet må derfor bli en del av skolens liv. PPT mener at planer og metoder som er innarbeidet i skolens organisasjon, representerer tilgjengelige tiltaksplaner. Jevnlig oppfølging og diskusjoner om planer og metoder, øker bevisstheten hos alle sammen og gir en effekt på lengre sikt. Kommun nivået sa at handlingsplanen må bli en del av det ordinære planverket ved skolen. Da vil den kunne gå inn i virksomhetsplanen som et element. Det må foretas årlig vurdering av det nivået som kreves, og at ikke noe er falt ut. Dette arbeidet er rektors ansvar ved den enkelte skolen. Temaet vil derfor være viktig på de framtidige rektormøtene. Skoleledelsen mente at gjennom å arbeide med handlingsplanen, blir vi bevisstgjort på hva vi må rette fokus mot. Derfor vil dette være det mest nyttige arbeidet. Handlingsplanen mot mobbing skal bli en del av virksomhetsplanen ved skolen vår, og den skal springe ut av de overordnede målsettingene for skolen. Handlingsplanen må være så praktisk rettet som mulig, og må inneholde ting som skal gjennomføres. Dermed vil den kunne bli en del av skolens hverdag. En av lærerne mente at det må utarbeides rutiner for hvordan en skal sikre at temaet mobbing jevnlig tas opp i løpet av skoleåret. Det er ikke nok å gjennomføre programmet og lage en handlingsplan. En annen lærer var av den oppfatningen at det må arbeides sterkt med forebygging av mobbing ved skolen. Programmet ”steg-for-steg” må timeplanfestes. Dette må også tas opp i elevsamtaler, foreldrekonferanser og foreldremøter. En tredje lærer mente at vi må gjennomgå handlingsplanen minst en gang i året, og foreta nødvendige revideringer. Det mest gunstigste tidspunktet vil være ved skolestart hver høst. Elever, foreldre og lærere må trekkes inn i dette arbeidet. Andre ansatte mente at det må sendes ut informasjon eller påminnelser om at arbeidet mot mobbing må fortsette, selv om programåret er avsluttet. Elevene mente at den handlingsplanen som vi har laget må brukes, og alle elevene må kjenne til den. Nye elever må også bli gjort kjent med planen. Foreldreprerentanten sa at handlingsplanen må hele tiden være framme og i bruk. Arbeidet mot mobbing må tas opp i felles foreldremøte når vi starter på skolen hver høst. Dette må også tas opp på møtet for alle barna ved skolen, som foregår siste fredagen i hver måned. Faglig støtte mente at prinsippet om 0-toleranse mot mobbing, er et fint utgangspunkt. Det kan ikke bety at mobbing ikke forekommer, men at alle skal ha en trygghet om at mobbing ikke tolereres. I tillegg skal en arbeide for å fortløpende forbedre situasjonen, og kunne gjøre dette på en god måte. Barna kommer til skolen for å lære fag og for å lære å være sammen med andre. Mobbing ligger forankret i sosiale mønstre hos menneskene. Dette gjelder både ulike samfunn og ulike grupperinger. Men det er mulig å påvirke dette. Gjennom økt bevissthet og tiltak, kan en få

forekomsten av mobbing ned på et lavt nivå. Kommun nivået er av det syn at mobbing skal ikke tolereres i det hele tatt. Det skal reageres og slås ned på mobbing med en gang det avdekkes. En greier ikke å få bort all mobbing, men det er et viktig mål å arbeide mot. Skoleledelsen tror at å greie å oppnå 0-toleranse mot mobbing, er ambisiøst og vanskelig. Det er også vanskelig å definere hva 0-toleranse egentlig er, og hvor grensen skal gå. Grensene vil kunne være forskjellige ulike steder, og vil kunne ha sammenheng med den lokale kulturen hvor menneskene befinner seg.

En lærer mente at målet må være 0-toleranse mot mobbing. Men det er kanskje mer usikkert om en greier det. En annen lærer synes det er veldig viktig med 0-toleranse. Vi må iverksette tiltak før det egentlig er blitt mobbing. 0-toleranse er vanskelig å oppnå i dag. Dette skyldes at mobiltelefon og Internett gir mobbere nye muligheter for å plage andre. Det er viktig for foreldrene å vite hvor skolen setter grensene. Alle nye og gamle lærere må forholde seg til de samme grensene. En tredje lærer oppfatter at 0-toleranse er å ikke godta mobbing. Men det er nok ikke mulig å få bort all mobbing. Vi må allikevel komme så lavt ned mot null som mulig. En lærer tror det skal være mulig å oppnå 0-toleranse gjennom å slå ned på den minste episode som skjer. En annen lærer mener at 0-toleranse innebærer at det ikke er lov til å plage andre, uansett hva de har gjort mot deg. En skal heller si i fra på en annen måte, enn å sette i verk mobbing som f.eks. en hevneraksjon. Gode melderutiner og bevisstgjøring av elevene om at dette ikke er sladring, er en måte å gjøre dette på. Det vil ta lang tid å snu dette synet, men det er mulig det vil kunne gå. Andre ansatte mener at 0-toleranse betyr at vi ikke skal akseptere mobbing. Vi må stoppe et hvert tilløp til mobbing for å kunne få stoppet det. Dette er vanskelig, fordi mobbing skjer også i heimen og i bygda. Det er vanskelig å få bort ertinga. Derfor er det viktig å ha foreldrene med. Elevene mener 0-toleranse er at vi ikke tolererer noen som helst mobbing. Kommun nivået har vært lite på skolebesøk i programperioden. Derfor er det vanskelig å svare på i hvilken grad målene har vært synlige i arbeidet. En lærer mente at elevene har snakket om målene for programmet. En annen lærer mente at målene har kanskje vært for lite synlige. De burde kanskje ha vært hengt opp på en plakat på klasserommene eller på lærerværelset. En tredje lærer sa at målene har vært for lite synlige. En av lærerne kunne ikke si hva som er målene for programmet. De lærerne som ikke har deltatt i ressursgruppa, har nok opplevd lite aktivitet og har vært lite engasjert i arbeidet.

Faglig støtte har opplevd at rektor har ledet programmet på skolen. Ledelse har kanskje i for liten grad vært delegert til ressursgruppa, til elevrådet og til FAU. Dermed er ikke programmet blitt tilstrekkelig systemgjennomgripende. Kommun nivået mener at rektor har vært helt avgjørende for å få gjennomført programmet ved skolene. En viktig forutsetning har da vært at

rektor er engasjert og med på det arbeidet som foregår. Skoleledelsen har innkalt til møtene, og har på en måte styrt når de andre representantene skulle samle gruppene sine, og gjennomføre måter å presentere stoff på. Alle har vel bidratt når det gjelder det arbeidet som ressursgruppa har gjort. Rektor har vel vært en slags pådriver og har oversikten. Rektor har også forberedt møtene og har lagt fram ting til drøftinger på møtene. Lærerne mente det er rektor som har ledet programmet. En av lærerne trakk også fram ressursgruppa som et ledelselement. Andre ansatte har ulik oppfatning. Den ene mente det er rektor som har ledet programmet, mens den andre mente det er faglig støtte som har hatt ledelsen. Elevene vet ikke om det har vært noen ordentlig sjef for programmet. Men de har opplevd at rektor har innkalt til møtene og som har styrt disse. Men de oppfatter ikke rektor som sjef. Siden vi ble enige alle sammen i ressursgruppa om hva vi skulle skrive, har vi vel vært sammen om dette.

Kommunenivået har opplevd veldig god veiledning fra faglig støtte. Veiledningen har vært kjennetegnet av veldig god dialog og fleksibilitet. En har også opplevd å ha fått svar på det en har lurt på, og har også fått diskutert veien videre. Skoleledelsen har ikke i stor grad benyttet seg av tilbudet om støtte og veiledning. Men samtidig har en opplevd at støtte ville blitt gitt ved behov. Ellers så har henvendelser fra det faglige støtteapparatet vært mer generell, og ikke spesielt knyttet til f.eks. handlingsplanarbeidet. En har ikke opplevd selve programmet som problematisk, men den store utfordringen har vært å få til å arbeide systematisk. Tre av lærerne i lærerkollegiet har svart på dette. De har opplevd å ha fått den støtten og den veiledningen de har hatt behov for. En av lærerne har ikke sett noe til det faglige støtteapparatet. Andre ansatte har ikke fått noen spesiell støtte i det hele tatt. Elevene har stort sett klart seg selv. Men hvis det var noe de ikke forsto, kunne de spørre de voksne i ressursgruppa. Og hvis de heller ikke kunne gi svar, ble det tatt opp i møtene. Det faglige støtte viser til at Program Zero bygger på helt grunnleggende pedagogiske og organisatoriske prinsipper. En har opplevd at skoler som allerede har utviklet en god struktur, samt har god dialog og gode rutiner på samarbeid, implementerer programmet på en greiere måte enn skoler som sliter med systemet og med strukturen. En har også opplevd at det har vært brukt for liten tid på måldrøftinger og refleksjoner, slik at elever, foreldre, lærere og administrasjonen kunne komme fram til en felles forståelse om målene eller tiltakene. Dermed blir det lett til at rektor utformer skolens mål, og en må bli ferdig med dette for å rekke neste møte. Dermed kan det bli et pliktløp. Ett år er for lita tidsramme for programmet. Det burde i stedet ha gått over to år, med enda mer felles skolering. Faglig støtteapparat bør bestå av minst to personer. Det ligger en utrolig styrke i dette når en skal inneha en slik faglig støttefunksjon. I følge skoleledelsen, har en valgt en arbeidsmåte der ressursgruppa er en slags kjerne i arbeidet. Den består av lærere, elever og en valgt representant for foreldrene. En har prøvd å legge fram arbeidet som har vært gjort i

ressursgruppa, for de ulike gruppene. Elevene har lagt det fram for elevgruppa, foreldrene for foreldregruppa og lærerne for lærerkollegiet.

En av fire lærere har sett lite til selve programstrukturen. Dette gjelder også elevene. Derfor kan det være vanskelig å se den røde tråden i programarbeidet. En annen av lærerne føler at programmet kanskje ikke passer helt til en sånn liten skole. Veldig mange av de tingene som læreren håpet på, er vanskelig å gjennomføre i praksis på en så liten skole. Det blir liksom bare ei skole som skal gjøre alt. Da får vi ikke den diskusjonen som en egentlig skulle ha hatt mellom de ulike gruppene. Det er vel stort sett ressursgruppa som har jobbet med programmet. En tredje lærer mener at mange glemmer de fådelte skolene. En føler at programmet kanskje er beregnet for litt større skoler med større forhold enn hos oss. Samtidig har vi følt at vi ikke har noe særlig mobbing, og da svever det jo litt. Det blir på en måte for stort for oss. En fjerde lærer mener at skolen egentlig ikke har tilrettelagt så veldig mye. Men den faste kontortiden gjør det allikevel mulig å arbeide med programmet og med andre ting. Når det gjelder andre ansatte, er SFO-tilsatte direkte underlagt styrer for barnehagen når det gjelder faglig arbeid. Rektor har kun ansvar for arbeidstid m.v. Elevene mener at det har vært lagt til rette for å få til arbeidet. Men de mener at de ikke har noe i elevrådet som er noe særlig. Det faglige støtte mener at det er skoleledelsen, lærerne, elevene, foreldrene og de andre ansatte ved den enkelte skolen som vet behovet. Dette kan ikke noen utenfra fortelle dem. Derfor er det de som må si noe om hva det vil være viktig å gjøre og hva som må prioriteres. Kommun nivået mener det er viktig å foreta tilpasninger i våre små forhold. Derfor har de tilpasset arbeidet ut i fra en fleksibel måte å gjøre det på, og i samråd med faglig støtteapparat. En av lærerne vet ikke om vedkommende har tenkt noe på om en har hatt frihet i arbeidet med programmet. De har vel bare rett og slett tatt den. En annen av lærerne mener at målene i programmet er i varetatt selv om en gjør arbeidet litt tettere, og litt mindre slik at det er overkommelig for skolen. Dermed blir det mer konkret.

Skoleledelsen mente at det ble bestemt i rektorkollegiet sammen med skolesjefen, at skolene skulle være med på Program Zero. Andre fikk derfor ingen direkte innflytelse på avgjørelsen. En av lærerne fikk vite før sommerferien at skolen skulle delta i Program Zero. De hadde også fått høre at Olweus-programmet var enda mer tilpasset større skoler enn Program Zero. En annen lærer mente at de ikke hadde noe å si om saken, fordi skolen var påmeldt sentralt. Det var ikke skolen som meldte seg på. Læreren mente den gangen at dette var lettsindig bruk av kursmidler, fordi alle kursmidlene i kommunen gikk til programmet. En av lærerne mente at foreldrene burde ha fått være mer med. Men det er mer effektivt å ha bare en representant for foreldrene i ressursgruppa. Imidlertid har nok ikke ressursgruppa greid å gi tilstrekkelig informasjon til alle om arbeidet. Andre ansatte har fått lite informasjon. Da vedkommende

deltok som forelder i et foreldremøte, var det også lite informasjon om det arbeidet som foregår. Ved PPT-kontoret har det ikke vært diskutert noe konkret om andre programmer mot mobbing i skolen, selv om for eksempel Olweus-programmet gjennomføres ved mange skoler i PPT-distriktet. Kommun nivået har fått henvendelser fra enkeltskoler som har vurdert Olweus-programmet. En skole i kommunen søkte om å få delta i dette programmet. Dette var før kommunen bestemte seg for å satse på Program Zero. En av lærerne har tidligere jobbet med ”Steg-for-steg”-programmet. Læreren har veldig tro på dette programmet. Det dekker et stort område, og skal foregå kontinuerlig. Derfor må det følges opp hele tiden. Faglig støtte hadde nok trodd at de skulle få inn flere problemstillinger fra skolen enn det som kom. Den gode kontakten med kommun nivået og rektorkollegiet har gjort at en føler seg akseptert som faglig støtte. PPT har bidratt med kursdeltakere for å holde seg orientert, og kontaktpersonfunksjon opp mot programmet. Kommun nivået har ikke vært så mye direkte inne i arbeidet på den enkelte skolen, men har i stedet fungert som en slags pådriver overfor skolelederne. Oppgavene har ellers i hovedsak vært å få de praktiske og formelle tingene til å gå greit, samt å holde kontakten med faglig støtte. Skoleledelsen har kalt inn til møtene i ressursgruppa, og har styrt deltakerne når de skulle innkalle sine interessegrupper. Det har vært viktig å holde oversikten over ulike ting, forberede møtene og klargjort til drøftingene. I ressursgruppa har alle bidratt i arbeidet. Skoleledelsen føler å ha blitt hørt på når en har lagt fram synspunkter. En av lærerne har vært med på møtene og har sammen med klassen hatt besøk av elevrepresentantene som har gitt informasjon. Læreren har også fått ta del i planleggingen av dette. Vi har også fått ansvar for å utarbeide en tilleggsundersøkelse beregnet på hele personalet. Men dette er ikke gjort enda. Vi er bedt om å tenke på tiltak som er knyttet til programmet, og som skal gjennomføres til høsten. Drøfting av dette er nå i gang. Tre andre lærere har ikke opplevd å ha hatt noen spesiell rolle. En av de tre mener å ikke ha bidratt med noe. En har hatt samtaler med elevene mens en annen av dem oppgir å ha deltatt i fellessamlinger og er medlem av ressursgruppa. Vedkommende føler å ha bidratt med noe i gruppa, og har lært de andre i gruppa noe. Dette har særlig omfattet begrepsutvikling hos de minste elevene. Samspillet i ressursgruppa har vært veldig bra. En femte lærer har fått i oppgave å lage en spørreundersøkelse sammen med en kollega. Undersøkelsen har som mål å avdekke tilstanden ved skolen. Denne kommer utenom elevundersøkelsen. Felleskurset om mobbing var veldig interessant og veldig bra. Det ga læreren kunnskaper som kunne tas med videre. Men dette ble ikke noe aktivt i den daglige virksomheten og miljøet ved skolen. Læreren har heller ikke greid å engasjere seg skikkelig i programmet, og kan ikke si hvorfor det er blitt slik. Andre ansatte har ikke hatt noen bestemt rolle i programmet. En prøver å følge med på hva elevene gjør. Elevene mener de har bidratt. De opplever at dette har i hovedsak vært i forhold til småskolen og mellomtrinnet.

Foreldrerepresentanten har prøvd å svare når andre i ressursgruppa har spurt om ting. Det er i hovedsak det som en har lært på felleskursene. Kommun nivået hører ofte fra rektorene at de har en travel hverdag, og blir slitne av alt som kommer utenfra. Det er ikke til å unngå at en blir preget av dette. En av lærerne føler å ha vært motivert for arbeidet. Men det er hele tiden veldig mye annet som kreves av lærerne. Derfor er det vanskelig å holde motivasjonen på topp hele tiden. En annen lærer har ikke merket så mye selv. Men de to elevene som er med i ressursgruppa, har gjort en veldig god innsats. De har vært med på en masse møter, og har informert alle andre elever ved skolen. Tilbakemeldinger fra lærerne i småskolen, viser at de har gjort dette på en grei og forståelig måte for de minste elevene. Ressursgruppa har også arbeidet veldig bra. En tredje lærer har ikke vært med i ressursgruppa, fordi det var noen som meldte seg nokså fort. Læreren vurderer arbeidsinnsatsen og motivasjonen som sånn middels for de som arbeider med programmet. En lærer opplever at programmet blir en ekstra byrde og en ekstra ting vi skal arbeide med, fordi det av og til er svært mange ting som skal skje på en gang. Læreren har imidlertid stor tro på programmet, og synes arbeidet er viktig. En annen lærer har sett lite til ressursgruppas arbeid. Men læreren har sett at deltakere tar det veldig seriøst, og gjør en skikkelig jobb. Det ligger ellers en innebygd skepsis til ting som kommer ovenfra, og som skal tilpasses skolen. Læreren har mer sans for ting som kommer fra skolen selv, og som kanskje skreddersys mer. Vedkommende tror mange opplevde at når de så de forskjellige rollene i programmet, ville veldig mange i skolesystemet måtte delta for å få det til å fungere. Derfor tror læreren at når en tenkte små skoler, så tenkte en ikke på riktig så små skoler som vår. Elevene opplevde at motivasjonen hos andre virket like bra som motivasjonen hos deltakere i ressursgruppa. Faglig støtte har ikke opplevd krav eller press fra noe hold. Senter for atferdsforskning har gitt tilslutning til nødvendige tilrettelegginger. De har også vist interesse for det arbeidet en har gjort, og det har vært opplevd som veldig positivt.

Kommunenivået har ikke følt noe press eller noen form for overstyring. Faglig støtte har av og til sett ting i sin kontakt med skolene, og av og til har kommunenivået det. da har dette vært tatt opp og drøftet, og en har bestemt veien videre ut i fra disse drøftingene. Skoleledelsen har ikke kommet med noen krav eller presset skolen på noe vis. Kravene ligger egentlig inne i selve programmet. En av lærerne har opplevd krav og press. Derfor kan programmet bli noe som mer blir dyttet på deg, og kommer i tillegg til alt annet som en skal gjøre. Det blir mye papirarbeid. Det er jo fint det som står på papiret, at det og det skal vi gjøre. Men det er ikke bestandig lett å se at det arbeidet en gjør gir resultater eller at det som står på papiret blir satt ut i praksis. To andre lærere har ikke opplevd noen spesielle krav. Den ene av dem mener dette heller ikke har vært nødvendig, fordi vedkommende har gått helhjertet inn i arbeidet med programmet. Elevene mente at det ville ikke ha vært noen andre som hadde gjort dette arbeidet, hvis en ikke hadde

gjort det selv. De mente også at det ikke ville ha blitt så bra som det ble, hvis ikke elevene hadde fått være med i arbeidet og fikk gjøre noe selv. Foreldrerepresentanten har opplevd krav om å gjennomføre diskusjoner og om å utarbeide skriftlige produkter. I tillegg har det vært foreldrerepresentantens oppgave å ordne med foreldremøtene. Kommunenivået oppga at det er ikke så vanlig at en engasjerer seg så mye som en har gjort i dette programmet. Det er positivt at det jobbes med dette i hele kommunen. Men det kommer på en måte ovenfra og utenfra til den enkelte skolen, slik som mange andre innspill fra sentrale og kommunale myndigheter. Skolene vil nok kunne føle dette som et pålegg som de lojalt følger opp. Det har ikke sprunget ut i fra eget behov akkurat her og nå. Dette har jo kommet fram når rektorkollegiet har møttes. Kommunenivået har prøvd å gi dem tilbakemelding på at det er utmerket at de har mye på plass fra før, og at de plasserer dette inn i den nye sammenhengen for å ikke lage unødig mye arbeid. I kommuner som ikke kjører dette slik som oss, der hvor bare enkelte skoler er med, vil jeg tro at eierforholdet ved disse skolene er større. Da er gjennomføringen av programmet gjerne sprunget ut i fra eget behov. Enten at de føler at de har mobbeproblemer, eller at de føler at i vår vurdering av skolen, så er dette et viktig område, og at de vil sette fokus mot det og jobbe med det. Skoleledelsen føler at ressursgruppa har et veldig mye nærere forhold til programmet, enn andre ved skolen og foreldrene. En av lærerne mener at ressursgruppa har vært mer inne i arbeidet med programmet enn de andre. Selv om gruppa har prøvd å gi informasjon, har de allikevel jobbet litt mer isolert. En annen lærer har opplevd at det er først og fremst ei hovedgruppe som har arbeidet med programmet. Vi andre har vært klar over hovedpunktene i programmet, og har sånn sett jobbet med det. En tredje lærer mente at eierforholdet er ganske felles. Men læreren er ikke så sikker på om foreldrene er kommet like langt i sitt arbeid, fordi det enda er så pass nytt. En fjerde lærer opplever at ressursgruppa har et veldig mye nærere forhold til programmet enn de andre. Andre ansatte opplever at det er alles program. Men det er rektor som har styringen med arbeidet. Elevene opplever at en har programmet i lag. Foreldrerepresentanten mener at det er ressursgruppa som har jobbet med programmet, og har vært mer inne i det enn de andre. Selv om gruppa har prøvd å gi informasjon til foreldrene, så har de kanskje jobbet litt mer isolert. Foreldrene har vist interesse for arbeidet, og har spurt foreldrerepresentanten om hva det arbeides med. Faglig støtte mener det er viktig å bygge en positiv plattform for utvikling og innovasjon. Dette burde ha utgjort første fase i programmet. Her skulle en ha møttes og blitt kjent med hverandre gjennom positive fellesopplevelser. Å skape gode følelser mellom samarbeidspartene er et viktig grunnlag for utviklingsarbeidet. Det å gjøre noe i en innovasjon, er egentlig å endre atferd. Det vil derfor være viktig at aktørene vet dette og er bevisst på at en må endre atferd. En kan ikke være med på noe i en prosess hvor en venter at andre skal endre seg, mens en selv skal stå på stedet hvil og gjøre som en vil. Derfor

må en ha som felles mål at en skal lære noe. Det er nødvendig å få fine erfaringer, og kunnskap om innovasjon – om prosessene og om trinnene (fasene). Men aller mest viktig er erfaringer og kunnskaper om hindringer vi møter. Ny kunnskap om hindringer kan hjelpe oss til å analysere vår egen situasjon og akseptere den på en mye bedre måte, enn hvis vi ikke hadde gjort det. Det er dette en legger i en systemgjennomgripende innovasjon. Dette innebærer at alle de ulike nivåene og rollene flettes inn i hverandre. De utvikles på det enkelte nivået, men samtidig i hele organisasjonen til beste for det enkelte barnet. Dette er ei ny tenkning som det bør jobbes med for å utvikle gode metoder for. Faglig støtte har opplevd det som utrolig spennende å jobbe i par. Det har vært mange flotte diskusjoner med en åpen kommunikasjon, og åpen diskusjon både på faglighet og på opplevelse. Senter for atferdsforskning har også invitert til samarbeid, og vi har hatt muligheter for å ta kontakt ved behov. Faglig støtte har også fått god informasjon, og har fått tilgang på alt materiell som er utviklet for programmet. I Program Zero representerer ressursgruppa de ulike nivåene lokalt i skolekretsen. Dette er en fin sammensetning og skal være spydspissen i innovasjonen på den enkelte skolen. For å kunne lykkes, forutsettes det at deltakeme er motiverte og tar ansvar for både programgjennomføringen og for informasjonsvirksomhet. Skoleledelsen har ikke hatt annen kontakt med foreldrene, enn at de på en måte stiller seg undrende til at en bruker så mye tid og penger på et sånt program. De har egentlig ikke vært helt enige i at mobbing ved skolen vår, er et problem som vi trenger å bruke så mye energi på. Men de gangene vi har kalt inn til felles foreldremøte om programmet, så har det vært bra oppmøte, og diskusjonene har vært livlige. Det vil bli viktig å presentere handlingsplanen for et samlet forum. En har egentlig ikke lært så mye nytt om samarbeid. Det har stort sett blitt slik en regnet med at det ville bli.

En av lærerne har ikke vært i kontakt med foreldrene om programmet, og deltar egentlig i foreldremøtene som forelder. Samarbeidet har gått greit i lærerkollegiet, noe som kan skyldes at vi er så få lærere. Læreren har ikke hatt noe med elevrådet å gjøre. En annen lærer forteller at representanten for foreldrene som er med i ressursgruppa, har tatt seg av foreldrekontakten. Men det har vært snakket om programmet i konferansetimen. Læreren mener å ikke ha lært noe nytt om samarbeid. En tredje lærer tror det har vært et foreldremøte, men var ikke selv til stede fordi vedkommende ikke er forelder til elever ved skolen. Læreren tror at de kanskje har gjennomgått programmet i dette møtet. Det er ressursgruppa som mer er inne i arbeidet enn oss andre. Men vi er jo med på det og har snakket om det flere ganger. Det er så få lærere ved skolen, at vi er mer som ei gruppa der alle møtes. En fjerde lærer forteller at i ressursgruppa har en tatt for seg kapittel for kapittel. En har diskutert og snakket sammen om hva som skal være med i handlingsplanen, og i de forskjellige bolkene. Læreren tror at foreldrerepresentanten har forhørt seg litt blant foreldrene. Læreren har selv forhørt seg litt blant lærerne og skoleledelsen.

Deretter har ressursgruppa bearbeidet innspillene, og fått dem konkret ned på papiret og gått i gjennom dette veldig systematisk. Renholder og assistenter har deltatt i felleskurs, men har ikke vært med som kollega. SFO er ikke med i ressursgruppa. Læreren har lært noe om samarbeid, fordi dette har vært så konkret, og der vi skal jobbe mot bestemte mål som også er felles mål. Andre ansatte har opplevd lite samarbeid. De er så lite inne i lærermiljøet på skolen, at de føler det faller bort. Derfor vet de ikke hva som er sagt eller hva lærerne har gjort. Elevene vet ikke om programmet har vært tema på foreldremøter. Men de har selv gått rundt i alle klassene og snakket om programmet. De har også skrevet ned det de andre elevene har sagt. De har også snakket med elever på de andre skolene i kommunen, og om hva de har gjort. Det har gått helt greit å samarbeide med de andre i ressursgruppa. En har lært at 13-åringer kan samarbeide med 40-åringer. Dette har en ikke trodd på forhånd. De eldste elevene på skolen mener at det er ingen mobbeproblemer ved skolen. Derfor orker de ikke bruke noe tid på å snakke om dette. Men de minste elevene er helt med, og snakker mye. De synes det er trivelig når vi kommer og prater med dem. Foreldrerepresentanten har hatt et foreldremøte for å få innspill i forhold til programmet. Det er planlagt et nytt møte før programmet avsluttes. Elevene har også deltatt i disse møtene. Representanten for foreldrene har lært veldig mye selv, og synes det er et spennende arbeid. Men vedkommende er usikker på hva som kan kreves av foreldrene i dette arbeidet.

Faglig støtte har erfart hvordan programplanen kan tilpasses den enkelte skolen. Det er viktig å være klar over hva dette betyr for hver enkelt skole. Det er alltid snakk om prioritering, og det forutsetter en grundig diskusjon. Det er de som er på den enkelte skolen som må vite. Det er ikke faglig støtte som skal fortelle dem det. Det er ingen utenforstående som skal fortelle dem hva som er viktigst å gjøre. Vi som fagfolk må være ydmyk overfor dette. I dette arbeidet har en lært å være enda mer ydmyk i forhold til hva den enkelte mener er riktig å gjøre. I tillegg har en lært hvor viktig starten på et slikt program er, og at det er en del ting som må være på plass for å få i gang en god innovasjonsprosess. Kommun nivået opplever å alltid lære noe nytt når en er med på programmet. En har ikke jobbet med et slikt program mot mobbing tidligere. Hvordan en skal konkret reagere i mobbesaker, har absolutt vært noe nytt som tillegg til det en har visst om på forhånd. Derfor har det gitt tilførsel av noe faglig nytt.

Skoleledelsen vet ikke om en har lært så mye nytt om mobbing, bortsett fra at en har lært at en skal være mer oppmerksom for å kunne oppdage og avdekke mobbing. For det er kanskje noe av det vanskeligste. Skoleledelsen ble overrasket over resultatet av elevundersøkelsen. Det fortalt oss at vi kanskje ikke hadde vært våken nok. En har dessuten fått klarere oppfatning av viktigheten av å jobbe systematisk i det arbeidet en gjør. Det er også blitt ganske klart at det er

viktig å ha en klar plan for hvordan vi vil arbeide med ting, for å sikre at aktuelle saker blir tatt opp på en god eller riktig måte. En av lærerne har læst noe nytt om de ulike elevtypene. Det som ble tatt opp på felleskurset i høst var veldig interessant. En annen lærer er ikke sikker på om en trenger mer kompetanse. Mesteparten av arbeidet må kanskje ligge på kommunikasjonen i forhold til elevene. Samtaler med elevene viser at de tror vi lærere oppfatter veldig mye som vi ikke har muligheter for å kunne oppfatte. Derfor må elevene bli klar over at de faktisk må komme og si i fra, hvis vi skal ha en sjanse til å kunne gjøre noe. I en del klasser foregår det veldig mye når vi lærere er ute av klasserommet. En tredje lærer viser til det vi lærte på felleskurset om tiltaksrekkefølgen og saksgangen når mobbesaker avdekkes. Dette var noe nytt. En fjerde lærer har egentlig ikke lært noe nytt om mobbing. Men det har vært fint med repetisjon, og det hele har kommet mer fram i egen bevissthet. Læreren har lært noe nytt om samarbeid fordi dette har vært så konkret. Det er bestemte mål vi skal jobbe opp mot, og vi har felles mål. Andre voksne ved skolen har ikke lært noe annet enn det de lærte på felleskurset. Elevene har lært at det er mye større problemer en de trodde. De har også lært at alle sammen kunne samarbeide, selv om det er stor aldersforskjell mellom aktørene i ressursgruppa. Foreldrerepresentanten har lært hva mobbing er. Faglig støtte har opplevd det som svært positivt å kunne gjennomføre flere møter sammen med rektorkollegiet og kommunenivået, for å få lagt de nødvendige planene og programmet på plass. I denne sammenhengen har en gitt hverandre støtte, og har fått taklet følelsene på en god måte. Den klare støtten og målbevisstheten fra kommunenivåets side, har vært flott og veldig positiv for kommunen. Dette er veldig interessant for senere forskning og evaluering, og er kanskje en modell som kan bli viktig i framtiden. Kommunenivået har opplevd det som svært positivt at Senter for atferdsforskning har vært så lydhør i forhold til nødvendige tilpasninger av programmet, i forhold til økonomi og det at vi er så små. Kommunenivået har hele tiden hatt veldig god kontakt med faglig støtte. Faglig støtte oppleves som sentrale pådrivere av programmet, sammen med kommunenivået. Faglig støtte har hatt stor evne til fleksibilitet, og har fortløpende vurdert situasjonen og virkeligheten. De har også vist evne til å gjøre nødvendige tilpasninger. Dette har vært en svært viktig forutsetning for at dette arbeidet har vært så vellykket. Et eksempel på dette var da det gikk noe tungt med handlingsplanarbeidet. Istedenfor å prøve å løse dette i rektormøte, besøkte faglig støtte hver eneste skole for å veilede i prosessen. Denne fleksibiliteten har vært kjempebra, og en forutsetning for å få fullt utbytte av programmet. Skoleledelsen mener at ressursgruppa har fungert bra. Alle har bidratt i møtene. Det er gode folk som har vært deltakere i gruppa. Møtene har klargjort hvordan vi skulle arbeide med programmet. Handlingsplanen er blitt det sentrale i arbeidet hos oss. Den er viktig, og vi har fått et utbytte av arbeidet som vil sette spor i hverdagen. En av lærerne har opplevd at arbeidet har

fungert bra. Dette gjelder spesielt at vi har satt fokus på temaet. En annen lærer har opplevd det som veldig bra at ting må gjøres i en beste rekkefølge, og at dette foreligger skriftlig. En tredje lærer mener det har vært en fordel at faglig støtte har fulgt opp programmet, og at de kjenner godt til fådeltskolen. Faglig støtte har greid å dra det hele ned på vårt nivå. En fjerde lærer har opplevd at det har vært mer ryddig og konstruktivt i kollegamøtene enn det har vært i mange av de andre lærermøtene som en har opplevd. Arbeidet i ressursgruppa har vært veldig konstruktivt. Læreren opplever også å arbeide mer konstruktivt i forhold til holdningsarbeidet mot mobbing sammen med barna. Derfor har programmet vært til hjelp for denne læreren. Elevene vet ikke om noen bestemte positive erfaringer. Foreldrerepresentanten har opplevd å modnes i takt med arbeidet. Vi måtte finne ut hvordan vi skulle løse utfordringene. Når vi fant ut av det, kunne vi jobbe videre. En av lærerne har litt fremmedfølelse i forhold til programmet. En føler at en ikke er helt med, fordi det ble ressursgruppa som skulle jobbe med dette. Det er greit å få informasjon om arbeidet, men en føler at en ikke helt tar det til seg. Det er ikke bestandig at en kjenner at det er en forbindelse mellom det som står i et program, eller på papiret, og virkeligheten. Det er kanskje slik vi har følt hele tiden i forhold til programmet. Lærere kommer og går ved en liten skole, og derfor kommer det inn nye folk som ikke har jobbet seg inn med de andre. En annen lærer synes programmet blir litt for stort for en så liten skole. Siden det er så få som jobber her, har vi litt problemer med å sette sammen de gruppene programmet forutsetter. Vi får veldig mange roller samtidig. Elevundersøkelsen ble ikke riktig, fordi hvis vi har to elever i en klasse og en av dem sier han blir mobbet, blir det 50 % mobbing med en gang. En tredje lærer føler at programmet på en måte har levd ved siden av det daglige livet i skolen. Vi burde ha gjort det på en annen måte etter felleskurset. Det beste ville ha vært å ta utgangspunkt i hvordan vi har det hos oss, og at vi hadde vurdert hvilke systemer vi kunne bygge opp som vil fungere for oss. Læreren har i liten grad opplevd lokal tilpasning. Det er vi som skal tilpasse oss. Vi fikk nok ikke det opplegget som vi virkelig trenger. Derfor mangler vi den ”brennende” delen som får oss motivert. Det er ikke vi som har sett behovet, eller som har tenkt tankene. Det er ikke vi som har prøvd å finne løsninger, eller som søker hjelp for å finne løsninger. Det er noen som kommer med løsninger på problemer som vi ikke en gang var riktig klar over at vi hadde. Andre ansatte savner flere svar, og at det ikke bare blir spørsmål. Felleskurset var ikke bra, fordi det kom ingen svar på hvordan en skal finne løsninger. Det ble bare opplysninger. Løsningene skulle vi selv finne ut. Dermed oppnådde jeg ikke det jeg forventet av kurset. Det var noe som manglet. Elevene opplevde det som problematisk å få de eldste elevene til å bry seg. Faglig støtte mener at programmet slik det framstilles, ikke passer til alle skoler. Programmet er vel egentlig utarbeidet i forhold til fulldelte skoler, men ikke til små fådelte skoler. Det er ikke kommet fram noen skikkelig diskusjon om dette. Programmet

ble nok opplevd som ei tvangstrøye ved mange små skoler. De har ikke funnet sin plass, for det passer ikke. Derfor skulle en heller ha operert mer med funksjoner enn med personer og roller. Men de samme prinsippene som gjelder for programmet, må også gjelde for både store og små skoler. Det er derfor nødvendig å foreta tilpasninger av programmet for den enkelte skolen.

En lærer mener at den grupperingen av aktørene og samarbeidsmetodikken som programmet legger opp til, ikke nytter ved denne skolen. Dette skyldes at det er så få som jobber her. En annen lærer savner tips om hvordan en skal jobbe forebyggende. Dette skulle ha vært et eget kapittel. Men læreren har ikke lest alt av papirer. Det skulle ha vært et eget kapittel med forslag på forskjellige programmer. Da kunne vi ha valgt program ut i fra en grundig presentasjon av ulike programmer. Dette kunne da ha vært en idébank som en kunne ha plukket litt i og tilpasset eller bruke ellers. PPT har fått tak i en del materiell som hører til programmet, f.eks. videofilm. Skoleledelsen forteller at skolen har fått det materiellet en ville ha hatt. En lærer mener en har fått utdelt noen stensiler og en god del papirer. En annen lærer mener en har fått et hefte om programmet. En tredje lærer viser til at skolen har veldig dårlig råd, og kan derfor ikke kjøpe filmer, litteratur og hjelpemidler. Zero-vestene ligger på hattehylla på lærerværelset. Elevene fortalte at lærerne har så vidt brukt vestene. De vet ikke noe særlig om elevrådspermen. Foreldrerepresentanten sier at de har brukt veiledningsheftet som et hjelpemiddel.

Skolen hadde i perioder problemer med datasystemet og koblingen til Internett. Faglig støtte måtte dels bruke rektors private PC for å kunne sende informasjon til skolen. Lite eller ingen interaktiv bruk av data i veiledning overfor skolen.

VEDLEGG NR: 3:

SPØRRESKJEMA

SPØRRESKJEMA
for
deltakerne i ressursgruppene
Program Zero

Spørreskjemaet fylles ut og legges i den frankerte svarkonvolutt, før det sendes til Oddbjørn Knutsen ved Høgskolen i Nesna.

Jeg ber om at det utfylte spørreskjemaet sendes til meg innen den 1.september 2004

Tusen takk for at du tok deg tid til å fylle ut og sende tilbake spørreskjemaet.

Vennlig hilsen

Oddbjørn Knutsen
Høgskolelektor

Skole: _____

SPØRRESKJEMA FOR DELTAKERNE I RESSURSGRUPPENE

V 1 **Min stilling / funksjon / tilknytning til skolen** (kryss av for aktuelt alternativ):

Rektor:
Lærer:
Elev:
Ansatt ved SFO:
Foreldre:
Annen kategori:
- hvilken?

V 2 **Hva mener du er mobbing?**
 (Skriv stikkord) Benytt baksiden av skjemaet ved behov.

.....

.....

.....

.....

.....

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

	Lite	Mindre	Moderat	Betydelig	Store
V 3 Hvilke behov var det hos dere for å gjennomføre programmet?	1	2	3	4	5

Kommentarer:

V 4 Hva slags forventninger hadde du til programmet før arbeidet startet?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Kommentarer:

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

	Lite	Mindre	Moderat	God del	Mye
V 5 Hvor godt kjenner du til målsettingene for program Zero?	1	2	3	4	5

Kommentarer:

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

	Lite	Mindre	Moderat	God del	Stor
V 6 I hvor stor grad har målsettingene vært drøftet og diskutert sammen med de andre på skolen og foreldrene?	1	2	3	4	5

Kommentarer:

V 7 Hvor synlige mener du program-målene har vært underveis i arbeidet?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Kommentarer:

V 8 Hvor stor betydning tror du Program Zero vil få for din skole etter at programmet er ferdig i september?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Kommentarer:

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

	Lite	Mindre	Moderat	God del	Stor
V 9 I hvilken grad har det vært lagt	1	2	3	4	5

til rette på skolen for å kunne arbeide med Program Zero?

Kommentarer:

V 10 **Hva slags muligheter har du hatt for å kunne delta i felles-samlingene for programmet?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

V 11 **Hvor synlig mener du programledelsen har vært dette skoleåret?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

V 12 **Hvor klar og tydelig mener du din rolle har vært i arbeidet med Program Zero?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

Lite Mindre Moderat God del Mye

V 13 **Hvor mye har du lært om mobbing?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

V 14 **Hvor mye har du lært om samarbeid?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

Lite Mindre Moderat God del Stor

V 15 **I hvor stor grad føler du at du har vært til nytte i arbeidet med Program Zero?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

(Sett ring rundt valgt svaralternativ)

Lite Mindre Moderat God del Mye

V 16 **Hvor mye har de andre i ressursgruppa krevd av deg i arbeidet med Program Zero?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

V 17 **Hvor godt mener du Program Zero passer for din skole?** 1 2 3 4 5

Kommentarer:

VEDLEGG NR: 4

KORRELASJONSMATRISE FOR ALLE VARIABLENE

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17
V1			-.257	-.270	.017	-.138	.216	-.195	.141	-.314	.030	-.368	-.091	-.064	-.280	-.091	-.014
V2	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
V3	-.257			.517**	-.268	-.154	-.209	.235	-.108	-.064	.121	.159	.011	.328	.049	-.035	.190
V4	-.270		.517**		-.368	.106	.054	.046	-.032	.193	.049	.290	-.185	.125	.208	-.102	.047
V5	.017		-.268	-.368		-.034	.144	.015	-.134	-.163	-.131	-.082	.152	-.217	.086	-.063	-.214
V6	-.138		-.154	.106	-.034		.258	-.050	.347	.177	.189	.282	-.215	-.084	.441*	.377	.190
V7	-.216		-.209	.054	.144	.258		-.323	-.282	.135	.272	.004	-.062	-.207	.010	-.170	-.232
V8	-.195		.235	.046	.015	-.050	-.323		.269	-.034	.006	.072	.205	.169	.308	.188	.720**
V9	-.141		-.108	-.032	-.134	.347	-.282	.269		.050	.080	.503**	.366	.406*	.323	.415*	.492*
V10	-.314		-.064	.193	-.163	.177	.135	-.034	.050		.060	.270	-.123	-.143	.268	.068	.091
V11	.030		.121	.049	-.131	.189	.272	.006	.080	.061		.204	.002	.210	.211	.073	.159
V12	-.368		.159	.290	-.082	.282	.004	.072	.503**	.270	.204		.199	.448*	.550**	.027	.144
V13	-.091		.011	-.185	.152	-.215	-.062	.205	.366	-.123	.002	.199		.362	-.082	-.047	.139
V14	-.064		.328	.125	-.217	-.084	-.207	.169	.406*	-.143	.210	.448*	.362		.166	-.090	.368
V15	-.280		.049	.208	.086	.441*	.010	.308	.323	.268	.211	.550**	-.082	.166		.478*	.176
V16	-.091		-.035	-.102	-.063	.377	-.170	.188	.415*	.068	.073	.027	-.047	-.090	.478*		.221
V17	-.014		.190	.047	-.214	.190	-.272	.720**	.492**	.091	.159	.144	.139	.368	.176	.221	

Merknader

Bruk av Spearmans rho

* : Signifikant på 0,05-nivå

** : Signifikant på 0,01-nivå

Om forfatteren

Fagprofil

- Hovedfagseksamen og embetseksamen i spesialpedagogikk (Cand. Ed.)
- Mastergrad i spesialpedagogikk (Master of Special Education)

Pedagogisk praksis

- Adjunkt i grunnskolen i perioden 1984-1988
- Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i perioden 1989-1996 som spesialpedagog, pedagogisk-psykologisk rådgiver og PPT-leder.
- Høgskolelektor i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Høgskolen i Nesna fra 1. september 1996.
- Har jevnlig hospitert som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT Ytre Helgeland siden høsten 2003.
- Dekan ved Avdeling for profesjonsutdanning, Høgskolen i Nesna, valgperioden 2000-2003
- Faglig støtte/veileder i forbindelse med gjennomføring av Program Zero, et nasjonalt program mot mobbing i grunnskolen utarbeidet av Senter for atferdsforskning, gjennomført ved 12 grunnskoler våren 2003 og skoleåret 2003-2004.

Større forsknings- og utviklingsarbeider

- Prosjekt "Systemarbeid i klasserommet" . Samarbeid med Senter for atferdsforskning og Programmet for Nord-Norge. 1991-1992.
- Ny og samordnet arbeidsmodell for PP-tjenesten, med ny organisering av spesialundervisningen. Utprøvsperiode 1992-1995.
- HMS-system for PP-tjenesten. 1991-1992.
- Samlet plan for de flerårige lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna. 2000-2001.
- Ekstern evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum", sammen med høgskolelektor Anita Berg-Olsen. Et oppdrag fra Statens Utdanningskontor i Nordland. 1997-2001.
- Nye lærerutdanninger etter innføringen av ny rammeplan for lærerutdanningene. 2002-2003.
- Evaluering av implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt skole. 2003-2004.

FoU-publikasjoner (Frederikke)

- Ekstern evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" sammen med høgskolelektor Anita Berg-Olsen. Evalueringsrapport, kortversjon: Nr. 4/2001
- Lærerutdannere i praksisfeltet (red). nr. 7/2003
- Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning. Nr. 1/2004.
- Mobbing i skolen. Årsaker, forekomst og tiltak. Nr. 1/2005

Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk

- Hva er mobbing? I: Spesialpedagogikk nr. 4/2005. Oslo: Utdanningsforbundet.